

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

TALISE ADRIELE TEODORO SCHNEIDER

HUMANIZASUS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE

TALISE ADRIELE TEODORO SCHNEIDER

PARANAVAÍ
2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

HUMANIZASUS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE

TALISE ADRIELE TEODORO SCHNEIDER

**PARANAVAI
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

HUMANIZASUS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE

Dissertação apresentada por TALISE ADRIELE TEODORO SCHNEIDER, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a.: MEIRE APARECIDA LÓDE NUNES

PARANAVÁI
2019

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S357h Schneider, Talise Adriele Teodoro
Humanizatus: reflexões sobre o ensino da arte / Talise Adriele Teodoro
Schneider.– Paranavaí: Unespar, 2019.
xii, 114 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Meire Aparecida Lôde Nunes;
Banca examinadora: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina, Profa. Dra.
Terezinha Oliveira.

Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino. 3. Humanização. 4. Empatia. 5. Arte. I. Título. II.
Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.5

TALISE ADRIELE TEODORO SCHNEIDER

HUMANIZASUS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Meire Aparecida Lóde Nunes (Orientadora)
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí - PR

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí - PR

Prof^a. Dr^a. Terezinha Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá - PR

Data de Aprovação:

26/02/2019

Dedico este trabalho a todas as crianças,
em especial as das aldeias de Moçambique – África.
O amor não tem limites e a fraternidade não tem fronteiras.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, amor e tempo...

O tempo ensina, ri da gente e nos transforma. Eu sei que as coisas levam tempo, mas a caminhada até aqui fez da estrada pista de decolagens, pousos, paradas e descobertas infinitas. Existem muitas incertezas nesta vida, mas existem certezas também. Descobri que em qualquer aventura que a gente se meta, o que importa é o caminho, e tudo aquilo que acontece nele, dele resulta mais uma história que nos modificou e que vamos guardar na memória. Não importa tanto o início ou a chegada, mas a estrada.

O tempo me fez consciente de que as coisas não precisam acontecer de uma vez só. Não da forma que eu quero. Paciência. Espera. Processo inverso, reverso, controverso. Não importa o tempo que passa, o coração nunca cansa. Transborda. Vida é criado-mudo de vó, cheio de histórias. O sol se põe, mas ganhamos estrelas. Tudo é uma troca, onde certamente eu recebi mais do que dei.

Temos muitas questões que só o tempo responde em meio a tantas perguntas que eu não sei responder. Mas elas são importantes, servem como um estímulo que carinhosamente movimenta a engrenagem e não te deixa no lugar. O caminho é cheio de histórias, de encontros e despedidas (Taisla, a saudade me veste o corpo como segunda pele), trago no peito baú de memórias destes dois anos de pesquisa. Todos os dias cabelos nos ombros, asas nos pés e palavras ao tempo. Aprendi que caminhar é bordar a linha da vida construindo em sua volta ilha de doçura, para isso precisamos de encontros, por isso não caminho só.

Existe um mundo vivo, infinito, intenso, que eu sempre anseio em conhecer, mas também há um mundo aqui dentro, que muitas vezes eu não entendo, mas cabe todos, cada sorriso, cada lágrima, cada abraço, cabe principalmente quem me coube ser. Eu já não sou mais a mesma, e sou grata por isso.

Eu diria que minhas escritas são extensão dos meus confusos e intensos pensamentos. São sonhos também, tem o que já vivi e tem aqueles que pretendo viver. E tem aqueles que foram tão incríveis que pareciam sonhos. Tudo é ciclo e cada dia é uma vida inteira, e a vida segue sendo escola.

Acredito que cada uma das nossas decisões diárias pode fazer a diferença em nossa vida toda. Fiz uma escolha, e me transbordei do amor da minha família e dos meus amigos. E aqui estou. Agora sinto que esse é só o começo da aventura e não o

fim, acho que não paro tão cedo. Sinto e sinto muito. Sou de carne e osso, café, letras e sonhos. É preciso certa coragem para ser quem somos e principalmente para arriscar. Tem dias que somos gigantes e tem dias que de tão pequenos quase passamos despercebidos (por nós principalmente). Calma, tudo a seu tempo, afinal amar é (r)evolução.

O sentimento de gratidão permanece no espaço e combina com ele.
Assim como o amor.

Gratidão a toda a minha família, que sempre acolheu minhas escolhas, compreendeu minhas ausências e me deu todo o amor necessário para realizar meus sonhos. Gratidão especial à minha mãe, a mulher mais doce e humana que conheço.

Gratidão a uma mulher incrível, que tenho o prazer de chamar de amiga, que me orientou, me acolheu, acreditou e confiou em mim. Gratidão pela leveza, paciência e carinho em cada momento desta jornada. Dra. Meire Lóde, não tenho palavras para expressar o quanto sou grata por cada momento, por cada aprendizagem que me modificou e colaborou para eu me tornar quem sou hoje.

Gratidão aos meus amigos, seria impossível nominar todos, mas tenho certeza que cada um sabe do amor que dedico, e como foi importante tê-los ao meu lado em todos os momentos. Gratidão pela paciência, pelo amor, pelas trocas. Vocês participaram ativamente na realização deste estudo.

Gratidão aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí, por toda troca e contribuição para a minha formação.

Gratidão aos professores da banca, Dra. Terezinha Oliveira e Dr. Adão Molina, pelas contribuições e por aceitarem fazer parte deste momento importante da minha formação.

Gratidão a CAPES, espero retribuir à sociedade a bolsa de estudos concedida durante meu processo de formação, minha pesquisa foi possível graças ao financiamento.

Gratidão aos meus amigos de turma, pelas conversas formais e informais, pelas discussões, trocas de experiências, pelos cafés, pela amizade. São pessoas que modificaram minha vida e meu modo de ver o mundo.

Gratidão aos meus amigos do grupo de pesquisa LEC – Laboratório de Estudos Corporais, pelas trocas, debates e apoio em todos os momentos.

Gratidão mais que especial aos meus amigos do grupo Médicos do Humor, vocês me inspiram e me transformam diariamente em um ser humano melhor. Este projeto é a melhor parte de mim. Gratidão por todas as contribuições tão essenciais para a minha vida.

Gratidão à minha gata Amélie, parceira de todas as horas, alegria de todos os meus dias, que me acompanha fielmente desde o início deste processo. Suas miadas fizeram a diferença por aqui.

Gratidão a cada um que está em energia aqui comigo e que acolheu esse sonho. Gratidão pelo carinho nestes dias que se foram, vivi cada instante e só foi incrível e possível porque haviam vocês. Sintam-se abraçados.

Boa sorte pra gente!

Kanimambo!

Talise Schneider
Pedagoga, mente inquieta, bailarina, palhaça...

Há tempo e há vida.

SCHNEIDER, Talise Adriele Teodoro. **HUMANIZASUS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof^a. Dr^a. Meire Aparecida Lóde Nunes. Paranavaí, 2019.

RESUMO

A nossa pesquisa teve por objetivo pensar o ensino da arte como uma possibilidade de humanização. A proposta é fruto das indagações que surgiram a partir da Política Nacional de Humanização (PNH) proposta pelo Ministério da Saúde: se existe uma política para a humanização é porque os homens precisam ser humanizados. No entanto, o que é humanização? A busca por respostas à essa questão nos direcionou à compreensão da educação, estudo que se iniciou com o pensamento do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) e nos fez voltar aos escritos de Aristóteles (384-322 a.C.). A retomada do pensamento aristotélico foi importante para pensarmos acerca da totalidade do que denominamos 'homem' e entender o processo que o conduz a tornar-se humanizado. Durante esse percurso, estabelecemos como hipótese para a humanização a empatia, cujo conceito refletimos por meio da obra *Teoria dos Sentimentos Morais* de Adam Smith (1723-1790), quando o autor apresenta reflexões sobre simpatia. Como proposição de humanização trouxemos a arte, a qual, a nosso ver, possibilita a empatia por meio da catarse que, para Aristóteles, é a purificação dos sentimentos e indispensável na formação humana. O encaminhamento metodológico e a seleção do aporte teórico se justificam pelos pressupostos teóricos da História Social a qual, além de trazer a perspectiva da interdisciplinaridade, nos permite entender que, apesar das mudanças temporais, a 'essência' do homem permanece e pensar a humanização é condição humana.

Palavras-chave: Ensino; Humanização, Empatia; Arte.

SCHNEIDER, Talise Adriele Teodoro. **HUMANIZASUS: REFLEXIONS ABOUT ART TEACHING**. 114 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Thesis Advisor: Prof. Dr. Meire Aparecida Lóde Nunes. Paranavaí, 2019.

ABSTRACT

The purpose of our research was a study aimed to think of art teaching as a possibility for humanization. The proposal is the result of the questions that emerged from the National Humanization Policy proposed by the Ministry of Health: if there is a policy for humanization, it is because men need to be humanized. However, what is humanization? The search for this question's answers led us to the understanding of education, a study that began with the thought of the philosopher Immanuel Kant (1724/1804) and made us return to the writings of Aristotle (384/322 b.C.). The resumption of Aristotelian thought was important to think about the totality of what we call 'man' and to understand the process that leads it to become humanized. During this course, we establish empathy as a hypothesis for humanization, which concept we bethink through the work *The Theory of Moral Sentiments* by Adam Smith (1723/1790), when the author presents reflexions on sympathy. As a proposal of humanization we brought Art, which, in our view, enables empathy through catharsis which, for Aristotle is the purification of feelings and key for human formation. The methodological forwarding and the selection of theoretical contribution justify itself for a theoretical assumption of Social History which, besides bringing the perspective of interdisciplinarity, allows us to understand that, despite temporal changes, the 'essence' of man remains and to think humanization is human condition.

Key-words: Teaching; Humanization; Empathy; Art.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO - HUMANIZASUS.....	21
2.1. HUMANIZASUS: A HUMANIZAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA.....	24
2.2. HUMANIZAÇÃO OU DESUMANIZAÇÃO: UM ESTUDO DO CONCEITO....	31
2.3 OS CADERNOS HUMANIZASUS	34
3. EDUCAÇÃO, ENSINO E HUMANIZAÇÃO.....	47
3.1. EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE KANT.....	50
3.2. HOMEM: UMA PERSPECTIVA DE TOTALIDADE EM ARISTÓTELES	57
3.2.1 EDUCAÇÃO MORAL NA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA	66
3.3 EMPATIA UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO	73
4. ARTE E ENSINO: UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO.....	83
4.1. ARTE E EDUCAÇÃO: A CATARSE COMO ELEMENTO EDUCATIVO.....	85
4.2. O ENSINO DAS ARTES NO CONTEXTO ESCOLAR	89
4.3 ENSINO DO TEATRO.....	98
5. CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como objeto de estudo a humanização, tendo como pano de fundo questões pertinentes à formação humana e suas interrelações, o que coloca o homem no centro de nossas investigações. Nosso intuito é refletir acerca das potencialidades dos homens em estabelecer relações e ações voltadas ao bem comum que, para nós, são resultantes do que entendemos como humanização.

Dentro dessa perspectiva, nossa hipótese entende a humanização como consequência do processo de ensino, o qual possibilita aos homens a construção de hábitos por meio de experiências e vivências, onde eles têm a oportunidade de se colocar no lugar do outro, ou tornar-se empático. Entendemos que esse processo só é possível por meio do conhecimento o qual é decorrente da educação. Costa (2005) menciona que entre as diferentes espécies animais encontramos uma regularidade de comportamentos que ordena a vida em grupo. Entre os humanos, também, há modelos comportamentais instintivos, mas o que distingue o homem dos demais animais é sua habilidade de apresentar um comportamento proveniente do aprendizado. O comportamento humano “[...] não se desenvolve naturalmente em sua relação com o mundo, nem se transmite à sua descendência pelos genes. Ele é um animal que necessita de aprendizado para adquirir a maior parte de suas formas de comportamento” (COSTA, 2005, p. 12). Essa aquisição de conhecimento é possível porque os homens criaram um sistema de símbolos que lhes permite transformar suas experiências de vida em discursos (falado, escrito, imagético, etc.) e, assim, transmitir às próximas gerações. Nesse ponto, concentra-se a chave de todo processo que entendemos como gerador da humanização: a potencialidade racional que permite ao homem o pensar e agir entendendo os demais de sua espécie como semelhantes e que para o convívio harmonioso no coletivo é preciso a empatia, pois ela possibilita o bem comum.

Todavia, ao nos depararmos com a promulgação da Política Nacional de Humanização (PNH) em 2003 pelo SUS – Sistema Único de Saúde, programa que se insere em todas as políticas voltadas à saúde pública nacional, a qual tem por objetivo ‘humanizar os desumanos’ por meio de ações educativas voltadas aos profissionais da saúde em serviço, nos questionamos acerca do processo de ensino que deveria transformar o comportamento instintivo em um comportamento humanizado. Nos parece que as especificidades humanas que diferenciam o homem dos demais

animais não estão sendo desenvolvidas, caso contrário, não teríamos profissionais (homens adultos) necessitando de políticas públicas que promovam aquilo que deveria ser próprio dos homens. Todavia, essa é uma necessidade que podemos verificar em nossas experiências profissionais, as quais nos aproximaram do nosso objeto de estudo, a humanização.

A motivação deste trabalho surgiu do Projeto Médicos do Humor, grupo de voluntários que realiza intervenções artísticas no ambiente hospitalar desde 2008. Dentro do projeto, onde atuamos desde a fundação como formadores e pesquisadores da arte do palhaço em específico, acabamos por vivenciar diferentes situações no ambiente hospitalar. Nossas observações durante quase uma década nos levaram a refletir sobre como a transformação dos hábitos podem acarretar em relações mais empáticas e conseqüentemente em uma sociedade melhor. Sobre o projeto, o mesmo trabalha com intervenções utilizando a linguagem artística do personagem palhaço, com o intuito de modificar o ambiente hospitalar, por meio de jogos cênicos. O palhaço neste ambiente, busca trabalhar com o lado saudável dos pacientes, que procuram no hospital por tratamento direto ao seu lado doente, responsabilidade dos profissionais de saúde, oposto da proposta dos artistas. O objetivo deste projeto é buscar amenizar a situação traumática da internação, minimizando o estado emocional em que os pacientes estão submetidos, por serem tirados de sua rotina, e isso reflete nos familiares e profissionais envolvidos diretamente.

Durante nossas vivências em ambiente hospitalar, percebemos que os profissionais que trabalham com saúde têm todo um arcabouço científico proveniente da formação acadêmica ou técnica, mas não são, na maioria das vezes, empáticos. Nos parece que o processo de 'ensino e aprendizagem' que deveria humanizar o comportamento dos homens está falho no que se refere à sensibilidade. Entendemos que a sensibilidade e a racionalidade em uma relação intrínseca são a base do processo de humanização. O homem, uma espécie animal, tem suas ações regidas pela sensibilidade, que serão humanizadas quando submetidas a razão. Por outro lado, a razão desprovida de sensibilidade também não produz humanos, mas sim 'máquinas' pensantes.

Diante dessas questões, nosso estudo apresenta como proposição para o problema posto, o ensino da arte como uma possibilidade de transformação para o comportamento humanizado. Nossa proposição é decorrente do pensamento de que a educação, ou o ensino de comportamento humanizado, é responsabilidade das

gerações mais velhas sobre as novas. Esse ato de educar pode ocorrer em todas as situações da vida, mas as instituições formais de ensino, em particular, têm como finalidade a educação por meio de conteúdo específico.

Pensamos na educação como um constante processo de formação humana, que se dá pelo ensino e pela aprendizagem, estes vistos como um processo de transmissão de conhecimento, onde encontramos diversas metodologias embasadas nos mais diferentes autores. A aprendizagem não é um processo natural, necessita de estímulos intelectuais que colaboram com o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, observa-se a preocupação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação com a formação dos profissionais da saúde, verificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, dos cursos de graduação em enfermagem e medicina, orienta o desenvolvimento de um currículo para as áreas de conhecimento que integram a saúde, que atenda às necessidades do formando, de uma forma que assegure a qualidade na formação e o contínuo desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. A dificuldade em criar um currículo que atenda a todas as exigências do DCNs e as necessidades da formação acadêmica se apresenta como um desafio, existem as competências gerais que envolvem as capacidades científicas de cada curso e a preocupação em formar profissionais “humanizados”, que sejam capazes de estabelecer a comunicação com seus pares e público em geral no que concerne a uma relação de empatia.

Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001, p. 4).

Quando se trata do perfil de profissional que se pretende formar, as DCNs apresentam para todos os graduandos de medicina e enfermagem a mesma redação “[...] formação generalista, humanista, crítica e reflexiva” (BRASIL, 2001, p. 10), ambos qualificados para atuar em sociedade pautados em princípios éticos. Especificamente o texto apresenta que a formação do enfermeiro, que entendemos antecipar o atendimento médico nas instituições de saúde deve “[...] atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS), e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento” (BRASIL,

2001, p. 7). A proposta dos membros da comissão de especialistas se volta para a elaboração de disciplinas que integrem todas as competências necessárias para execução prática dos profissionais de saúde, que devem integrar conteúdo das áreas de ciências biológicas e saúde e das ciências humanas e sociais.

No entanto, se no nível superior de ensino há a necessidade de componentes curriculares específicos voltados à humanização, podemos supor que os níveis anteriores de educação não trabalharam esse conteúdo; trabalharam, mas não de forma eficiente; ou que o processo de humanização deve ocorrer em todos os momentos da formação. Nossa intenção não é discutir essas possibilidades, mas destacar a importância da educação escolar nesse processo de formação do comportamento humano.

Entendemos que o processo de humanização precisa acontecer o tempo todo, em todas as relações sociais, mas principalmente no período escolar durante a infância, colocando em destaque a necessidade de cultivar as virtudes para construir um adulto com excelência em moralidade. Acreditamos que na infância exista maior facilidade na imposição e criação de hábitos que os levarão a ter atitudes mais humanizadas na fase adulta. A criação de hábitos por meio da educação moral possibilita a construção de um homem com autonomia crítica e protagonismo social, e neste sentido, ultrapassa a dimensão escolar e nos leva à educação no sentido do humano, compreensão de formação integral que temos baseada na filosofia aristotélica. Dentro do âmbito escolar, pensando na formação da personalidade do aluno, desenvolver a sensibilidade durante a infância pode colaborar para se chegar a um adulto mais humano, e vislumbramos essa possibilidade no ensino e na vivência da arte a partir do ambiente escolar.

Portanto, destacamos, entre os conteúdos escolares, a arte que atua diretamente na sensibilidade, podendo equilibrar o processo de ensino racional e sensível. No entanto, para chegarmos a essa proposição percorremos um caminho que se estabeleceu por meio do diálogo com autores de períodos distintos, entre os quais se destacam Aristóteles (384–322 a.C.), Kant (1724-1804) e Smith (1723-1790). Além desses, outros autores colaboram com a pesquisa trazendo subsídios para refletirmos nossa problemática, diretamente relacionada às questões que acompanham o homem em diferentes épocas.

A primeira seção da dissertação apresenta um estudo sobre a contextualização ante a implantação da PNH - Política Nacional de Humanização, o conceito de

humanização e desumanização presente no material da HumanizaSUS, além da análise dos Cadernos HumanizaSUS, do Ministério da Saúde. A presença do SUS nesta pesquisa é consequência de nossas experiências em ambiente hospitalar e por identificarmos no próprio Sistema Público de Saúde uma preocupação em humanizar os profissionais da saúde, o que pode ser confirmado com a criação da Política.

Na sequência, consideramos essencial apresentar um estudo sobre educação, buscamos em Kant uma possível compreensão, que norteará nossa pesquisa. Quando nos remetemos a educação, logo pensamos na primeira fase, onde se encontram as crianças, que são encaminhadas para a escola para aprenderem a se comportar, por ser mais fácil educá-las enquanto pequenas, pela dificuldade de mudar o comportamento do homem quando adulto. A formação para Kant abrange disciplina e instrução. A disciplina pode ser trabalhada com os animais, já a instrução é uma necessidade apenas do homem, além dos cuidados que colaboram com sua formação.

Kant nos leva a pensar a educação no decorrer da história, pois apresenta em sua obra que uma geração é responsável pela educação da geração seguinte. Desta forma, tendo como base seus estudos, buscaremos compreender o conceito de educação, e as práticas pedagógicas necessárias para a formação de indivíduos com princípios morais. Na contemporaneidade, existem formas diferentes de compreender a educação em sua totalidade, entendemos que ela está além do ato de educar, essa perspectiva permeia nossa primeira seção.

Por tratarmos de educação e formação integral do ser humano, buscamos na sequência os textos aristotélicos que nos ajudam a compreender a educação moral presente no processo educativo. Por meio das obras *Ética a Nicômaco* (2001), *Poética* (2008) e *Sobre a Alma* (2010), de Aristóteles, percorremos um caminho na busca por compreensão sobre a educação como potencializadora para mudanças de hábitos. Abordaremos o conceito de virtude presente nas obras do filósofo, além da perspectiva de totalidade por meio do desenvolvimento das três almas que direciona o homem à teoria da justa medida, fundamental para a compreensão da educação moral ensinada por Aristóteles.

Face a estas compreensões, buscamos construir um conceito de humanização por meio da obra de Smith. Adam Smith, filósofo escocês do século XVIII, na obra *Teoria dos Sentimentos Morais* (1999), aborda a moralidade e a necessidade de o homem buscar sua melhora individual, tanto em relação aos seus princípios quanto a

sua vida social, e isso favorece nossa busca por um conceito de humanização, baseado no desenvolvimento de hábitos, que nos ajuda a compreender melhor a relação humana. O autor nos apresenta sua filosofia moral, e nos traz o conceito de simpatia, nos ajudando a construir nosso conceito de humanização.

Na seção seguinte, apresentamos uma reflexão acerca da arte e sua importância no processo de formação humana na educação escolar, para isso, buscamos a compreensão de catarse em Aristóteles, como uma possibilidade educativa. Fundamentamos essa reflexão na obra Poética de Aristóteles, onde ele apresenta a purificação dos sentimentos humanos por meio da *Katharsis*. Neste momento, o objetivo fundamenta-se na sensibilidade e na importância de uma educação sensível para o processo de formação humana, trabalhando o equilíbrio e a habilidade da empatia, na busca desta possibilidade de tornar o homem e suas relações mais humanizadas.

As leituras, diálogos e reflexões desenvolvidas em nossos estudos seguem a perspectiva da História Social. Para Bloch (2001), a história aproxima o passado e o presente por meio de seu objeto de estudo, o próprio homem. Já para Rüsen, historiador e filósofo alemão, a história se volta ao passado para um agir consciente no presente pensando em um futuro melhor, pois ela não existe por simplesmente existir, tem uma função prática na vida do homem.

Dessa forma, a ideia de que as histórias não se relacionam apenas com o passado, mas também com o presente e consequentemente com o futuro, não é nenhuma novidade, nem por parte da teoria da história de Rüsen, nem da reflexão contemporânea sobre história e historiografia. [...] Histórias têm ou constituem sentido quando, desde uma situação presente, explicitam os processos que atam o passado de um grupo humano a seu futuro (ASSIS, 2010, p. 17).

Essa forma de olhar para o passado iniciou-se com um movimento que sistematizou uma nova perspectiva de fazer estudos historiográficos em uma revista intitulada *Annales*, no ano de 1929, idealizada por Lucien Febvre e Marc Bloch. O método propicia uma análise não só do objeto principal do estudo, mas também da sociedade que envolve o período, dessa forma vai além do fato, podendo ser entendido como um método interdisciplinar. A compreensão do passado nos leva ao agir consciente no presente e na construção de um futuro melhor.

De acordo com o movimento, a história sempre foi contada por meio de narrativas, partindo das grandes realizações sociais e das ações individuais de

políticos, militares e reis. Durante o Iluminismo, em meados do século XVIII, algumas contestações sobre a forma como a história era escrita começaram a surgir em meio aos historiadores, políticos, econômicos, cientistas sociais, entre outros. Febvre e Bloch, estavam em um ambiente favorável para a criação do movimento dos Annales, pois se viam cercados por um grupo interdisciplinar atuante, que ia ao encontro da maneira que pensavam a história.

A revista buscava a liderança intelectual com uma abordagem interdisciplinar da história social e econômica, além disso, Bloch e Febvre, acreditavam na importância de uma história voltada para o problema. De acordo com Burke (1992), o principal objetivo dos Annales foi a construção de uma nova história, colaborando para a interdisciplinaridade, compartilhada por muitos durante as três gerações que durou o movimento. Essa característica do método, a interdisciplinaridade, se aproxima da proposta do programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, que estamos inseridos, o qual entende a importância da formação de professores por meio do diálogo entre as diferentes áreas do ensino.

Essa perspectiva histórica e interdisciplinar também está presente no grupo de pesquisa que participamos desde 2016 – Laboratório de Estudos Corporais – LEC. As pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo são realizadas baseadas em obras clássicas, principalmente de autores antigos e medievais. O posicionamento do LEC segue a perspectiva histórica apresentada anteriormente; portanto, as indagações que nos levam ao passado emergem do contexto contemporâneo.

Diante da nossa proposta metodológica, destacamos a importância de conhecer todos os aspectos que envolvem o objeto de estudo. Partindo da ideia de que o pensamento do autor é resultado de suas vivências e estão diretamente vinculadas ao seu conhecimento, fruto do contexto em que ele estava inserido, apresentamos no decorrer da pesquisa a biografia dos principais autores que fundamentam nosso estudo.

Pretendemos nesta dissertação, expor a nossa compreensão de homem e a relação entre educação e humanização; para isso, buscamos nos clássicos o auxílio para responder nossas hipóteses, nos levando a uma pequena compreensão de pensamentos filosóficos, essenciais para nossas questões.

2 POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO - HUMANIZASUS

A sociedade contemporânea se configura por meio de crises que assolam todos os seus setores. Diariamente os noticiários divulgam escândalos de má gestão política que interferem diretamente na qualidade de vida da população. A corrupção parece ser o motivo que propulsiona as ações dos homens que estão no governo brasileiro. Em síntese, supomos que o agir em proveito próprio é a característica do homem contemporâneo e a causa do que poderíamos chamar de *crise de humanidade*. Retomando a ideia aristotélica de que o homem é um ‘animal político’ e em comunidade que encontra sua plenitude, entendemos, em linhas gerais, que quando deixa de agir em prol do bem comum para agir em prol do bem individual, deixa de exercer sua humanidade.

Essa questão fica mais evidenciada quando olhamos para a saúde pública brasileira. Encontramos, nesse âmbito, pessoas fragilizadas que buscam por tratamento que as libertem do sofrimento que a doença lhes impõe. Nesse ambiente, onde as diferenças deveriam ser inexistentes, pois todos os homens estão sujeitos às mesmas situações devido a sua condição humana. Arendt entende que as conquistas científicas são respostas ao desejo dos homens de superar sua condição de ser mortal que vive preso a terra: “[...] talvez o desejo de fugir a condição humana esteja na esperança de prolongar a duração da vida humana para além do limite de cem anos” (ARENDR, 2007, p. 10). A superação da mortalidade, ou mesmo o prolongamento da vida, ao lado da busca pela felicidade são metas que impulsionam muitas pesquisas e são tratadas por Harari como a passagem dos homens a deuses.

Ao buscar a felicidade e a imortalidade, os humanos estão na verdade tentando promover-se à condição de deuses. Não só porque esses atributos são divinos, mas igualmente porque, para superar a velhice e o sofrimento, terão de adquirir primeiro um controle de caráter divino sobre o próprio substrato biológico. Se algum dia detivermos o poder de excluir a morte e a dor de nosso sistema, esse poder provavelmente será suficiente para estruturar nosso sistema do jeito que quisermos e para manipular nossos órgãos, emoções e inteligência de várias maneiras. Seria possível adquirir a força de Hércules, a sensualidade de Afrodite, a sabedoria de Atena ou a loucura de Dioniso, se esse fosse o seu desejo. Até agora, aumentar o poder do homem consistiu principalmente em aprimorar suas ferramentas externas. (HARARI, 2015, p. 43).

No entanto, ainda não chegamos a condição de deuses, não superamos a condição humana da mortalidade que faz com que todos os homens tenham como

designo o mesmo fim, o qual se evidencia em ambiente hospitalar. Nesse mesmo ambiente onde a dor, o sofrimento e o destino de todos os homens se manifesta, ressalta-se uma situação de falta de consciência de condição a que todos nós estamos submetidos.

São inúmeros os descasos que agravam os sofrimentos humanos. O relato do jornalista Schmidt (2015) ilustra o que estamos querendo chamar a atenção. O jornalista conta o caso de uma senhora que aguardou por atendimento por quase 15 horas, sentada em uma cadeira e sem água até para tomar o medicamento: “Passei a noite juntando saliva para engolir os remédios” (SCHMIDT, 2015). A falta de leitos e estrutura física, de modo geral, presente nesse caso expressa um problema de gestão pública. Mas será que essas questões estruturais podem ser as únicas justificativas para o caso contado por Schmidt? Uma relação empática entre profissionais da saúde e pacientes não poderia amenizar o sofrimento daqueles que se encontram em vulnerabilidade? Entendemos que a precariedade da rede pública de saúde é um problema que deve ser tratado com o devido respeito que merece, mas acreditamos que a relação médico e paciente, que é antecipada por agentes e colaboradores nas unidades e instituições de saúde pública, necessita de qualidade e de boa comunicação no atendimento. A falta de humanização nestas relações pode acarretar em um tratamento mais doloroso, agravando a crise de humanização em saúde.

Esse fator que estamos atentando, ausência de humanização por parte dos profissionais da saúde, foi percebido pelo SUS – Sistema Único de Saúde, um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo, responsável pelo atendimento integral ao brasileiro neste âmbito. Essa observação, fez com que fosse criada uma política de humanização do SUS para formação dos profissionais da rede pública de saúde. A proposta de humanização definida pelo Ministério da Saúde surge como uma política voltada para a gestão dos recursos humanos e para a modificação das ações dos envolvidos neste processo.

Para o Ministério da Saúde, a humanização é vista como uma “aposta” metodológica, um certo modo de fazer, lidar e intervir sobre os problemas cotidianos do Sistema Único de Saúde - SUS, onde apresenta cinco diretrizes que orientam as ações dos envolvidos: Acolhimento; Gestão Democrática; Clínica ampliada; Valorização do trabalho; Garantia dos direitos dos usuários. Já a desumanização é vista como algo além das falhas éticas isoladas de um ou outro trabalhador, está na

sua forma de organização, apresentada como um problema ligado à insensibilidade nas relações.

Desta forma, o caminho que percorremos na sequência deste capítulo nos levará a contextualização social para a criação de uma política voltada a solução destas inquietações e ao entendimento do que o SUS apresenta como conceito de humanização, partindo do que encontramos em seus documentos como desumanização. Em seguida, apresentaremos o conceito de humanização e desumanização na visão do HumanizaSUS, partindo do material produzido pelo SUS. Na última seção deste capítulo, trazemos uma breve apresentação dos cadernos HumanizaSUS e uma análise do caderno volume 1, todos desenvolvidos pelo Ministério da Saúde, que tratam dos temas que envolvem a Política Nacional de Humanização.

2.1 HUMANIZASUS: A HUMANIZAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

A crise de desumanização na saúde brasileira já é publicamente reconhecida. Desde 2003 se expressa por meio da Política Nacional de Humanização - PNH. Seu objetivo é promover nova relação entre os usuários e trabalhadores sem a dissociabilidade entre atenção e gestão.

Criada em 2003, a PNH tem por objetivo qualificar práticas de gestão e de atenção em saúde. Uma tarefa desafiadora, sem dúvida, uma vez que na perspectiva da humanização, isso corresponde à produção de novas atitudes por parte de trabalhadores, gestores e usuários, de novas éticas no campo do trabalho, incluindo aí o campo da gestão e das práticas de saúde, superando problemas e desafios do cotidiano do trabalho (BRASIL, 2010a, p.6).

No entanto, percebe-se que a desumanização no setor da saúde continua em crescente, o que podemos perceber por meio das mídias, noticiários de jornais, e relatos de pacientes, o que nos possibilita questionarmos os conceitos e os procedimentos da PNH. Dessa forma, nos propomos a investigar o conceito de Humanização presente na Política Nacional de Saúde do Brasil, criada pelo Ministério da Saúde, por entendermos que a complexidade que permeia o homem pode propiciar a compreensão de humanização por diferentes caminhos.

O Ministério da Saúde foi criado em 25 julho de 1953, por meio da Lei nº 1.920, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas. Até a lei entrar em vigor, havia o Ministério da Educação e Saúde, que passou a trabalhar separadamente após sua aprovação. Órgão do Poder Executivo Federal, o Ministério da Saúde é responsável pela assistência à saúde da população brasileira, além da organização e da elaboração de políticas públicas que melhorem a qualidade de vida e contribuam para o exercício da cidadania de todos. Atualmente, o Ministério da Saúde desenvolve várias ações e programas voltados à prevenção de doenças, assistência médica, além de pesquisas científicas.

Em 2003, ano de constituição da PNH – Política Nacional de Humanização, conhecida também como HumanizaSUS, o Brasil passava por um momento de transição política, Luiz Inácio Lula da Silva assumia a presidência do país. Além da criação da PNH, houve a implantação do programa Bolsa Família que está em funcionamento até os dias atuais e une várias ações do governo de transferência de renda para a população carente, dando subsídios para a aquisição de gás e alimentos,

em contrapartida as famílias atendidas seguem algumas condições e requisitos, como manter os filhos na escola, carteira de vacina em dia e pesagem das crianças.

A intenção do programa Bolsa Família é garantir aos beneficiados direito de acesso a serviços básicos como educação e saúde, além da alimentação. De acordo com o programa, o mesmo surge como uma resposta ao problema da pobreza presente em nosso país, tencionando reduzir a miséria e melhorar a qualidade de vida das famílias mais necessitadas, famílias que acreditamos ser as atendidas pelo SUS. Entendemos que o governo brasileiro percebe a desigualdade social como problema que acarreta outros âmbitos, entre eles a educação e o acesso aos serviços públicos.

O SUS - Sistema Único de Saúde, é o Sistema Público de Saúde no Brasil, constituído pela Lei n. 8.080 de 19 de setembro de 1990, responsável por todos os procedimentos realizados no setor da saúde desde o atendimento básico. O SUS abrange o Ministério da Saúde, as Secretarias de Estado da Saúde, prefeituras com suas respectivas secretarias municipais, além de conselhos de saúde. O Ministério da Saúde é o gestor do SUS em âmbito nacional, além de coordenar outros espaços como Fiocruz, Anvisa e os hospitais públicos do país.

A Política Nacional de Humanização surgiu em resposta a questões levantadas por meio de avaliações dos serviços públicos prestados pelo SUS à população brasileira, todos voltados à qualidade da atenção básica à saúde e o cuidado dispensado aos usuários do sistema e aos colaboradores dos postos e hospitais.

A experiência cotidiana do atendimento da pessoa nos serviços de saúde e os resultados de pesquisas de avaliação desses serviços têm demonstrado que a qualidade da atenção ao usuário é uma das questões mais críticas do sistema de saúde brasileiro. Na avaliação do público, a forma do atendimento, a capacidade demonstrada pelos profissionais de saúde para compreender suas demandas e suas expectativas são fatores que chegam a ser mais valorizados que a falta de médicos, a falta de espaço nos hospitais, a falta de medicamentos etc. Evidentemente, todos esses aspectos são importantes para a qualidade do sistema; porém, as tecnologias e os dispositivos organizacionais, sobretudo numa área como a da saúde, não funcionam sozinhos – sua eficácia é fortemente influenciada pela qualidade do fator humano e do relacionamento que se estabelece entre profissionais e usuários no processo de atendimento (BRASIL, 2001b, p. 5).

De acordo com os documentos, a PNH – Política Nacional de Humanização da atenção e da gestão no SUS, foi criada a partir de uma preocupação metodológica de como proceder e intervir para enfrentar os desafios e interferir em problemas

cotidianos do trabalho em saúde para garantir a efetivação dos princípios e diretrizes da Saúde Pública no Brasil, apresentando a seguinte questão:

Como intervir em certos modos de conceber, organizar e realizar os processos de trabalho em saúde (modos hierarquizados e autoritários de gestão; formas verticalizadas de comunicação; relações de trabalho precarizadas; tratamentos invasivos e desrespeitosos; procedimentos que alijam as pessoas de suas redes sociofamiliares; ações ‘terapêuticas’ que focam na doença e em sua extirpação, sem levar em consideração o sujeito, suas condições, necessidades e projetos de vida, sua rede de relações sociais, seu porvir; sucateamento dos serviços de saúde; recorrente falta de insumos importantes para a realização das ações; degradação dos ambientes de trabalho; acesso organizado por meio de longas filas de espera; precária articulação entre serviços de saúde e entre estes e os de outros setores como assistência social, educação...), modos estes entendidos como “desumanizadores”, na medida em que são incoerentes com o direito à saúde de todos(as) e de qualquer um(a) brasileiro(a) e com a garantia de acesso universal e equitativo a ações integrais em saúde? Como compor vias para a operacionalização de ações integrais? Como intervir, analisar, produzir mudanças em processos de trabalho, qualificando atenção e gestão no SUS? (BRASIL, 2014, p.10).

A justificativa para a criação da PNH se baseia na busca por uma mudança no processo de trabalho dentro do SUS, partindo das análises dos problemas nos serviços de saúde. Apresenta-se desde o começo como uma política transversal, que perpassa todas as demais políticas do Sistema Único de Saúde, sugerindo mudanças de comportamento e de postura na forma de trabalho, envolvendo os três atores sociais deste processo, o gestor, o profissional e o usuário. Um dos objetivos é a busca por um alinhamento entre os envolvidos para que aconteça a humanização, partindo da estimulação da comunicação entre os setores, deixando clara a função de cada um sem imposição de poder. Desta forma, acreditam que estabelecer relações sem distanciamentos verticais, fazendo com que todos compreendam que a qualidade do processo de trabalho resultará em indicadores positivos para o sistema, levará a humanização da saúde.

Percebemos que existe o reconhecimento por parte do SUS na importância em compreender as relações entre ambos e promover relações que levem à criação de memórias coletivas de um sistema “que dá certo”. Os espaços públicos de saúde são locais de práticas subjetivas e sociais cotidianas, além de proporcionar experiências positivas e negativas, colaboram com a criação de uma memória compartilhada que resulta em relatos que influenciam o olhar dos envolvidos. Esse olhar surge de acordo com a formação de cada um, e depende de sua educação, relações sociais e forma de lidar com a sociedade.

É por isto que, quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado de alguém, sem dúvida durante algum tempo "esteve só", segundo a linguagem comum. Mas lá não esteve só senão na aparência, posto que, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam pela sua natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade (HALBWACHS. 1990, p. 24).

A consciência social, que resulta da consciência individual e garante a memória coletiva, se justifica em Maurice Halbwachs, sociólogo francês (1877–1945), que nos ajuda a compreender o motivo de criação da PNH. Entendemos que os dois grupos, usuários e colaboradores do sistema, por meio de suas experiências, fizeram com que o SUS chegasse a conclusão da necessidade de criação de uma política pública voltada à gestão da saúde.

Que um tal membro de um grupo venha a fazer parte também de um outro grupo; que os pensamentos que tenha de um e de outro se encontrem de repente em seu espírito; por hipótese, só ele percebe esse contraste. Como então julgaria que não se produz em si uma impressão sem medida comum com o que podem experimentar os outros membros desses dois grupos, se estes não têm outro ponto de contato a não ser ele? Essa lembrança está compreendida por sua vez dentro de dois quadros; mas um desses quadros o impede de ver o outro, e inversamente: ele fixa sua atenção no ponto onde eles se encontram, e não a tem mais o suficiente para percebê-los. -e assim que, quando se procura encontrar no céu duas estrelas que fazem parte de constelações diferentes, satisfeito em ter traçado uma linha imaginária de uma a outra, imaginamos de bom grado que o único fato de alinhá-las assim confere a seu conjunto uma espécie de unidade; entretanto, cada uma delas não é senão um elemento compreendido dentro de um grupo e, se pudemos encontrá-las, é porque nenhuma das constelações estava nesse momento escondida por uma nuvem. Do mesmo modo, pelo fato de que dois pensamentos, uma vez reaproximados, e porque contrastam entre si, parecem se reforçar mutuamente, nós acreditamos que formem um todo que existe por si mesmo, independentemente dos grupos de onde são tirados, e não percebemos que na realidade consideramos ao mesmo tempo os dois grupos, porém cada um do ponto de vista do outro (HALBWACHS. 1990, p. 28).

Para Halbwachs, a memória não fica apenas no individual, mas no coletivo em um domínio comum que pode ser acessado a qualquer momento, diretamente relacionada com a sociedade, pois pode promover transformações sociais. O social exerce influências sobre nossas ações e pode resultar na forma de atendimento nos setores públicos, abarcados por uma gestão verticalizada, impondo o poder de um cargo ou posição social. A delimitação de nossa análise e olhar é estabelecida pelo campo da Educação, pois como prevê a PNH, é preciso que as relações humanas se estabeleçam por princípios diferentes dos que as regem na atualidade. O objeto desse

processo é o homem, é nele que devem ser concentradas as ações educativas para a mudança nas relações sociais. Nesse sentido, a educação é o meio pelo qual pode ocorrer, ou não, as transformações sociais, como nos mostra Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Modificar as formas de tratamento e as relações entre os homens, neste caso específico entre o profissional de saúde e o usuário do sistema de saúde, é assunto pertinente à educação. Ela regula e participa da vida e do crescimento da sociedade, o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana. Permeado por uma relação de empatia entre indivíduos e coletivos, no que concerne às suas necessidades, em que o trabalhador saiba fazer, lidar e intervir frente aos problemas que surgem cotidianamente nas instituições do Sistema Único de Saúde, se enxergando como corresponsável nesta prática social.

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, ζων πολιτικον, muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração (JAEGER, 1995, p.4).

Todavia, não podemos negligenciar o fato de que os valores que direcionam os processos educativos se modificam de sociedade para sociedade. Nesse sentido, identificar os valores presentes no conceito de humanização das políticas de saúde pode ser uma possibilidade para a elaboração de estratégias que interfiram na formação humana e, conseqüentemente, nas ações em saúde humanizada.

De acordo com o documento Brasil (2013), o HumanizaSUS, como também é conhecida a PNH, aposta na inclusão de trabalhadores, usuários e gestores na produção e gestão do cuidado e dos processos de trabalho. Ressalta ainda:

A comunicação entre esses três atores do SUS provoca movimentos de perturbação e inquietação que a PNH considera o “motor” de mudanças e que também precisam ser incluídos como recursos para a produção de saúde. Humanizar se traduz, então, como inclusão das diferenças nos

processos de gestão e de cuidado. Tais mudanças são construídas não por uma pessoa ou grupo isolado, mas de forma coletiva e compartilhada. Incluir para estimular a produção de novos modos de cuidar e novas formas de organizar o trabalho (BRASIL, 2013, p.4).

As ações desenvolvidas para implementação da PNH são direcionadas à prática por meio de intervenções nos ambientes de trabalho, segundo Brasil (2010a, p.8) “[...] sempre em parceria com escolas de governo, gestores estaduais e municipais e instituições de ensino superior, entre outros”. Os formadores eram selecionados pela equipe de coordenação da PNH, de acordo com sua experiência na área da saúde, e da mesma forma os apoiadores que tinham também seus currículos analisados.

Os agentes desta estratégia, em geral, são apoiadores institucionais, agentes que contribuem para a problematização de realidades institucionais, construindo com as equipes de saúde mudanças nas percepções, na forma de lidar com conflitos, ampliando processos de grupalidade e, conseqüentemente, alterando atitudes e produzindo as condições para a superação de problemas e desafios do cotidiano do trabalho em saúde (BRASIL, 2010a, p. 9).

A formação dos próprios colaboradores do hospital como apoiadores da PNH faz com que a política seja expandida aos demais envolvidos, mas esta capacitação fica destinada aos cargos de gestão das instituições de saúde, acreditando que todas as informações serão disseminadas a toda equipe durante a rotina de trabalho. Acreditamos que a formação busca as modificações práticas já naturalizadas no ambiente de trabalho e na forma de olhar para o cotidiano do SUS.

Por meio de cursos e oficinas de formação/intervenção e a partir da discussão dos processos de trabalho, as diretrizes e dispositivos da PNH são vivenciados e reinventados no cotidiano dos serviços de saúde. Em todo o Brasil, os trabalhadores são formados técnica e politicamente e reconhecidos como multiplicadores e apoiadores da PNH, pois são os construtores de novas realidades em saúde e poderão se tornar os futuros formadores da PNH em suas localidades (BRASIL, 2013, p. 13).

Pelo fato da proposta de implantação da PNH partir de denúncias e avaliações em relação ao atendimento no Sistema, a formação intenciona promover processos de mudança nas formas de atendimento e direcionamento aos cuidados de saúde por parte dos profissionais. Desta forma, o SUS trabalha a Humanização do setor (Brasil, 2010c p.19) “[...] reconhecendo os gestores, trabalhadores e usuários como sujeitos ativos e protagonistas das ações de saúde.”

A eficiência técnico-científica e a racionalidade administrativa nos serviços de saúde, quando desacompanhadas de princípios e valores como a solidariedade, o respeito e a ética na relação entre profissionais e usuários, não são suficientes para a conquista da qualidade no atendimento à saúde (BRASIL, 2001b, p. 11).

De acordo com os documentos, a PNH se estrutura utilizando princípios, método, diretrizes e dispositivos. Os dispositivos são formados por grupos de trabalho, equipes transdisciplinares, ouvidorias, entre outros, realizados pelos envolvidos nos processos de trabalho, ou seja, os profissionais da saúde. Compreendemos que além das necessidades biológicas naturais ao ser humano, que precisam ser trabalhadas e atendidas, o usuário do sistema se apresenta com outras necessidades subjetivas, permeado por um histórico social e individual que precisa ser considerado no ato do acolhimento. Essa observação leva o colaborador a refletir sobre sua intervenção no cotidiano da saúde pública, sustentando a dimensão da cidadania baseada nos direitos de cada um.

2.2 HUMANIZAÇÃO OU DESUMANIZAÇÃO: UM ESTUDO DO CONCEITO

É sabido que a população brasileira convive com desigualdades sociais e de acesso aos bens e serviços públicos em geral. No que concerne à saúde, essas desigualdades se tornam problemas mais sérios por lidarem com manutenção da vida humana. Segundo a Constituição Brasileira de 1988, a saúde é assegurada como direito de todos e dever do Estado, garantia apresentada no artigo 196, que em sua redação ainda a descreve como direito garantido mediante políticas sociais e econômicas e de acesso universal e igualitário.

O Sistema Único de Saúde - SUS, também firmado por lei, tem por objetivo garantir o acesso integral, universal e gratuito para toda a população, em prol da diminuição da desigualdade de acesso, além da descentralização das políticas públicas de saúde. No entanto, a garantia desses serviços é permeada por vários problemas que se originam de duas naturezas: a falta de estrutura de natureza física e humana dos hospitais.

Na saúde pública brasileira, cenas inaceitáveis têm sido vivenciadas pela população; falta ou demora no atendimento, pouco investimento, falta de estrutura, filas enormes para especialidades e cirurgias, trabalhadores insatisfeitos com salários e condições de trabalho, tornam o cenário ainda mais complicado, gerando insatisfação da sociedade.

Podemos compreender esses problemas como ponto de partida para a criação da Política de Humanização da Atenção e da Gestão, apresentados nos documentos e nos Cadernos HumanizaSUS, onde também encontramos os conceitos de humanização e desumanização em seu conteúdo. Desta forma, podemos compreender o conceito de desumanização proposto pelo SUS, partindo de:

A problemática adjetivada como desumanização, conceito síntese que revela a percepção da população e de trabalhadores da saúde frente a problemas como as filas, a insensibilidade dos trabalhadores frente ao sofrimento das pessoas, os tratamentos desrespeitosos, o isolamento das pessoas de suas redes sócio-familiares nos procedimentos, consultas e internações, as práticas de gestão autoritária, as deficiências nas condições concretas de trabalho, incluindo a degradação nos ambientes e das relações de trabalho, etc, derivam de condições precárias da organização de processos de trabalho, na perspectiva da PNH (BRASIL, 2013, p.6).

As reclamações sobre as filas de espera nos hospitais e instituições públicas de saúde são constantes e essa espera algumas vezes acarreta na morte de

pacientes. Um dos casos apresentados pelo Jornal O Globo (2013), retrata a morte de um paciente de 57 anos que após esperar por cinco horas para ser atendido, sofre parada respiratória. O caso relatado é apenas um dos inúmeros que acontecem todos os dias no Brasil. Segundo a reportagem, a filha do paciente relatou negligência no atendimento e a situação revoltou os demais pacientes que estavam no local, levando ao tumulto e à paralisação do serviço. Mesmo garantido por lei e com políticas públicas que assegurem qualidade no atendimento médico, muitos casos como este são notícias em jornais impressos, TV e outros meios de comunicação, como redes sociais.

De acordo com uma pesquisa apresentada pelo site Globo, “No Brasil, são 153 mil mortes por ano por causa de atendimento médico de má qualidade”, (GLOBO, 2018), ou seja, mais de 400 mortes por dia em todo o país. A pesquisa conduzida pela Comissão de Saúde Global de Alta Qualidade apresentou números relevantes levantados em países de baixa e média renda. Uma pesquisa realizada pelo IESS - Instituto de Estudos de Saúde Suplementar, de São Paulo, aponta números alarmantes, onde apresenta que em 2017 a cada uma hora seis pessoas morreram por falhas médicas em hospitais no Brasil.

Partindo destes casos, que o próprio Ministério da Saúde insere alguns itens como problemática para estudo e melhoria no sistema público de saúde, supomos como possível conceito de desumanização a ausência da sensibilidade nas relações humanas, a falta de respeito e de empatia, tornando mais difíceis momentos de dor e sofrimento dos pacientes.

De acordo com o documento Brasil (2010a), a PNH compreende as “práticas de desumanização” ou “práticas desumanizadoras” como expressão das formas precárias de organização do trabalho, ligadas aos temas da gestão e às condições concretas de trabalho. O conceito de desumanização apresentado pelo SUS envolve todos os aspectos citados, entendidos como ações contrárias aos direitos de promoção de saúde estabelecidos pelo poder público a todos os cidadãos e sempre está relacionado às ações humanas dentro do âmbito da saúde.

A proposta de humanização apresentada pelo Ministério da Saúde, surge como uma política voltada para a gestão dos recursos humanos. Desta forma, compreendemos a partir do SUS, que Humanização parece estar de certa maneira ligada à bondade, solidariedade e a hospitalidade e se faz na inclusão de todos os envolvidos nos processos que dizem respeito ao cuidado e à gestão da produção de

saúde, desde o acolhimento do usuário até a valorização do próprio trabalhador. No caso oposto, a desumanização está atrelada a diversas situações que agravam as condições de saúde dos usuários, como a forma de acolhimento, a falta de atenção e a maneira como são tratados durante a permanência nos ambientes hospitalares.

No documento Brasil (2010a, p. 7), “define a humanização como um modo de fazer inclusão, como uma prática social ampliadora dos vínculos de solidariedade e corresponsabilidade”. O SUS, por meio da aplicação desta política, propõe a humanização das relações entre os envolvidos no processo que abrange o atendimento hospitalar.

Por humanização entendemos a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores. Os valores que norteiam essa política são a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, a co-responsabilidade entre eles, o estabelecimento de vínculos solidários, a construção de redes de cooperação e a participação coletiva no processo de gestão (BRASIL, 2010c, p. 8).

Compreendemos, assim, que a PNH trabalha o conceito de humanização em uma perspectiva de valorização do homem e garantia dos seus direitos, prezando sua dignidade e respeito que deve ser exercido nas relações humanas ao ofertar atendimento de qualidade no SUS, articulando todo o processo de saúde pública.

Na sequência, analisamos o Caderno HumanizaSUS Volume 1 e apresentamos os demais que totalizam cinco volumes. Cada um abrange uma temática diferente sobre humanização, além de apresentar relatos sobre as experiências e práticas após a implantação da Política Nacional de Humanização.

2.3 OS CADERNOS HUMANIZASUS

Os cinco volumes dos Cadernos HumanizaSUS foram desenvolvidos pelo Ministério da Saúde para divulgar as temáticas que envolvem a Política Nacional de Humanização, com o intuito de estimular novas iniciativas por meio das práticas descritas em cada volume. Cada Caderno apresenta em seu volume uma temática diferente, o Volume 1 se dedica ao tema da formação e intervenção, com estratégias de capacitação e treinamento aos trabalhadores da saúde. De acordo com o documento Brasil (2010a), esse tema surge pela necessidade de disseminar reflexões e apresentar experiências concretas de processo de formação dos trabalhadores da saúde, que se apresentaram potentes para produzir mudanças nos modos de gerir e de cuidar.

O Volume 2 apresenta a temática Atenção Básica e a trata como espaço de reflexão e de ação estratégica, por ser o primeiro contato do paciente com o sistema de saúde, trabalho realizado nas unidades básicas de saúde. De acordo com o documento Brasil (2010b), se compreende que a atenção básica é estruturante e organizadora de práticas de cuidado, favorecendo a produção de vínculo entre os trabalhadores, o trabalho em equipe e a produção da cidadania, haja vista sua necessária ação sobre todo o território abrangido pela instituição de saúde local, que deve considerar exigências técnicas e interesses e necessidades das populações.

Em seu Volume 3, a temática está voltada para a Atenção Hospitalar e contém reflexões sobre a humanização no ambiente hospitalar, entendida como resultado da atuação no cotidiano dos serviços hospitalares. No caderno HumanizaSUS, Brasil (2011) traz em seu conteúdo textos acerca da humanização nos hospitais, além de artigos que apresentam experiências com as Políticas de Humanização que deram certo.

O Volume 4 trata sobre a Humanização do parto e do nascimento, com o objetivo de dar visibilidade a projetos que oferecem qualidade às mulheres grávidas e apresenta experiências vivenciadas no setor da saúde pública. Segundo o caderno Brasil (2014), neste volume o objetivo é apresentar percursos de apoiadores institucionais de maternidades que trabalharam o Plano de Qualificação de Maternidades e Redes Perinatais da Amazônia Legal e Nordeste Brasileiro, no período entre 2009 e 2011, mostrando um “SUS que dá certo”.

O último Caderno lançado em 2015, o Volume 5, apresenta como temática a Saúde Mental e se dedica à sistematização das experiências e debates sobre a Reforma Psiquiátrica (RP) nacional.

Neste momento, usaremos como fonte principal o volume 1, que apresenta em seu conteúdo experiências de formação e intervenção da PNH, material elaborado por profissionais de formação variada, que colaboraram para a criação e implementação das políticas de humanização, trazendo até nós o conceito de humanização compreendido pelo SUS.

O Caderno número 1 apresenta como tema Formação e Intervenção e se divide nesses dois assuntos, trazendo documentos, relatos, artigos e entrevistas. Disponibiliza de forma extensa a Política de Humanização proposta pelo SUS, buscando divulgar e instigar a formação em humanização e a qualificação dos processos de trabalho em saúde.

As atitudes vistas como desumanas expressam mais que falhas éticas individuais, de acordo com o caderno Brasil (2010a), corresponde a fenômenos dos quais a origem não está no fato em si, mas revela determinadas concepções de trabalho e de suas formas de organização. A proposta encontrada no Caderno HumanizaSUS Volume 1, apresenta que “se humanizar na saúde” não se destina diretamente as atitudes e comportamentos individuais, vistos como incorretos, mas no ensino de “um modo certo de se fazer”, por meio de estratégias pedagógicas de capacitação e de treinamento.

Estratégias pedagógicas nesta direção derivam de certa concepção do que seja humanização – correlacionada à bondade, à benevolência, à hospitalidade - e se apresentam como recurso para resolver a questão de “como fazer para que os operadores da saúde ajam de modo certo”. Para se ter este efeito – correspondência entre a ação e aquilo que se toma como “o” certo - a ação educativa passa a se referir como capacitação, igualando-se à transferência de informações para que os “descapacitados” passem a ter determinadas capacidades; na mesma direção, se “treinaria” os trabalhadores para que repitam e se exercitem ad nauseam o modo correto de fazer. Para aqueles que, mesmo assim, não se enquadram a esta normalização a oferta é a reciclagem: remodelação dos sujeitos. De qualquer maneira, a formação torna-se, assim, correção (no sentido ortopédico do termo) daqueles trabalhadores de saúde supostamente desumanos: formar na humanização teria este sentido de “humanizar os desumanos” (BRASIL, 2010a, p.6).

Toda essa formação necessita de comunicação entre todos os setores, onde se aplique a corresponsabilidade do trabalho, e a inclusão de todos os trabalhadores

que participam deste processo de promoção em saúde. Assim, a formação proposta pela Política de Humanização da Atenção e da Gestão – PNH se baseia em qualificar as práticas de gestão e de cuidado, onde “a feitura da humanização se realiza pela inclusão, nos espaços da gestão, do cuidado e da formação, de sujeitos e coletivos, bem como, dos analisadores (as perturbações) que estas inclusões produzem” (BRASIL, 2010a, p. 7).

Desta forma, para que existam práticas humanizadas, todas as pessoas envolvidas precisam ser incluídas neste meio desde o planejamento, na implementação e na avaliação desse processo de produção da saúde e de formação. Para que, de fato, a inclusão seja aplicável, existe a necessidade de orientações e toda uma organização por parte da PNH, com diretrizes e métodos para a formação destes trabalhadores. Segundo o documento Brasil (2010a, p.8), para a PNH “estas orientações são clínicas, políticas e éticas e tomam sentido no acolhimento, na clínica ampliada, na democracia das relações, na valorização do trabalhador, na garantia dos direitos dos usuários e no fomento de redes”.

A intervenção coletiva proposta pela PNH necessita de estratégias pedagógicas para a formação, orientadas por premissas éticas, políticas e clínicas, e não apenas de transmissão de conhecimento, além disso compreendem que toda “a formação é inseparável dos processos de mudanças, ou seja, que formar é necessariamente intervir, e intervir é experimentar em ato as mudanças nas práticas de gestão e de cuidado” (Brasil, 2010a, p.8), considerando as características de cada equipe e da realidade que estão inseridos.

Com o exercício deste método nos processos de formação, que efeitos se produzem? Para a resposta a esta questão faz-se necessário considerar que os princípios da PNH são a indissociabilidade entre gestão e cuidado, a transversalidade (ampliação da comunicação; produção do comum) e o fomento do protagonismo das pessoas. Ou seja, o exercício do método – a inclusão - deve considerar, necessariamente, que não se separe a gestão da clínica, que se promovam processos de comunicação para além da hierarquia e do corporativismo, e que se aposte que os sujeitos são capazes de produzirem deslocamentos desde seus interesses mais imediatos, construindo processos de negociação, permitindo a criação de zonas de comunalidade e projetos comuns (BRASIL, 2010a, p. 7).

As atividades de formação acontecem em parceria com os governos estaduais e municipais, além de instituições de Ensino Superior. Este primeiro volume vem com a estratégia de apresentar experiências de formação e disseminar reflexões sobre os modos de gerir e de cuidar. A PNH acredita que os defensores desta causa se

engajam não apenas pela sensibilização, mas pela experimentação da humanização no ambiente de trabalho, o que possibilita todo o movimento de mudanças práticas nos serviços de saúde.

Longe de se pensar que a humanização se resume a uma estratégia de formação, este campo de ação tem sido um solo fértil para (1) a consolidação do método, diretrizes e dispositivos da PNH nos processos de trabalho, bem como (2) um importante recurso de capilarização da PNH na rede SUS, multiplicando rapidamente agentes sociais que se engajam no “movimento pela humanização” (BRASIL, 2010a, p. 9).

O Caderno HumanizaSUS volume 1 foi organizado em três seções: Formação, Intervenção e Entrevista. A seção Formação é composta por três artigos e quatro documentos e relatos sobre humanização. Na seção Intervenção, o caderno apresenta oito artigos sobre formação, experiências e gestão. Todos os textos apresentados foram elaborados por consultores da PNH e coordenadores regionais de humanização, mestres e doutores nas áreas da educação, medicina, psicologia, psicanálise, terapia ocupacional e outros. A entrevista, que faz o fechamento do caderno, foi realizada com profissionais que participaram da criação e que colaboraram com as políticas de formação da PNH.

A ideia geral deste caderno está pautada na divulgação de experiências do trabalho de pessoas que participaram dos processos de formação, fazendo valer o “protagonismo” destes apoiadores. Desta maneira, formar pessoas para intervir e incluir a humanização em suas relações com outros trabalhadores, instigando a qualificação e a formação de todos os envolvidos na produção da saúde.

O primeiro artigo, que compõe a seção formação no Caderno volume 1, apresenta segundo as autoras Heckert; Neves (2010a, p. 14), reflexões acerca dos processos de formação dos profissionais de saúde e a experiência do Curso de Formação de Apoiadores da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. As autoras pautaram seu artigo na compreensão de que os processos de formação e os modos de cuidar e de gerir são indissociáveis, ainda que distintos. Ou seja, teoria e prática necessitam se conversar para que se alcance um resultado durante o processo de formação.

No texto, as autoras falam da complexidade de trabalhar a formação dentro do âmbito da saúde, devido a necessidade de se compreender todas as relações existentes neste processo, a disparidade de poder e de conhecimento teórico e prático, exigindo um amplo olhar sobre os múltiplos condicionantes que permeiam

estes serviços. Neste momento, percebemos que as formações educacionais distintas afetam de certo modo esse processo, mas além disso, a formação integral, que envolve a questão moral e intelectual também se relaciona com a sensibilização do trabalhador junto ao usuário do sistema, e evidentemente com seus pares.

A proposta de formação, por meio de intervenções nas ações cotidianas do trabalho no sistema de saúde pública, implica em conhecer os problemas enfrentados pelos trabalhadores e usuários para constituir o processo de formação, partindo das demandas e da compreensão de suas multiplicidades. Compreendemos que para que isso ocorra, existe a necessidade de se ouvir, de conhecer todos os envolvidos, para que a intervenção ocorra de modo eficaz. Essa capacidade de ouvir exige do trabalhador o desenvolvimento de certa sensibilidade, para que esse acolhimento que se insere na proposta de trabalho dos SUS aconteça. Desta forma, a formação do homem vai colaborar para essa prática, sendo mais difícil desenvolver o lado sensível após a fase adulta.

Além disso, segundo as autoras Heckert; Neves (2010a, p. 16), percebe-se que um dos desafios enfrentados, reside nos modos verticalizados de gestão e na dissociação entre os modos de cuidar e os modos de gerir, e complementam:

Tal separação tem ratificado práticas que concebem a gestão como reduzida à administração do sistema de saúde e centrada na figura do gestor. Desse modo, há aqueles que planejam e pensam a ordenação do sistema de saúde (os gestores) e aqueles que executam e operacionalizam os planejamentos formulados por outrem. De um lado, os que planejam/pensam e, de outro, os que fazem/cuidam (HECKERT; NEVES. 2010a, p. 16).

Desta forma, compreendemos partindo da leitura, que a formação não pode ser dissociada do cotidiano de trabalho e dos processos de gestão, mas deve ser construída como um hábito, unindo o cuidar, o gerir e o formar, produzindo a realidade e não apenas reproduzindo as técnicas da profissão. E esse hábito deve ser construído desde a infância, pela dificuldade de mudança nas práticas do adulto, devido a toda a construção que o homem realiza durante sua vida.

Compreendemos a necessidade de as práticas existentes no âmbito da saúde pública, do acolhimento ao tratamento, serem vistas como práticas humanizadoras, se abrindo para atitudes de sensibilização no cuidar do outro, neste caso do usuário de saúde, além da busca por uma relação horizontal entre os trabalhadores e gestores.

No decorrer do artigo apresentado pelas autoras, o termo humanização não é trabalhado a priori, o que se apresenta é a necessidade de formar pessoas com capacidade para interferir em situações de complexidade que surgem no cotidiano do SUS, e que para isso buscassem referências na Política Nacional de Humanização da Gestão e da Atenção à Saúde – PNH para resolução de problemas. O que entendemos ser técnico, não alterando sua forma de agir pela sensibilidade humana, que é uma construção que ocorre durante sua formação.

O curso de formação, de acordo com o texto, partia das experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho pelos próprios trabalhadores inseridos neste processo de aprendizagem, assim elaboravam propostas de intervenção e de apropriação dos princípios e diretrizes da PNH.

Em outro momento do Caderno Volume 1, o artigo *Saúde e humanização na região Norte: perspectivas e desafios do processo de formação no Estado do Pará*, apresenta que os próprios autores verificaram, anteriormente ao processo de formação, que não havia uma apropriação das políticas contidas na PNH, e a falta de conhecimento poderia comprometer o processo de formação e intervenção, além de que o termo humanização era frequentemente associado a interesses políticos partidários e não a políticas públicas. Além disso, os autores identificaram outra dificuldade, havia uma sensação de impotência dos trabalhadores em relação ao enfrentamento e superação dos problemas ocorridos no ambiente de trabalho, e isso era observado por meio da descrença que os mesmos tinham em relação a possibilidade de mudanças.

Os depoimentos dos trabalhadores revelaram que os encontros iniciais com a PNH freqüentemente são acompanhados por uma sensação de impotência e descrença, pela distância existente entre os ideais da humanização e o cotidiano do trabalho, o que normalmente suscita questionamentos sobre como sustentar a proposta da PNH na prática de um cotidiano permeado e atravessado pelas contradições presentes no dia-a-dia dos serviços e da gestão (SALGADO; PEDROSO; MARTINS; MOREIRA, 2010a, p. 37).

Percebe-se por meio do texto, que os trabalhadores identificam a necessidade de um engajamento de todos os envolvidos no processo de trabalho dentro das instituições de saúde pública para que haja transformação, mas, de acordo com os autores, necessitam primeiramente se enxergarem como protagonistas desta mudança, que se faz necessária mesmo que sejam identificados problemas estruturais e de gestão, como os mesmos apontam.

Neste sentido, observa-se a necessidade de que os processos e formação produzam nos atores envolvidos a percepção de que a humanização, longe de ser uma proposta romântica e idealizada, é sobretudo uma proposta de transformação dos processos de trabalho, que visa colocar em análise idéias e práticas vigentes que fortalecem a alienação e o não engajamento da maioria dos trabalhadores (SALGADO; PEDROSO; MARTINS; MOREIRA, 2010a, p. 38).

Os autores acreditam na possibilidade de que as ações de humanização poderão ser continuadas à medida que as pessoas vão exercitando suas capacidades de refletir sobre os processos de trabalho. Segundo Salgado; Pedroso; Martins; Moreira (2010a, p. 40, apud Campos 2005b), “Campos (2005b) considera a humanização como um processo social e subjetivo que implica na transformação dos sujeitos e na ampliação de sua capacidade para agir nas relações”. Desta forma, perceberam que os trabalhadores reconhecem a necessidade de mudanças, mas devido ao modelo de gestão onde prevalece a hierarquia, são desestimulados a essa transformação. Os próprios autores reconhecem a humanização como uma mudança individual e coletiva, que irá interferir nas práticas do homem. Além da descrença nas possíveis mudanças por parte dos trabalhadores, existe a ausência de compreensão do que é a humanização, ao que parece, a apresentam como uma política pública, impondo transformações nas práticas de trabalho, onde entendemos que elas partem do homem, e por isso a necessidade de uma formação que compreenda mudanças nas formas de agir. E compreendemos, que isso é uma construção realizada por meio do ensino, que será confirmada pelos hábitos cotidianos que são desenvolvidos durante a formação, e não em cursos de capacitação de adultos.

Não excluimos as possibilidades de mudanças nas práticas, mas entendemos a dificuldade de mudar os hábitos de uma vida toda em algumas intervenções, já que a humanização necessita não só de uma formação sensível, mas também intelectual, pois a união destes dois que torna o homem capaz de desenvolver a empatia.

O Caderno apresenta também um texto de Dário Frederico Pasche, “Humanizar a formação para humanizar o SUS” (2010a, p. 63), quando o mesmo estava Coordenador da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS-PNH/MS. O autor inicia o texto falando sobre “um SUS que dá certo” (PASCHE, 2010a, p. 64), e que precisa ser divulgado pelos seus trabalhadores, que apesar dos desafios existentes, mudanças são possíveis para melhoria do sistema de saúde. Segundo o autor, Pasche (2010a, p. 64), é possível produzir mudanças nas práticas

do SUS, e isso permite a produção de “reencantamento” de trabalhadores e da própria sociedade, e isso deve ser divulgado pelos seus agentes.

De acordo com o autor, a PNH surgiu durante a 11ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 2000, e que “nos convocou a humanizar o SUS e o HumanizaSUS nasce deste processo, encarnando-se como política pública, pois emana de anseios do povo brasileiro, que registrou naquela conferência o desafio de humanizar o SUS” (PASCHE, 2010a, p.64).

A Política Nacional de Humanização parece ser uma resposta aos desafios que os trabalhadores e usuários enfrentam no cotidiano do SUS, e suas perspectivas são registradas pelo autor:

Na perspectiva dos trabalhadores, humanização da saúde tem relação direta com a valorização do trabalho e do trabalhador. Valorizar toma duas direções centrais: democratizar as relações de trabalho, o que se faz substantivamente pela inclusão dos trabalhadores nos processos de gestão; e enfrentar temas fundamentais referentes às condições concretas de trabalho, como a sub-remuneração, as relações contratuais/formais precarizadas e injustas de trabalho, a ambiência degradada, as condições de trabalho que interferem negativamente na produção de saúde dos que cuidam. Na perspectiva dos usuários, a questão da humanização da saúde tem se expressado sob as mais diversas maneiras, tomando concretude sob duas questões: a baixa responsabilização e a descontinuidade no cuidado e nos tratamentos. O povo brasileiro tem feito uma pergunta simples, mas de grande potência para problematizar os modos de cuidado que temos construído: quem cuida de quem? Quem me cuida, com quem eu conto? (PASCHE, 2010a, p.65).

Percebemos, partindo das questões levantadas pelo autor, que a desumanização é sentida por todas as partes, pelos usuários e pelos trabalhadores, mas envolve aspectos diferentes do que compreendemos como humanização, pois relacionam, por exemplo, a remuneração do trabalhador que pode resultar em um atendimento sem certa qualidade. Os problemas relatados pelos usuários e trabalhadores são muitos e são apresentados como fenômenos de desumanização, e o próprio autor, que coordenava esta política pública voltada a humanização do SUS, apresenta que “não se trata de humanizar o humano, senão de enfrentar e lidar com relações de poder, de trabalho e de afeto - estas sim produtoras de práticas desumanizadas - considerando nosso horizonte ético e humanístico.” (PASCHE, 2010a, p.65). Desta forma, parece-nos que se os trabalhadores forem valorizados financeiramente, o atendimento será humanizado, e resolveria parte do problema, relacionando a uma questão de melhorar os repasses de recursos, esquecendo da necessidade de melhorar a formação humana.

Percebemos que a integração da gestão do trabalho junto ao trabalhador, que se apresenta em nossas leituras aqui realizadas como separadas, traria uma melhora no atendimento ao usuário, de acordo com o texto. É como se houvessem dois trabalhos diferentes, de um lado o gestor e do outro o trabalhador, mesmo eles responsáveis pelo mesmo objetivo. Podemos ver a ausência de corresponsabilidade junto aos serviços prestados. É neste momento que tantos problemas são apresentados:

Estes dois problemas (quem cuida de quem, gestão clínica integrada em rede) se manifestam em uma miríade de sintomas, que se apresentam como fenômenos de desumanização: filas desnecessárias; descaso e descuidado com as pessoas; incapacidade de lidar com histórias de vida, sempre singulares e complexas; práticas éticas descabidas, como a discriminação, a intimidação, a submissão a procedimentos e práticas desnecessárias, a cobrança “por fora”, a exclusão e o abandono, talvez as experiências mais bárbaras às quais as pessoas podem ser submetidas (PASCHE, 2010a, p.65).

O texto apresenta ainda que a PNH é um meio de resolver esses problemas existentes no SUS e as soluções precisam ser produzidas coletivamente, por todos os envolvidos, trabalhando a democracia e a busca por melhorias em todos os setores da saúde.

Em seguida, um documento elaborado pela psicanalista Cleusa Pavan, nominado “O que pode um curso de formação de apoiadores da política nacional de humanização da atenção e da gestão do SUS?”, contextualiza o curso de formação realizado em São Paulo, em 2008.

A autora apresenta os objetivos do curso de formação, que são eles:

Objetivo principal do processo de formação: a produção de mudanças nos modos de atenção e gestão da saúde nos serviços de referência dos apoiadores, mudanças que não se fazem sem que os sujeitos se disponham a uma análise de suas próprias implicações, decorrendo daí transformações também em seus modos de estar no trabalho, consigo mesmos, com o outro, em projetos coletivos de saúde e de vida (PAVAN, 2010a, p. 126).

No documento, a autora relata sua experiência durante esse processo de formação, fala das dificuldades, das diferenças nas condições das realidades e dos próprios envolvidos. A partir do texto, onde a autora contextualiza a formação de apoiadores da PNH, e apresenta na sua fala que nem todos os participantes saíram

formados deste processo, que alguns não foram modificados, que outros bem superficialmente internalizaram as diretrizes, além dos que desistiram no percurso.

No Caderno, encontramos também o artigo “Entrelaçando o SUS, a PNH e a Saúde do Trabalhador”, de Simone Bernardi, que o escreveu durante sua participação no curso de Especialização em Humanização da Atenção e Gestão do SUS, no ano de 2007, durante sua intervenção como apoiadora institucional da PNH. A mesma percebeu nos trabalhadores algumas dificuldades, como dores no corpo, descontentamento nas relações, falta de comunicação.

Observamos que havia dificuldade de comunicação entre os trabalhadores e desses com gestores. Notamos assim, que precisávamos abrir espaço para o exercício das potências, já que, às vezes, parecia haver falta de reconhecimento do outro. Também havia aqueles que não davam vazão a sua própria potência ou por medo de críticas, repressões ou talvez por não acreditarem que pudessem contribuir com a mudança. Isso nos fez pensar em um passado recente, onde a voz dos trabalhadores não tinha vez. Ao contrário, somente tinham lugar aquelas vozes que faziam eco ao que já estava determinado, instituído. No entanto, acreditamos que, nos momentos em que os trabalhadores se reúnem a palavra deve advir. Sabemos que esses têm muitas idéias, mas nem sempre falam delas, nem sempre as colocam em prática (BERNARDI, 2010a, p. 174).

Partindo de sua observação, a autora apresenta a necessidade de se ter abertura para comunicação entre os trabalhadores, buscando maior integração entre todos os pertencentes e a equipe de trabalho. Em seguida, a autora retrata o sofrimento no trabalho, ela apresenta situações cotidianas dos trabalhadores, que lidam com a dor do outro, com adoecimento, com situações complicadas e na relação que as doenças têm com os hábitos das pessoas, como o estilo de vida, por exemplo. E levanta as seguintes questões:

Vemos, muitas vezes, o trabalhador da saúde se preocupando em resolver situações que dizem da vida do outro, ajudar o usuário que procura a Unidade de Saúde. Mas, nos perguntamos: O que o trabalhador da saúde tem feito para aliviar o seu sofrimento? O que o faz sofrer? O que o sistema de saúde tem feito? Tem planejado para cuidar dos seus trabalhadores? (BERNARDI, 2010a, p. 175).

Para buscar resposta a estas questões, a autora conversou com trabalhadores de saúde, e percebeu que:

Esses apontaram a falta de recursos humanos, as dificuldades de comunicação e também a falta de reconhecimento por aquilo que fazem como fatores que os fazem sofrer. Outro ponto que relataram como causa de

sofrimento são as relações conturbadas com colegas de trabalho. “Lidar com o mau humor dos colegas não é algo fácil”, disse um trabalhador. Notamos que, em qualquer tipo de relação, inclusive nas relações de trabalho, existem tensões. O ser humano é um ser em relação, mas não é sempre dócil, amável. Há também momentos em que ele fere o outro, briga, sofre, se magoa... Assim, notamos certa carga afetiva envolvida no trabalho: um afeta o outro (trabalhador-trabalhador, usuário-trabalhador, gestores-Trabalhadores) com suas alegrias e também com suas dores, suas antipatias (BERNARDI, 2010a, p. 175).

Bernardi (2010a) acredita no diálogo como uma ferramenta de mudança, de democratização e participação do trabalhador, partindo das rodas de conversa que é uma proposta da PNH, mas percebemos na leitura que durante as rodas de conversa existem os que participam intensamente e os que não dialogam, haviam reclamações sobre a forma verticalizada de gestão, onde um manda e o outro faz, mas em muitas situações o trabalhador não sabe lidar com a autonomia. Outros apresentaram querer trabalhar em conjunto e outros não se colocaram à disposição para não se comprometer. Assim, a autora relaciona a humanização com as relações de trabalho e a comunicação entre os trabalhadores:

Nesse percurso, nos demos conta de que humanizar é estar com, é incluir o outro. Há então uma aposta na mudança de modelos de atenção e gestão da saúde, onde as decisões eram vindas de cima, para um decidir junto. Humanizar é incluir a diversidade, o conflito. Assim, nas rodas de conversa que exercitamos, procuramos promover a circulação da palavra para que todos tivessem a possibilidade de falar (BERNARDI, 2010a, p. 181).

Verificamos, partindo da fala da autora, que existe uma grande importância na comunicação entre os trabalhadores para que aconteça a humanização. Compreendemos que se existe contentamento por parte do trabalhador, é muito possível que isso resulte em serviços de qualidade ao usuário, e, portanto, isso envolve muitos aspectos, boas relações, gestão participativa, corresponsabilidade pela garantia da qualidade dos serviços, recursos financeiros e estruturais, uma atenção maior a todos os envolvidos, e a base de tudo, a formação humana que receberam.

Podemos perceber que os estudos e intervenções durante a formação estão pautados, principalmente, nos trabalhadores de saúde e a sua formação inicial. Verifica-se a ausência de comunicação entre os setores e um problema na relação entre os trabalhadores e gestores.

Finalizando o Caderno Volume 1, temos uma entrevista com três profissionais que participaram da criação da política de formação do HumanizaSUS; são eles Eduardo Passos, Ana Heckert e Cleusa Pavan. As perguntas elaboradas foram sobre a política de formação, descentralização, estratégias, perfil dos apoiadores formados, parcerias institucionais, intervenções, entre outros.

Entendemos, partindo destas entrevistas, que o fato de o curso de especialização ser uma união entre formação e intervenção, parte da ideia de que para os trabalhadores, que já exercem suas funções a determinado período, aprender fazendo, torna mais fácil o processo. Desta forma, a junção entre teoria e prática faz com que o trabalhador se sensibilize em certos momentos com as suas atitudes rotineiras, pois promove uma visão diferente do que está acostumado, por fazer essa reflexão sobre suas ações cotidianas. Ao mesmo tempo, os trabalhadores da saúde apresentam durante essa formação proposta, um sentimento de impotência na resolução de problemas que devem ser enfrentados no ambiente de trabalho. O que percebemos, diante das falas dos autores, é que muitos não saem formados, ou por não concluírem o curso, ou por não acreditarem na necessidade do mesmo. E por mais que reflitam sobre suas ações, elas acabam não se modificando, por não transformar sua forma de ver o mundo, por já estarem presos a hábitos que foram internalizados durante toda a sua vida.

Outro aspecto que percebemos nas leituras é a importância dada à comunicação entre os trabalhadores da saúde para que a humanização pelo olhar da PNH aconteça. Ainda assim, eles relatam que existe a necessidade de lidar com as relações de poder, pelo fato de os envolvidos enxergarem a gestão como verticalizada, criando uma divisão entre o gestor e o trabalhador, sendo que nos cursos e encontros pedia-se para que todos elaborassem propostas de intervenção e apropriação da política pública criada.

Compreendemos que a educação e o conhecimento podem levar o homem a se enxergar como protagonista, pelo desenvolvimento da racionalidade e percepção sensível do mundo. A PNH, nas falas dos diversos autores do Caderno Volume 1, apresenta alguns olhares que eles entendem por humanização. De acordo com o que compreendemos, eles propõem a transformação dos processos de trabalho, buscando fazer com que os trabalhadores exercitem suas capacidades de refletir sobre os processos práticos que exercem. Acreditam que a humanização é um processo social e subjetivo, que irá favorecer a transformação dos envolvidos,

ampliando sua capacidade de agir diante dos problemas cotidianos no ambiente de trabalho e nas próprias relações que estabelecem. Durante as formações, os trabalhadores são instigados a aplicar os conceitos que a PNH propõe, e ainda, fazer com que eles pensem suas práticas, buscando na memória situações e assim avaliar suas ações, o que entendemos como válido. Ao mesmo tempo, entendemos que essa autoavaliação necessita de uma formação integral, que dificilmente se dá em cursos de curta duração, pensando que já são adultos, e possuem hábitos que permeiam sua vida há algum tempo.

Por fim, compreendemos que a formação do profissional em saúde e a importância em reconhecer o trabalho desenvolvido no ambiente hospitalar, modifica o modo de pensar e fazer saúde e poderá contribuir para implementar transformações de humanização nos setores de saúde, durante a execução dos serviços e a implantação de políticas voltadas a essa busca contínua no aperfeiçoamento do atendimento à população, proposta apresentada pelo SUS, por meio da PNH.

Nossa análise ao programa nos fez buscar em Smith a construção de um conceito de humanização, pautado no que compreendemos por educação e formação integral do homem.

3 EDUCAÇÃO, ENSINO E HUMANIZAÇÃO

A preocupação com o processo de formação humana nos fez desenvolver esta seção, a qual tem como objetivo refletir acerca de duas questões que consideramos imprescindíveis para que ocorra a humanização. Estamos nos referindo à educação e ao ensino. As compreensões desses conceitos são importantes para que possamos avaliar e vislumbrar possibilidades para processos de formação de comportamentos humanizados. A falta de aprofundamento das questões que nos parecem mais simples pode produzir visões reducionistas e ações naturalizadas. Mesmo porque, educação e ensino são assuntos que parecem não se esgotarem, pois a constante modificação do contexto em que se inserem gera a necessidade de retomarmos essas reflexões.

Isso nos torna evidente quando retomamos a etimologia de ‘educação’ que tem suas raízes em duas palavras latinas: *educere* (conduzir/treinar) e *educare* (treinar/nutrir/alimentar). O conhecimento da origem da palavra nos aproxima da compreensão de seu significado, mas não possibilita a precisão de seu conceito. Diante da complexidade do termo, muitos estudos foram realizados com o intuito de compreender o que é ‘educação’, dos quais destaca-se os do inglês Richard Peters que elenca três critérios que, para ele, são essenciais para a aquisição do conceito.

A primeira questão apresentada por Peters se refere ao valor da educação. Considerando-a em um sentido amplo, seu valor não está pautado na consideração de que ela “[...] é um meio para se chegar a uma finalidade de valor, como um bom emprego, mas sim porque envolve a necessidade de que todos aqueles que estão sendo submetidos à educação sejam iniciados em atividades que são, por si próprias, importantes, ou seja, intrinsecamente valiosas” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 79). Nesse sentido, a educação é um bem em si mesmo que pode trazer outros bens, mas essa aquisição não é sua finalidade. Essa ideia se evidencia no segundo critério apresentado por Peters, no qual podemos inferir que há mudança do sujeito por meio da aquisição de conhecimento. Para o autor, a educação,

[...] envolve aquisição de um corpo de conhecimento e uma massa de compreensão que ultrapassam a mera habilidade, o saber-fazer ou a coleta de informações. Esse conhecimento e essa compreensão devem envolver princípios subjacentes às habilidades, e ao conhecimento e à informação rotineiros ou procedimentais, e devem transformar a vida da pessoa que está sendo educada, tanto em panorama e perspectiva gerais quanto em termos

de torna-la comprometida aos padrões inerentes às áreas de sua educação (WINCH; GINGELL, 2007, p. 79-80).

O autor ressalta que esse processo de aquisição de conhecimento que tem a potencialidade transformadora não deve ocorrer sem a consciência do educando. A pessoa que está sendo educada deve compreender o “[...] que está sendo aprendido e daquilo que é exigido na aprendizagem, por exemplo, para que tenhamos condições de não sofrer ‘lavagem cerebral’ ou condicionamento, além de um mínimo de participação voluntária no processo ” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 80).

Em síntese, os princípios apresentados por Peters para compreender a educação devem considerar seu valor em si mesma e não um meio para outros fins; a educação deve promover a transformação do sujeito por meio do conhecimento; e o processo educativo deve ser consciente por parte de quem está sendo submetido a ele. A análise dessas questões que envolvem a educação nos possibilita entendê-la como um processo amplo que se efetiva por meio do ensino, o qual, por sua vez, ocorre quando há a modificação do sujeito, ou o que é chamado de aprendizado. Por isso, sempre encontramos esses termos relacionados ‘ensino e aprendizagem’.

É importante não esquecermos de ressaltar os dois elementos que constituem a centralidade de todo processo de educação - que se faz pelo ensino que tem por finalidade o aprendizado – que são homem e o conteúdo a ser ensinado. Winch e Gingell nos deixam evidente essa questão ao afirmarem que:

Todos os autores no âmbito da filosofia da educação que se debruçaram sobre a questão do ensino parecem unânimes quanto ao consenso de que o ‘ensino’ não pode ser definido em termos de comportamento, de modo que qualquer ato, em um contexto adequado, pode ser parte do ensino; e que, ao contrário do que apregoa o slogan dos educadores centrados na criança, ‘Ensinamos crianças, não matérias’, o ensino envolve dois objetos: se você está ensinando, deve estar ensinando *alguma coisa a alguém*. ” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 104).

Considerando esses elementos, estruturamos esta seção a qual iniciamos nos reportando à Educação. O autor que elencamos como aporte teórico para essa abordagem foi Kant, que nos apresenta aspectos filosóficos importantes para compreendermos e discutirmos a educação contemporânea.

Pensando no objeto da educação, o homem, nos dirigimos ao pensamento aristotélico com o intuito de pensarmos o homem em sua totalidade, na perspectiva de equilíbrio que devemos buscar durante a existência. Diante da complexidade da totalidade humana, estabelecemos a educação moral como princípio para a reflexão

acerca do fim da educação ou humanização que acreditamos ser o resultado deste processo. Por fim, nos dedicamos a pensar acerca do conceito de empatia enquanto um elemento a ser ensinado quando o objetivo do processo educativo é a humanização.

A importância destas abordagens justifica-se diante de nosso objeto de estudo, a humanização, a qual aceitamos como decorrente do processo educativo. Desta forma, entendemos a necessidade de explicitarmos nossa compreensão sobre educação, pois supomos, inclusive, que o seu fim é tornar o homem humanizado.

3.1 EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE KANT

A educação, em seu contexto amplo, é o princípio da formação humana que prepara o homem para o convívio em sociedade, o que requer um cuidado com as relações com os outros. Visa ao controle e à ordenação dos instintos humanos e transforma o homem em um ser sociável, capaz de participar da vida em conjunto.

Nossas suposições são resultantes das leituras realizadas sobre o tema, a qual nos leva a compreender a educação como um processo essencial para a passagem do 'animal homem' ao 'Homem humanizado'. Um dos autores que corrobora para a nossa suposição é o filósofo alemão do século XVIII, Immanuel Kant, que nasceu em 22 de abril de 1724, na cidade de Königsberg, na Prússia Oriental. Rego (2006) nos conta que o filósofo teve seus estudos financiados por um amigo de sua família, pois seus pais não tinham condições financeiras que permitissem que o menino estudasse. Filho de artesão, foi preceptor de algumas crianças de famílias ricas durante alguns anos. Ingressou na universidade de Königsberg aos 16 anos, se formou em filosofia, mas atuou como docente em outras áreas de conhecimento. Não se casou nem teve filhos. Durante sua vida, contribuiu não só para a educação, mas também para o direito e a filosofia, além de outras vertentes como astronomia e cosmologia. "Faleceu em 12 de fevereiro de 1804, sem jamais ter saído da cidade em que nasceu. Era um homem extremamente metódico, de pequena estatura e físico frágil" (KANT, 1983, p. 7). O filósofo apresentava uma inquietação com a conduta humana, pensando sempre na educação para formação de um homem disciplinado, buscando na autonomia social a prioridade na formação de um bom cidadão.

Kant pensou e escreveu sobre todos aqueles grandes temas que constituem o centro de interesse dessa disciplina do pensamento que, desde a Grécia clássica, mereceu o título de filosofia. Suas obras sobre moral, lógica, antropologia, religião, direito, estética e metafísica são resultados de intensa discussão com a filosofia passada e marcam decisivamente toda a tradição do pensamento ocidental que, justamente a partir daí, vem a ser designada por muitos com o título de filosofia contemporânea. Mas talvez possamos dizer que de todos esses temas filosóficos, aquele pelo qual Kant principia uma certa revolução na maneira de pensar que caracteriza sua filosofia crítica é o tema do conhecimento. (REGO, 2006, p. 151).

Seu contexto familiar e social, além dos acontecimentos do período em que viveu, como a Reforma Religiosa do século XVI, a Revolução Francesa no século entre 1789 a 1799 e, principalmente, o Iluminismo, movimento que ocorreu na Europa

no século XVIII, influenciou em seus pensamentos. Para Kant, a educação familiar era a base para formação de um homem de bem e a educação escolar fundamental para preparar o homem para viver em sociedade e para o trabalho.

Considerando as informações apresentadas por Rego com relação a sua importância na filosofia contemporânea e sua dedicação ao conhecimento, tomamos sua obra *Sobre a Pedagogia* como principal referência para refletirmos sobre a educação. Para o filósofo, a educação está presente nas atividades cotidianas como condição da humanidade, sendo “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p.11). A princípio, parece-nos que a nossa hipótese sobre a humanização ser a finalidade da educação e a empatia um elemento importante nesse processo, está respaldada no pensamento de Kant.

A segunda grande questão que sintetiza o universo das idéias ao tempo de Kant é o problema da ação humana, ou seja, o problema moral. Tratava-se de saber não o que o homem conhece ou pode conhecer a respeito do mundo e da realidade última, mas do que deve fazer, de como agir em relação a seus semelhantes, de como proceder para obter a felicidade ou alcançar o bem supremo. [...] Por outro lado, Kant, embora vivendo na distante Königsberg, longe de Paris e dos grandes centros, sempre teve plena consciência dos problemas sociais e políticos da época e tomou partido favorável à Revolução Francesa, na qual via não apenas um processo de transformação econômica, social e política, mas sobretudo um problema moral (KANT, 1983, p. 10).

O filósofo divide sua obra em três partes: Introdução; Sobre a Educação Física; e Sobre a Educação Prática. Na primeira parte, trata da racionalidade do homem, que diferente dos outros animais, age apenas por instinto, destacando a importância da educação para tirar o homem deste estado bruto.

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. [...] Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele (KANT, 1999, p. 12).

No capítulo que trata *Sobre a Educação Física*, o filósofo fala dos hábitos e da disciplina, que está relacionada aos cuidados materiais prestados à criança. Kant orienta que “[...] não se permita aos infantes contrair hábitos que mais tarde se tornem necessidades” (KANT, 1999, p.41). A educação física, ou do físico, irá colaborar com a formação da cultura do homem, controlando os instintos já existentes no animal. Ainda neste capítulo, trata da alimentação das crianças e das influências que as formas de cuidado que recebe dos adultos podem causar na sua vida futura e em toda

a sua formação, entendemos que tudo isso corrobora no seu equilíbrio e desenvolvimento das virtudes. O autor reafirma neste capítulo seu pensamento sobre a educação positiva e negativa, a qual ele iniciou na introdução, onde afirmava que:

A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é tratamento do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis de humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis (KANT, 1999, p. 12).

A educação positiva de acordo com o autor está relacionada ao que se produz partindo do que o homem já possui, ou seja, a formação de sua cultura, e contrária tem a educação negativa, com o objetivo de controlar os instintos já existentes.

Tudo isso diz respeito apenas a educação negativa. De fato, muitas fraquezas do homem não provêm da falta de ensinamento, mas daquilo que lhes comunicam as falsas impressões. [...] A parte positiva da educação física é a cultura. Por ela o homem se distingue do animal. A cultura consiste notadamente no exercício das forças da índole (KANT, 1999, p. 52/53).

Desta forma, podemos compreender um homem equilibrado sendo criado pelos pais, formando uma cultura de acordo com suas experiências, onde irá disciplinar o que não será favorável à sua formação para viver em sociedade.

Quando o filósofo trata *Sobre a Educação Prática*, nos apresenta três elementos importantes no processo educativo: a habilidade, a prudência e a moralidade. A habilidade está relacionada com o elemento formador para o caráter do homem, podemos dizer que é a capacidade de realizar algo raciocinado. Em seguida, temos a prudência que, segundo Kant (1999, p. 85), é “[...] a arte de aplicar aos homens a nossa habilidade”, que entendemos como a capacidade de pensar antes de agir, de se precaver racionalmente ante as atitudes para não agir de forma errônea. No âmbito da moralidade, ele relaciona ao caráter do homem, ao controle das paixões. Kant nos apresenta os deveres que as crianças devem ter consigo com os demais para o desenvolvimento do seu caráter e moralidade e que essas virtudes, presentes na formação moral, são resultados dos hábitos e não podem ser aprendidos de uma hora para a outra.

No entanto, para que esse desenvolvimento moral e intelectual torne o homem educado, é necessário o direcionamento das ‘velhas gerações’ sobre as novas gerações por meio da educação. A educação é um processo histórico, acreditar em

seu aprimoramento conforme cada geração assume a responsabilidade, pode gerar melhorias sociais. A educação está presente durante toda a existência do ser e levando o homem à criação de uma memória e, assim, de sua história individual e coletiva. Le Goff nos faz perceber a importância em considerar as mudanças e diferenças temporais de cada período.

Compreender o tempo "é essencialmente dar provas de reversibilidade". Nas sociedades, a distinção do presente e do passado (e do futuro) implica essa escalada na memória e essa libertação do presente que pressupõem a educação e, para além disso, a instituição de uma memória coletiva, a par da memória individual (LE GOFF, 1990, p.181).

A sociedade muda com o passar do tempo e as gerações que se apresentam são resultado do que foi produzido no decorrer da história humana, mesmo em situações diferentes, as escolhas são oriundas da formação que tivemos de nossos antepassados.

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (KANT, 1999, p.20).

Compreendemos que o filósofo buscava respostas para as dificuldades que vivenciava em sua época, os problemas enfrentados por sua sociedade e via na educação uma forma de conduzir a sociedade a uma formação moral, pois devido aos instintos naturais, o homem não é um ser moral por natureza, necessita ser educado.

Buscar o porquê da necessidade da educação moral na sociedade perpassa as gerações e, certamente, a resposta a essa questão envolve várias áreas do conhecimento, mas podemos compreender que todas estão incumbidas de formar um homem moralmente virtuoso. Pelo fato de o homem ser sempre o protagonista da história, entendemos que a formação ética, intelectual e corporal colabora para o que temos hoje por sociedade e nos leva a buscar os reais objetivos educacionais. Entendemos que exista a necessidade de formar homens autônomos intelectualmente e, desta forma, Kant nos mostra essa pedagogia que objetiva a formação de homens capazes de tomar decisões racionais e morais, pensando sempre na construção de

uma nova sociedade. Entendemos que o autor apresenta a educação como um projeto para formação moral e esse processo não ocorre de forma rápida, faz-se durante toda a vida, desde a infância pensando no futuro individual e coletivo.

[...] não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro (KANT, 1999, p. 22).

O autor nos apresenta seu pensamento sobre a educação, nos fazendo compreender que para atingir sua finalidade existencial, o homem necessita ser educado, e a ação, inicialmente, se dá na relação familiar: “[...] dão a seus filhos um primeiro exemplo; eles o imitam e assim se desenvolvem algumas disposições naturais” (KANT, 1999, p.18).

Isso pode ser percebido em seu cuidado com a educação desde a infância e na responsabilidade dos pais e mais velhos em sua formação. Desde os primeiros momentos de vida como, por exemplo, os cuidados com a amamentação e o tratamento com o bebê, a educação está presente. Os hábitos na infância farão parte da formação das crianças quando adultos, por isso a grande responsabilidade dos genitores nos costumes que estão erigindo em cada criança. Atender as necessidades das crianças, no que concerne alimentação, cuidados e primeiros hábitos, devem, segundo o autor, ser feitos de maneira equilibrada.

Além disso, apresenta a importância da educação destinada às crianças pelos pais e adultos que fazem parte da infância, dos quais podemos exemplificar por meio de babás ou parentes mais próximos, por aqueles que Kant chama de governantes. Esta educação, neste primeiro momento da infância, engloba os cuidados, a disciplina e a instrução, que depois será realizada pelos professores no âmbito escolar.

Desta forma, Kant faz entender que a formação moral e o desenvolvimento das virtudes estão diretamente ligados ao equilíbrio, que será desenvolvido por meio da educação, sem excessos ou faltas, e isso deve ser realizado desde a infância, pela dificuldade que será mudar os hábitos após a vida adulta.

Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que

a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum. (KANT, 1999, p. 49).

Pelo exposto, podemos verificar que a educação pode ser entendida como um processo que tem como propósito tirar o homem de seu estado “bruto”. Este processo compreende o desenvolvimento de alguns elementos que compreendem formação moral, corporal e intelectual, que se faz por meio da prática que Kant chama de disciplina.

Partindo destas observações, identificamos a necessidade de nos aprofundarmos nas questões aqui tratadas, para que possamos ampliar a compreensão deste processo e suas especificidades, já que entendemos que o centro do processo de educação e humanização é o Homem, e que compreendemos por humanização o resultado de todo esse processo educativo, sendo ele o desenvolvimento físico, moral e intelectual.

Retomando a hipótese que nos faz realizar este trabalho, a educação como causa da humanização - percebemos que a diferença entre o homem e o animal está no controle das pulsões, na racionalidade de suas ações, o que o possibilita colocar-se no lugar do outro diante das diferentes situações sociais.

A partir dessas primeiras inferências, continuamos nossa abordagem nos remetendo a três questões que serão trabalhadas em, também, três momentos distintos. Prosseguimos buscando entender o conceito de homem em Aristóteles, que nos define como seres políticos, que se confirma no coletivo, na vida em sociedade. Buscamos, ainda, refletir sobre a totalidade do homem por meio do pensamento aristotélico das três almas ou potencialidades da alma. Em suma, que o homem só é homem por possuir a forma substancial de homem.

Esse estudo nos direciona ao conceito de justa medida, onde encontramos a virtude, que se apresenta como o equilíbrio entre o excesso e a ausência, e essa se dará por meio da formação e dos bons hábitos, e na prática das ações racionais do homem. Entendemos este direcionamento como fundamental para apresentar o homem que acreditamos ser o fim que queremos por meio da educação. Educação esta formadora, que irá desenvolver por meio do ensino de bons hábitos o treino para as virtudes necessárias para a formação de um homem mais humano diante das relações sociais.

Aristóteles nos auxilia a construir um conceito sobre o homem que nos permite analisar a contemporaneidade e verificar, mesmo que as perspectivas educacionais

acreditem na superação da dualidade humana, parece-nos que na prática a dualidade ainda é existente por falta de reflexões acerca dessa temática. Assim, Aristóteles referênciamos nosso posicionamento com relação à importância do estudo dos clássicos na educação atual, pois nos apresentam possibilidades de responder/pensar/refletir questões atemporais. Mesmo após séculos, homens e sociedades, em muitos aspectos, são os mesmos, pois suas essências são preservadas.

Mesmo que nossa sociedade não tenha vivenciado as mesmas situações de Aristóteles, sabemos que todas as inquietações giram em torno do homem, e por isso até hoje buscamos meios para compreender e educar integralmente o ser humano.

Neste contexto, encontramos a educação como essencial para se chegar ao fim do homem moral, identificando a razão e a humanização como o fim do processo educativo. Esse processo educativo visa à formação total do homem, a capacidade dele se orientar por meio de sua razão, disciplinando suas ações e implicando no cultivo da moralidade. Entendemos que a educação é uma ponte entre a natureza instintiva do homem, que envolve seus instintos e desejos que pressupõe sua liberdade, que precisa ser disciplinada e a moralidade que exige um caráter empírico e inteligível do homem. Kant explica que o homem não nasce moral, mas nasce com disposição ao bem e a educação desenvolverá as virtudes humanas e a moralidade, que permearão suas atitudes diante da sociedade. O autor nos traz a importância da educação desde a infância, principalmente enquanto único meio para se chegar à sua formação moral. Por meio da educação, o homem é capaz de ser disciplinado, tornar-se culto e prudente, e desta forma, atingir o progresso moral e intelectual.

3.2 HOMEM: UMA PERSPECTIVA DE TOTALIDADE EM ARISTÓTELES

Iniciamos essa subseção com algumas informações sobre a vida de Aristóteles. Consideramos relevante essa abordagem por entendermos que o ambiente e as experiências vivenciadas pelos homens estão presentes em seus pensamentos e ações. Assim, antes de buscarmos compreender os textos aristotélicos, vamos nos aproximar do homem Aristóteles.

Aristóteles, filósofo grego, nasceu em 384, século IV a. C., em Estagira, antiga cidade da Macedônia, localizada na Grécia. Filho do médico Nicômaco, que serviu ao Rei Amintas, da Macedônia. Ingressou na academia Platônica na cidade de Atenas aos 18 anos, permanecendo por duas décadas, até a morte do mestre Platão¹. A convite do Rei Filipe, da Macedônia, foi preceptor de Alexandre Magno, também conhecido como Alexandre o Grande, quando este tinha apenas 13 anos, (343/342 a 336 a.C.). Após Alexandre assumir o trono da Macedônia, Aristóteles retornou para Atenas, onde fundou o Liceu em 335 a. C., voltado para o ensino de ciências físicas e morais, o conhecimento ali construído “[...] seria a grande rival e a verdadeira herdeira da velha e gloriosa academia platônica” (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1977, p.124). Sua forma de ensino, que se fazia durante a caminhada pelos pátios e jardins da escola, fez com que a mesma fosse conhecida como Perípatos, e este período foi um dos mais produtivos para o filósofo, momento em que ele sistematizou suas obras mais conhecidas, que chegaram até os tempos atuais.

Finalmente, em 335/334 a.C., Aristóteles voltou para Atenas, alugando alguns prédios próximos a um pequeno templo sagrado dedicado a Apolo Lício, de onde provém o nome de ‘Liceu’ dado à escola. E, como Aristóteles ministrava seus ensinamentos passeando pelas veredas do jardim anexo aos prédios, a escola também foi chamada de “Perípatos” (do grego perípatos, “passeio”) e seus seguidores denominados “peripatéticos” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 174).

¹ Platão (428/427 a 347/348 a.C.), filósofo grego, nasceu em Atenas. Discípulo de Sócrates, fundou em 387 sua Academia, onde se dedicou a metafísica, filosofia e a escrita de suas obras. Faleceu aos oitenta anos de idade.

Aristóteles é considerado como ‘materialista’ por todo o seu conhecimento partir do mundo sensível, o que contrariava seu mestre Platão. Para Aristóteles todo o conhecimento era proveniente da matéria e não do ‘mundo das ideias’.

O filósofo Aristóteles pertenceu ao período sistemático, segundo período da história do pensamento grego, onde a filosofia era concentrada no próprio homem e sua totalidade e não mais na natureza, como antes.

Nesse período realiza-se a grande e lógica sistematização do pensamento grego, culminando em Aristóteles, através de Sócrates e Platão, que fixam o conceito de ciência e de inteligível e também através da precedente crise cética da sofística. O interesse filosófico passa da natureza e da metafísica para o homem e o espírito, a gnosiologia e a moral. Daí ser dado a este período também o nome de *antropológico*, pela importância e o lugar de destaque dados ao homem e ao espírito no sistema do mundo, limitado antes a natureza exterior (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1977, p.137).

Com a morte de Alexandre, resultado de uma febre, em 323 a.C., Aristóteles se viu sem proteção para permanecer em Atenas. Devido a uma antiga rivalidade entre a Macedônia e Atenas e a uma acusação de ateísmo pelos atenienses, Aristóteles antes que fosse condenado e morto, deixou a cidade, ficando Teofrasto à frente do Liceu, dando continuidade à escola aristotélica.

Em 323 a.C., com a morte de Alexandre, houve uma forte reação antimacedônica em Atenas, na qual Aristóteles foi envolvido, réu de ter sido mestre do grande soberano (formalmente, foi acusado de impiedade, por ter escrito em honra de Hérmiás um poema que só seria digno de um deus). Para fugir de seus inimigos, retirou-se para Cálcis, onde possuía bens imóveis maternos, deixando Teofrasto na direção da escola peripatética. Morreu em 322 a.C., depois de apenas poucos meses de exílio (REALE; ANTISERI, 1990, p. 175).

Aristóteles faleceu de enfermidade, em 322 a.C., com pouco mais de 60 anos de idade, deixando para a história seus ensinamentos que até hoje são importantes para a construção de projetos educativos e sociais contemporâneos. Entre as obras que chegaram até nós, destacamos para nosso estudo: *Sobre a Alma* e *Ética a Nicômaco* e *Poética*. Essas obras são importantes porque nos auxiliam a pensar o ‘homem’, o qual não é possível compreender se não nos reportamos à alma, questão que iniciamos nossa abordagem.

Para Aristóteles, a alma é o princípio animado do corpo de todos os seres vivos. Na obra *Sobre a Alma*, na seção “A Investigação sobre a alma”, Aristóteles apresenta vários pensamentos de outros filósofos e suas respectivas definições antes

de trazer a sua própria ideia. Para o filósofo, mesmo sendo um conhecimento de difícil alcance, conhecer a alma é contribuir para a aquisição da verdade, por ela ser o princípio dos animais. Por isso, ele buscou investigar a alma em diversos sentidos: se é divisível ou indivisível; se pertence a algum gênero; se todas são da mesma espécie e se existem definições diferentes para ela.

Sua investigação é decorrente de uma tradição filosófica. Dentro dessa tradição, destacamos o pensador Tales de Mileto (624/623 – 546/545 a.C.), filósofo naturalista, considerado fundador da escola jônica, conhecida como o berço da filosofia grega. Este filósofo não deixou obras escritas, mas acreditava “ser a água a substância única de todas as coisas” (PADOVANI; CASTAGNOLA (1977, p.100). Tales de Mileto percebia a alma como um princípio vital, como uma força capaz de gerar movimento no ser humano. Essa ideia permanece entre os filósofos que sucederam a Tales de Mileto, chegando até o mestre de Aristóteles, Platão. No diálogo *Timeu*, Platão nos apresenta sua concepção de alma como o que move o corpo por estar ligada a ele, desta forma ao se mover, o move também.

No que respeita à alma, ainda que só agora vamos tratar de falar dela, não é posterior ao corpo. O deus não os estruturou desse modo, como se ela fosse mais nova – ao constituí-los, não permitiu que o mais velho pudesse ser governado pelo mais novo. Ao passo que nós somos muito afectados pela casualidade e, conseqüentemente, falamos também ao acaso, já o deus, graças à sua condição e virtude, constituiu a alma anterior ao corpo e mais velha do que ele, para o dominar e governar [...] Deste modo, entrelaçada em todas as direcções, desde o centro até à extremidade do céu, abarcando-o do exterior num círculo, e ela girando em torno de si mesma, a alma deu início ao começo divino de uma vida inextinguível e racional para todo o sempre. Assim foi gerado o corpo do céu, que é visível, e a alma, invisível e que participa da razão e da harmonia e é a melhor das coisas engendradas pelo melhor dos seres dotados de intelecto que são eternamente (PLATÃO, *Timeu-Crítias*, 34c-36e).

Para Platão, a alma que é eterna se prende a matéria, ou corpo, durante a existência humana, sendo que a verdade e o conhecimento já são pertencentes a ela e são reavivadas pela reminiscência, ou seja, memórias de saberes anteriores à vida corporal. A alma para os filósofos Platão e Aristóteles, é o princípio da vida animal, aquilo que gera movimento ao corpo.

O pensamento de Aristóteles, em relação a alma não se distancia dos pensamentos de seus antecessores. Para ele, a alma diferencia os seres animados (seres com vida) e os inanimados (seres sem vida). Segundo Aristóteles, o corpo não faz nada sem a alma e a alma nada faz sem o corpo, ou seja, quando separadas, o

corpo morre e põe-se fim a vida, diferente de Platão, que vê na matéria um cárcere para a alma, que atinge a liberdade após a morte.

Se um instrumento, como um machado, fosse um corpo natural, o que é, para um machado ser, seria a sua essência, e isso seria também a sua alma. Separada a alma, o instrumento não seria mais um machado, a não ser por homonímia. Mas, como as coisas são, é um machado. A alma, com efeito, não é o ser e a definição de um corpo daquele tipo, mas sim <o ser e a definição> de um corpo natural de uma qualidade tal que possua em si mesmo o princípio do movimento e do repouso (ARISTÓTELES, *Sobre a alma*, liv. II, 412b15).

Desta forma, podemos dizer que há uma aproximação entre as concepções de alma dos pré-socráticos Platão e Aristóteles. No entanto, há uma divergência entre o pensamento aristotélico e platônico com relação à imortalidade da alma e sua forma de ligação com o corpo, consequentemente sobre a compreensão de Homem.

Antes de Aristóteles, a divisão tripartite da alma já era aceita por Platão, onde se entendia a existência de uma alma dividida em três partes. O pensamento platônico desenvolvia-se a partir da aceitação da existência de dois mundos, o mundo inteligível e o material que eram mediados pelo Demiurgo, o arquiteto do universo, e havia três espécies de almas, que ele entendia da seguinte forma:

Como o Demiurgo, e em dependência dele, a alma tem uma função mediadora entre as ideias e a matéria, a que comunica ordem e vida. Platão, distingue três espécies de almas: concupiscível (vegetativa), irascível (sensitiva), racional (inteligente), que são próprias, respectivamente, da planta, do animal e do homem; e no homem se acham reunidas hierarquicamente, enquanto ele é um ser vivo, sensitivo e dotado de intelecto. A alma racional está no corpo humano em prisão, em exílio, a que é condenada por uma culpa cometida quando estava no mundo das ideias, sua pátria verdadeira, donde em consequência dessa culpa decaiu (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1977, p.138).

Aristóteles comungava da mesma ideia de Platão no que se referia a divisão das três almas, no entanto Aristóteles compreendia que as três almas eram inseparáveis, constituindo a essência do homem, e não concebia a existência da alma separada do corpo.

Fica claro a partir destes factos que as restantes partes da alma não são separáveis, como alguns dizem. É obvio que são diferentes em definição: o ser para as faculdades perceptivas e opinativa é diferente, se de facto também são diferentes perceber e formar opiniões. E o mesmo se diga de cada uma das outras faculdades referidas. Além disso, a alguns animais pertencem todas aquelas faculdades, a certos animais pertencem

unicamente algumas, e a outros apenas uma. E isto é, de facto, o que fará a diferença entre os animais; por que motivo, examinaremos posteriormente (ARISTÓTELES, *Sobre a alma*, liv. II, 413b30).

Aristóteles nos apresenta a alma como o princípio das faculdades vegetativa, sensitiva e intelectual, e apesar de serem explicadas separadamente, elas são parte de um todo, que junto ao corpo, ou matéria, dão vida à planta, animal e homem, sendo que apenas o homem possui as três almas, os animais possuem a alma vegetativa e sensitiva e as plantas, apenas a vegetativa

Platão, contrariamente, entendia que as três almas poderiam se separar e que o homem buscava a liberdade para a sua alma intelectual, desta forma, a morte do corpo levaria seu intelecto ao alcance da verdade. Para o filósofo, existem dois mundos distintos: o sensível, onde habitam os homens e esse é sujeito a mudanças e por isso mutável; e o inteligível, onde ficam as almas e é imutável.

É nesse lugar que as almas experimentam a alegria suprema, pois as almas a que chamamos imortais, uma vez que atingiram o zénite, são tomadas de um movimento circular e podem contemplar as realidades que se encontram sob a abóbada celeste. Nenhum poeta compôs ainda um hino em louvor desta região supra-celeste, e jamais haverá algum que possa compor um hino digno do tema. Mas vejamos como ela é, pois, se há um ensejo em dizer a verdade esse é, mais do que nunca, aquele em que falamos da própria Verdade (PLATÃO, *Fedro*, 247c).

Para compreendermos a ideia de alma para Platão, é necessário compreender essa distinção que o mesmo faz da existência de dois mundos, e a verdade, como descrito no diálogo, está no mundo inteligível, e não terreno, que ele denomina como mundo das ideias. Podemos perceber isso no diálogo platônico *Fédon*, onde o filósofo apresenta os argumentos da tranquilidade de Sócrates durante o aguardo da morte, vista como o seu encontro com a verdade, que se dá no mundo das ideias e não no mundo material.

Só então é que, segundo me parece, nos há de pertencer aquilo de que nos declaramos amantes: a sabedoria. Sim, quando estivermos mortos, tal como o indica o argumento, e não durante nossa vida! Se, com efeito, é impossível, enquanto perdura a união com o corpo, obter qualquer conhecimento puro, então de duas uma: ou jamais nos será possível conseguir de nenhum modo a sabedoria, ou a conseguiremos apenas quando estivermos mortos, porque nesse momento a alma, separada do corpo, existirá em si mesma e por si mesma — mas nunca antes. Além disso, por todo o tempo que durar nossa vida, estaremos mais próximos do saber, parece-me, quando nos afastarmos o mais possível da sociedade e união com o corpo, salvo em situações de necessidade premente, quando, sobretudo, não estivermos mais contaminados por sua natureza, mas, pelo contrário, nos acharmos puros de

seu contato, e assim até o dia em que o próprio Deus houver desfeito esses laços. E quando dessa maneira atingirmos a pureza, pois que então teremos sido separados da demência do corpo, deveremos mui verossimilmente ficar unidos a seres parecidos conosco; e pôr nós mesmos conheceremos sem mistura alguma tudo o que é. E nisso, provavelmente, é que há de consistir a verdade (PLATÃO, *Fédon*, p. 119).

Nessa passagem, fica-nos explícita a concepção de Platão sobre a alma, o corpo e o conhecimento. Para o filósofo, o corpo era como uma prisão e que o fim da vida material levaria a alma a contemplação da verdade, que não estaria presente neste mundo. Além disso, no diálogo observamos que o corpo exige dedicação, desde a alimentação, o cuidado com as doenças e a vivência dos sentimentos que ele denomina de banalidades, e, “a tal ponto ele nos satura, que, de fato, como se diz, por sua causa jamais conseguiremos alcançar o conhecimento do que quer que seja.” (PLATÃO, *Fédon*, p.9). Após a separação da alma e do corpo, haveria o encontro com a verdade e com os seus iguais no mundo das ideias, no mundo inteligível.

A distinção entre o pensamento de Platão e Aristóteles com relação a alma é sintetizada por Lauand, na *Introdução à tradução Sobre o ensino* de Tomás de Aquino.

A “psicologia” de Aristóteles emergiu como uma reação de equilíbrio e moderação ante o exagerado espiritualismo da antropologia de Platão (que tem encontrado sucessivas versões tanto no Ocidente como no Oriente). O espiritualismo platônico é uma certa tomada de posição radicalmente dualista diante da questão: “o que é homem?”. Platão situa espírito e matéria como realidades justapostas, disjuntas, em união fraca e extrínseca no homem, o homem, para Platão, seria primordialmente espírito (e o corpo seria, nessa visão, algo assim como um mero cárcere do espírito). Do ponto de vista aristotélico, esse dualismo platônico atenta contra a intrínseca unidade substancial do homem, ao desprezar a dimensão material do ser humano, exagerando a separação entre o espiritual e corpóreo (LAUAND, 2004, p. 8).

Diante disso, podemos compreender que para Aristóteles tudo se construía em vida, durante a existência, com a morte tudo se acabava. Para Platão, quando o homem morria, a intelectualidade continuava viva, pois a alma intelectual voltava ao mundo inteligível, e quando o homem retorna a forma humana traz consigo suas ideias e memórias como reminiscências, já a alma sensitiva e vegetativa tem um fim, mas são importantes para purificar a alma durante a vida, por meio das experiências. Todos os animais possuem a alma nutritiva, necessária para o seu desenvolvimento e crescimento, esta só existe durante a vida, desde o nascimento até a morte.

Além da unidade vista em Aristóteles sobre a união de alma e corpo, podemos entender que havia uma concepção de totalidade presente na união entre as três

almas. O desenvolvimento das três almas ocorre durante a vida do homem e se confirma durante sua inserção e convívio na sociedade. Aristóteles as apresenta separadamente em sua obra, mas compreendemos que elas são trabalhadas juntas durante a existência humana, por uma faculdade estar ligada à outra.

A este respeito basta, por ora, ficar dito que a alma é o princípio das referidas faculdades e que se define por elas, a saber: pelas faculdades nutritiva, perceptiva e discursiva e pelo movimento. Se cada uma destas é uma alma ou uma parte da alma e, sendo uma parte, se é de uma natureza tal que seja separável, apenas em definição ou também em lugar, destas questões, umas não são difíceis de perceber, mas algumas trazem dificuldades (ARISTÓTELES, *Sobre a alma*, liv. II, 413b10).

Aristóteles nos apresenta que: a primeira alma é a vegetativa, que regula as funções da matéria, ou podemos simplesmente chamá-la de corporal; a segunda é a sensitiva, responsável pelas sensações, também denominada de sensível; a terceira é a intelectiva, ou racional, que corresponde especificamente ao homem, sendo que é a única alma que o animal irracional não possui, pois é responsável pelo pensamento e pela razão.

Das faculdades da alma que referimos, a uns seres, como dissemos, pertencem todas, uma delas a outros, e a alguns seres pertence apenas uma só faculdade. Chamámos, então, faculdades às partes nutritiva, perceptiva, desiderativa, de deslocação e discursiva. Ora, às plantas pertence apenas a faculdade nutritiva, ao passo que aos outros seres pertencem esta faculdade e também a perceptiva. [...] Todos os animais, então, possuem um dos sentidos, o tacto, e ao ser a que a sensibilidade pertencem igualmente o prazer e a dor (isto é, o apazível e o doloroso). [...] A alguns animais pertence, além daquelas faculdades, também a de deslocação; a outros, pertencem igualmente a faculdade discursiva e o entendimento. É o caso dos homens e, se existir, de outro ser de natureza semelhante ou superior. [...] Por fim, um pequeno número de animais possui raciocínio e pensamento discursivo. De entre os seres perecíveis, o que possuem raciocínio possuem também as restantes faculdades, mas nem todos os que possuem cada uma daquelas dispõem de raciocínio: uns não possuem imaginação enquanto outros vivem exclusivamente por causa dela (ARISTÓTELES, *Sobre a alma*, liv. II, 414a30,414b5-15,415a5).

Aristóteles nos apresenta a importância de cada alma para o homem e suas responsabilidades para o desenvolvimento do corpo físico, da sensibilidade e da inteligência. Aristóteles apresenta a importância do alimento para o ser vivo, dizendo que privado do alimento, o ente não é capaz de existir e não cresce ou envelhece sem que se alimente.

Assim sendo, temos que nos referir, em primeiro lugar, à nutrição e à reprodução, pois a alma nutritiva pertence também aos outros seres vivos e é a primeira e mais comum faculdade da alma. Ela é, com efeito, aquela pela qual o viver pertence a todos os seres vivos. São funções suas a reprodução e a assimilação dos alimentos (ARISTÓTELES, *Sobre a alma*, liv. II, 415b25).

A alma vegetativa pertence a todos os seres vivos, é a única alma que todos possuem. Aristóteles fala da importância da nutrição para manutenção da vida corporal, onde afirma que sem o alimento o ser não é capaz de existir.

A alma sensível está diretamente ligada à imaginação e a consciência das sensações externas, como ouvir uma música, vislumbrar uma cor ou as próprias impressões sensoriais como sentir uma dor, além das necessidades fisiológicas do corpo, os prazeres físicos que levam o homem a compreensão do que é agradável ou doloroso a ele. De acordo com Aristóteles, compreendemos que a alma sensível necessita de estímulos externos para sua ação, embora contenham em si toda a potência desta faculdade da sensibilidade.

Ora, a faculdade perceptiva existe, evidentemente, não em atividade, mas apenas em potência. Por isso, não percebemos <continuamente>, como o combustível não se consome por si mesmo, sem algo que o faça arder. Se, com efeito, o combustível se consumisse por si mesmo, não necessitaria do fogo existente em acto (ARISTÓTELES, *Sobre a alma*, liv. II, 417a5).

Em sequência, a alma intelectiva, que está ligada ao conhecimento e a razão, a formulação de ideias, de pensamentos, coordenação e organização das sensações recebidas pelo corpo. Ela dá individualidade ao ser pelas potencialidades únicas de cada um desenvolver não só sua racionalidade, mas também sua sensibilidade, essa alma corresponde especificamente ao homem.

Acima do conhecimento sensível está o conhecimento inteligível, especificamente diverso do primeiro. Aristóteles aceita a essencial distinção platônica entre sensação e pensamento, ainda que rejeite o inatismo platônico, contrapondo-lhe a concepção do intelecto como *tabula rasa*, sem ideias inatas (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1977, p. 131).

O homem se modifica por meio da interação entre as duas potencialidades da alma sensitiva e intelectiva, proveniente da alma sensitiva, resultado de estímulos externos que modificam e provocam a sensibilidade humana. O corpo, em toda a sua constituição física, mantida pela alma vegetativa, é condição para a recepção das sensações externas que poderão transformar em ato a potencialidade intelectiva, ou

seja, permitindo que a faculdade inteligível se desenvolva. Desta forma, entendemos não ser possível encontrar significação na alma intelectiva, sem os processos sensíveis, e da mesma forma sem a alma vegetativa proporcionar ao corpo estrutura para a alma sensível. Essa relação de trabalho conjunto entre as três almas, é que acreditamos garantir a educação integral do homem.

Partindo desta compreensão, podemos pensar que o ser vivo tem uma alma e esta tem suas faculdades, que são apresentadas como três almas distintas, que quando desenvolvidas proporcionalmente, atingem a totalidade do homem. No entanto, consideramos a hipótese de que a carência de atenção a uma das potencialidades da alma no processo de formação humana pode causar um desequilíbrio. A importância de pensarmos sobre o equilíbrio das faculdades humanas torna-se imprescindível no estudo da educação moral, a qual é para nós o caminho que possibilita a passagem do animal homem ao ser humanizado.

Considerando a importância dessa questão para os nossos estudos, passamos na sequência à compreensão da moral aristotélica com recorte específico na teoria da justa medida, a qual pode ser entendida como virtude e a finalidade do processo educativo.

3.2.1 EDUCAÇÃO MORAL NA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA

Entendemos a educação como um processo de formação humana, que necessita compreender e desenvolver o homem em sua totalidade. Desta forma, utilizamos os preceitos presentes em *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, para tratarmos de educação moral e como ela pode ser desenvolvida por meio do hábito das virtudes.

Aristóteles afirma que o homem é um animal político, que “toda ação e toda escolha tem em mira um bem qualquer” (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, liv. I, 1). Essas ações só se confirmam no âmbito coletivo, onde o homem, por meio do exercício do hábito, colocará em evidência suas virtudes e sua moralidade perante a sociedade.

Antes de falarmos de educação moral, vamos compreender a “teoria” da justa medida, proposta pelo filósofo, importante para referenciar o homem equilibrado que buscamos por meio desta educação que trabalha o desenvolvimento moral do ser humano.

Ele apresenta que todas as ações humanas procuram o mesmo fim, o bem. Existem muitos bens, mas para que o ‘sumo bem’, ou a felicidade, sejam alcançados é preciso que ao longo de toda sua vida, o homem tenha um comportamento equilibrado.

Retomemos a nossa investigação e procuremos determinar, à luz deste fato de que todo conhecimento e todo trabalho visa a algum bem, quais afirmamos ser os objetivos da ciência política e qual é o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação. Verbalmente, quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem ser esse fim a felicidade e identificam o bem viver e o bem agir como o ser feliz (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 4).

O bem agir seria a justa medida, ou meio termo que se localiza entre o excesso e a carência. O exercício que localiza uma ação entre suas extremidades, encontrando o meio termo é importante no controle das paixões humanas e ocorre no convívio social, onde as circunstâncias o levam a agir, confirmando sua moralidade por meio de atos virtuosos (equilibrados) ou não.

Refiro-me à virtude moral, pois é ela que diz respeito às paixões e ações, nas quais existe excesso, carência e um meio-termo. Por exemplo, tanto o medo como a confiança, o apetite, a ira, a compaixão, e em geral o prazer e a dor, podem ser sentidos em excesso ou em grau insuficiente; e, num caso como no outro, isso é um mal. Mas senti-los na ocasião apropriada com referência aos objetos apropriados, para com as pessoas apropriadas, pelo motivo e da

maneira conveniente, nisso consistem o meio-termo e a excelência característicos da virtude (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 6).

Desta forma, Aristóteles nos apresenta a justa medida, ou meio termo, como a virtude, e entendemos que é ela quem irá possibilitar ao homem a felicidade, que se dará na vida coletiva. Compreendemos a relação da justa medida com a educação, no fato de preparar o homem por meio de uma formação moral, para que durante sua vida na sociedade, frente às situações que se apresentam, ele possa fazer suas escolhas e determinar suas ações, pensando no bem do coletivo e não apenas no individual. Desta forma, precisa aprender e desenvolver as virtudes morais, para que suas ações sejam identificadas como boas.

Aristóteles traz a definição de virtude, relacionando a mesma com a disposição de caráter. Para pensarmos sobre as virtudes, iniciamos do conceito que: práticas virtuosas se dão por meio das atitudes e das relações estabelecidas em sociedade. Essas práticas, são as oportunidades para o desenvolvimento das virtudes indispensáveis para o viver social.

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. E é um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo. E assim, no que toca à sua substância e à definição que lhe estabelece a essência, a virtude é uma mediania; com referência ao sumo bem e ao mais justo, é, porém, um extremo (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 6).

O que compreendemos disso é que o homem tem uma disposição para fazer o bem e agir de forma virtuosa, mas para que esta disposição seja consolidada na prática, ele precisa de formação de bons hábitos para realizar boas escolhas e agir intencionalmente para o seu bem e do coletivo. A racionalidade fará com que o homem tenha hábitos voltados ao bem comum ao se portar diante das paixões e desta forma agir conscientemente baseado em seu caráter, e se apresentar como homem equilibrado, conforme a mediana proposta pelo filósofo. Ele apresenta também, que na alma se encontram três espécies de coisas: as paixões, as faculdades e as disposições de caráter. Segundo Aristóteles, as virtudes não são nem paixões nem faculdades, desta forma se trata de uma disposição de caráter, e explica:

Observemos, pois, que toda virtude ou excelência não só coloca em boa condição a coisa de que é a excelência como também faz com que a função dessa coisa seja bem desempenhada. Por exemplo, a excelência do olho torna bons tanto o olho como a sua função, pois é graças a excelência do olho que vemos bem. Analogamente, a excelência de um cavalo tanto o torna bom em si mesmo como bom na corrida, em carregar seu cavaleiro e em aguardar de pé firme o ataque do inimigo. Portanto, se isto vale para todos os casos, a virtude do homem também será a disposição de caráter que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 6).

Aristóteles divide as virtudes em intelectuais, relacionadas ao conhecimento, aos saberes, e virtudes morais, relacionadas a própria moralidade, como exemplo a temperança, e exemplifica que (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, liv. I, 13), “[...] ao falar do caráter de um homem não dizemos se ele é sábio ou que possui entendimento, mas que é calmo ou temperante.” Considerando essa divisão das virtudes em conhecimento e moralidade, chegamos ao ponto da afirmação de Aristóteles, onde denomina de virtudes “os hábitos dignos de louvor” (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, L, I, 13). Assim, percebemos a necessidade da educação promover o desenvolvimento do intelecto e da moralidade ou as duas virtudes apresentadas por ele:

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino — por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). [...] Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. II, 1).

A nosso ver, a formação humana requer o desenvolvimento das três almas e da necessidade de atribuir ao homem bons hábitos. Compreendemos que a formação integral do ser humano perpassa apenas o ensino teórico, se confirma no dia a dia, que como ser social, necessita desta integração com o outro para seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Esse desenvolvimento acarreta no equilíbrio das práticas humanas, onde se confirma nas escolhas individuais frente ao social. Essas escolhas promovidas por uma educação moral levam o homem à prática das virtudes, que se tornarão hábitos, que o transformará em um homem virtuoso, ético e equilibrado, capaz de agir racionalmente diante das paixões, realizando ações dentro da justa medida.

O emprego de todas as almas desenvolvidas nas atitudes sociais do homem, exige que o mesmo tenha uma educação que trabalhe a sabedoria prática aliada à

capacidade de discernir sobre o que é correto ou não, levando a experientiação do que cada ação acarreta em si e no outro, estabelecendo o que chamamos de empatia.

Acreditamos que a intenção da educação como formadora é fazer com que o homem tenha práticas conscientes, que se naturalizem pelo aprendizado durante o hábito. Desta forma, tanto os pais quanto os educadores precisam ser responsáveis pela formação da nova geração, compreendendo a importância não só do exemplo, como da disposição que cada homem tem para o bem, seguindo a “reta razão” para a vida de virtudes.

Os costumes sociais se modificam com o tempo, cada período histórico possui normas sociais e comportamentais, ou seja, as transformações sociais são construções humanas distintas. Se buscarmos na história da educação, teremos o processo educativo como uma ação de formação humana que se apresenta mutável pelas alterações que sofrem conforme o período se altera, pois, ela se define de acordo com a sociedade à qual corresponde.

Entendemos que o comportamento humano é resultado da moralidade com a ética, e com os valores que permeiam as relações entre os sujeitos, resultado da formação que recebemos. Desta forma, o que ontem era considerado errado, hoje pode ser considerado certo, e também validamos ao contrário. Sendo assim, a educação moral nos faz compreender o que existe acima destas mudanças sociais ocorridas com o tempo, uma base moral que nos orienta ao que é correto no agir humano.

Efetivamente, a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício. E as coisas que tendem a produzir a virtude considerada como um todo são aqueles atos prescritos pela lei tendo em vista a educação para o bem comum. Mas no que tange à educação do indivíduo como tal, educação essa que torna um homem bom em si, fica para ser determinado posteriormente, se isso compete à arte política ou a alguma outra; pois talvez não haja identidade entre ser um homem bom e ser um bom cidadão de qualquer Estado escolhido ao caso (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. V, 2).

As leis que orientam as ações na sociedade foram criadas para manter a ordem moral na relação social, determinando o que é certo ou errado, fazendo com que atividades, ilegais ou imorais, não sejam praticadas devido as penas impostas. O fato de existir uma punição a quem age contra as leis, faz com que muitos não a desrespeitem, ou podemos afirmar que isso se deve ao resultado da formação moral que receberam. Aristóteles nos apresenta a lei como forma de justiça e até cita em

sua obra uma passagem de Teógnis (Séc. VI a.C.), que “na justiça estão compreendidas todas as virtudes”, e acrescenta que:

E ela é a virtude completa no pleno sentido do termo, por ser o exercício atual da virtude completa. É completa porque aquele que a possui pode exercer sua virtude não só sobre si mesmo, mas também sobre o seu próximo, já que muitos homens são capazes de exercer virtude em seus assuntos privados, porém não em suas relações com os outros (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, liv. V, 1).

Vemos, desta forma, a importância da educação moral desde a infância, para que não tenha necessidade de punir adultos que agem de forma desequilibrada, alterado muitas vezes à sua busca pelo sumo bem, pela ausência de conhecimento de que a mesma está relacionada com a felicidade, que vem ao encontro dos bons hábitos.

Para aprofundarmos mais nossos estudos, vamos entender o que é ética, que nas palavras de Valls (1994, p. 7), todos sabem o que é, mas nem todos sabem explicar quando perguntado, e “Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas”. Partindo das ideias do autor, compreendemos que ela está diretamente relacionada aos costumes de cada época e com o que cada período histórico acredita ser ou não correto no comportamento humano. Mesmo com as mudanças, a essência da educação está em formar o homem ético, com uma educação moral além da formação intelectual, determinante para uma sociedade melhor no futuro.

O que podemos destacar é que em um contexto amplo, a educação é a base para transformar o homem em um ser mais humano, preparado para atuar em sociedade com civilidade. E pelo ensino de hábitos, virtudes e boas maneiras, compreendemos que chegaremos ao homem de bem de cada momento histórico, pelo fato dos hábitos mudarem a cada geração. Dentro do âmbito da educação, sempre remetemos a ela como um elemento fundamental na formação do homem, e neste contexto também se inclui a formação ética, resultado da educação moral.

Quando falamos em educação moral, buscamos em Aristóteles o entendimento desta formação que vemos como imprescindível ao homem, por percebermos no decorrer da história que o desenvolvimento intelectual é muito importante, mas é o desenvolvimento moral que dará ao homem discernimento do que fazer com seu conhecimento. Durante sua existência, os homens são capazes de se desenvolver em

dois aspectos: o moral e o intelectual, e ambos dependem do ensino e da sua prática habitual. Nesse sentido do desenvolvimento moral, identificar as virtudes presentes nas obras clássicas, nos apresentam uma possibilidade de vislumbrar a elaboração de estratégias que interfiram na formação humana e, conseqüentemente, nas ações educativas do nosso tempo, pois percebemos que o homem desde os primórdios vive em busca da felicidade, fim do homem, que Aristóteles a apresenta como consequência de uma vida virtuosa.

Partindo desta passagem que compreendemos a necessidade do ensino e da prática pelo hábito, que leva ao desenvolvimento da disposição que o homem possui desde seu nascimento ao aprendizado da virtude moral. Para ambas virtudes, existe a necessidade de uma vida de prudência, de discernimento e equilíbrio.

Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo esse instrumento. Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, L. II, 1, 2001).

De acordo com Aristóteles, devemos examinar a natureza dos atos, ou seja, como devemos praticá-los, eles determinam a natureza dos estados de caráter que daí surgem. Existe grande importância no processo de formação do homem. Seguindo a premissa de que nos tornamos bons partindo da prática de atos bons, Aristóteles apresenta em sua obra que só podemos perceber se um homem é virtuoso se ele tiver a oportunidade de praticar suas virtudes.

Por conseguinte, as ações são chamadas justas e temperantes quando são tais como as que praticaria o homem justo e temperante; mas não é temperante o homem que as pratica, e sim o que as pratica tal como o fazem os justos e temperantes. É acertado, pois, dizer que pela prática de atos justos se gera o homem justo, e pela prática de atos temperantes, o homem temperante; sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, L. II, 4, 2001).

Analisando nosso personagem homem, nos questionamos se podemos entender esse processo de formação integral como humanizadora, já que somente o homem possui as três almas de acordo com Aristóteles e que desenvolvendo-as, chegamos a um homem equilibrado, capaz de participar como cidadão ativo de uma sociedade, pensando que antes disso o mesmo é ser vivo e necessita de educação.

Ao realizarmos uma relação com o pensamento de Kant, encontramos nele a educação física e corpórea, não apenas no sentido fisiológico, mas como uma educação moral, que se faz por meio de experiências sensíveis, relacionadas também com o desenvolvimento intelectual. Ou seja, todas as potências se realizam no fim do homem, durante a sua formação.

Estudando estes dois clássicos, Aristóteles e Kant, que apresentam pensamentos que aproximamos para entender a formação humana, a harmonia no equilíbrio das três almas, corporal, sensível e intelectual, buscamos compreender se a educação contemporânea tem como base essa educação totalizante, na qual o corpo e a alma são diferentes, mas se completam e por fim trabalham juntos para sua organização cognitiva.

3.3 EMPATIA UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO

Por mais egoísta que se suponha o homem, evidentemente há alguns princípios em sua natureza que o fazem interessar-se pela sorte dos outros, e considerar a felicidade deles necessária para si mesmo [...].
Adam Smith

Sociedade pode ser pensada por diversas perspectivas, mas, em sentido geral, é condição para a vida humana. O homem é um ser predisposto à vida social, pois necessita satisfazer necessidades que só são possíveis no coletivo. A vida coletiva, grosso modo, é compreendida por sociedade, sendo esse termo aplicável a um grupo de pessoas que compartilham o mesmo território, costumes e obedecem às mesmas regras.

As regras permitem a organização social, estabelece os conteúdos normativos de uma sociedade humana, os quais podem variar conforme o tempo e o espaço, mas são imprescindíveis para a vida coletiva. No entanto, ao pensarmos que uma sociedade é formada por indivíduos, cada qual com desejos e interesses distintos, como fazer para que esses seres 'distintos' se submetam a determinadas regras mesmo quando essas não convergem aos seus interesses particulares? Entendemos que isso só é possível por meio da educação ou um processo de formação pautado em um 'elemento' que faça com esse coletivo de 'indivíduos' se reconheça como seres semelhantes.

Estabelecemos como hipótese para esse elemento formador a empatia, ou capacidade de um homem se colocar no lugar do outro e assim entender o que seu 'semelhante' pensa, sente, deseja e precisa para viver. Dessa forma, poderemos construir uma sociedade mais humanizada, que se vê responsável em responder as demandas necessárias para sua manutenção.

Face a essas premissas, essa nossa abordagem tem por objetivo aprofundar nosso conhecimento acerca do conceito de empatia. O autor que elegemos para esse estudo foi Adam Smith, filósofo e economista, considerado o pai da economia moderna. Smith nasceu em Kirkcaldy, na Escócia, em 5 de junho de 1723, era advogado que exerceu alguns cargos públicos e sua mãe se chamava Margaret Douglas. Com o falecimento de seu pai meses depois de seu nascimento, Adam Smith permaneceu filho único.

Na obra *Teoria dos Sentimentos Morais*, Dugald Stewart² apresenta uma biografia crítica, onde relata momentos do filósofo desde o seu nascimento. Um dos relatos que o amigo pessoal acrescenta à obra, se trata de um sequestro que Smith sofreu ainda criança, aos três anos de idade:

Sua mãe o levava a Strathenry, em visita ao seu tio, Sr. Douglas, quando, certo dia, divertindo-se sozinho à porta da casa, foi sequestrado por um bando de vagabundos conhecidos na Escócia pelo nome de “latoeiros”. Por sorte, o tio logo sentiu sua falta e, ouvindo dizer que um grupo desses vagabundos passara por ali, saiu a persegui-los, pedindo ajuda a quem podia, até alcançá-los na floresta de Leslie (SMITH, 1999, p. XII).

Smith estudou na escola de Kirkaldy, entrando na Universidade de Glasgow aos quatorze anos, em 1737, permanecendo por 3 anos, se mudando para Baliol College, onde recebeu bolsa da Snell Foudantion. Dedicava-se ao estudo de línguas antigas e modernas, possuindo grande conhecimento sobre o assunto. Residiu em Oxford por alguns anos e em seguida retornou à cidade natal para ficar junto a mãe.

Durante sua vida, foi conferencista de retórica e literatura, professor de lógica, filosofia moral, tinha grande habilidade como orador e esteve em alguns cargos distintos da docência. Se interessava pelo estudo da natureza humana e chama atenção pela forma como via o homem; e partindo da premissa de que o mesmo era um ser social, buscou desenvolver uma teoria fundamentada na moral e de como os humanos agem em sociedade, no coletivo.

Teoria dos sentimentos morais, de 1759 e *A Riqueza das Nações*, publicada em 1776, são obras que influenciaram a burguesia europeia da época e até hoje são referências para muitos estudiosos.

A obra *Teoria dos Sentimentos Morais*, publicada pela primeira vez em Londres, sofreu alguns acréscimos em novas publicações, realizadas pelo próprio autor até antes de sua morte, em julho de 1790. Smith faleceu seis anos após sua mãe, a quem se dedicou durante a vida toda, não teve esposa nem filhos, durante seus últimos momentos, apesar da doença que lhe causava dor, não esteve sozinho, “Porém, como para abrandá-la, teve todos os consolos da mais terna solidariedade de seus amigos, e completa resignação de seu próprio espírito” (SMITH, 1999, p. LXXVI).

² Dugald Stewart, amigo pessoal de Adam Smith, escreveu a primeira versão destas Memórias em 1793, provavelmente para a sexta edição da obra. Esta, a versão definitiva, data de 1811 (SMITH, 1999, p. XI).

Adam Smith em *Teoria dos Sentimentos Morais* nos possibilita entender que nós, seres humanos, somos capazes de nos colocar no lugar do outro em diversas situações. Mesmo acreditando sermos egoístas, nossa natureza se curva diante do interesse que desenvolvemos em perceber o outro bem, o outro feliz. Nessa obra, o autor apresenta uma definição ampla de simpatia que “[...] embora talvez originalmente sua significação fosse a mesma, pode agora ser usada, sem grande impropriedade, para denotar solidariedade com qualquer paixão.” (SMITH, 1999, p.8). Da mesma forma que nos sensibilizamos quando o outro está triste ou passando por situações difíceis, mesmo que devido à nossa vaidade não demonstremos na maioria dos casos, somos seres sensíveis e capazes de tal sentimento.

Dessa forma, Smith vem ao encontro de nossos pensamentos e é importante na construção do nosso conceito de humanização por nos fazer compreender que o homem é capaz da benevolência e da empatia. O autor não apresenta em sua obra a definição da palavra empatia, mas partindo da leitura da primeira parte de sua obra, compreendemos que o que ele trata por simpatia pode ser aproximado de nossa compreensão de empatia.

Em todos esses casos, para que haja alguma correspondência de sentimentos entre o espectador e a pessoa atingida, o espectador deverá, antes de tudo, esforçar-se tanto quanto possível para colocar-se na situação do outro, e tornar sua cada pequena circunstância de aborrecimento que provavelmente ocorre ao sofredor. Deverá adotar todo o caso do seu companheiro com os mínimos incidentes; e empenhar-se por interpretar da maneira mais perfeita possível a mudança imaginária de situação sobre a qual se baseia sua simpatia (SMITH, 1999, p. 22).

Pensando na compreensão das aproximações e distanciamentos entre simpatia e empatia, buscamos em Zimerman (2012, p.121) a etimologia dos termos: “Etimologicamente, a palavra empatia deriva do grego e forma-se dos étimos *em* ou *en* (= dentro de) + *pathós* (= sofrimento, dor). Já o prefixo *sym*, ou *sin* indicam estar ao lado de. Fica clara, assim, a importante diferença entre empatia e simpatia.” Em suma, poderíamos entender que simpatia é um sentimento que acompanha o outro, compreende o sofrimento alheio, mas não é capaz de vivenciar a dor do outro. Empatia, por sua vez, é sentir como se estivéssemos na mesma situação do outro, experimentando as mesmas sensações e vivendo as mesmas circunstâncias de outra pessoa. É a possibilidade de viver em uma perspectiva diferente da sua, pois é do outro, e desta forma permitir que aflore seus valores, crenças e desejos.

Diante desses significados que nos pautamos em Smith para pensar a empatia. Mesmo o autor utilizando a palavra simpatia, que etimologicamente tem sentido diferente de empatia, parece-nos que o conceito apresentado corresponde ao de empatia. Podemos verificar isso quando menciona que:

Se a mera aparência de dor e alegria bastam para nos inspirar algum grau de emoções semelhantes, é porque nos sugere a ideia de alguma boa ou má sorte que sucedeu a pessoa em quem as observamos, e, tratando-se dessas paixões, isso é suficiente para exercer alguma influência sobre nós. [...] Às vezes, sentimos por outra pessoa uma paixão da qual ela parece totalmente incapaz; porque, quando nos colocamos em seu lugar, essa paixão que brota em nosso peito se origina da imaginação, embora dele não se origine da realidade (SMITH, 1999, p. 9, grifo nosso).

Essa questão apresentada por Smith nos é importante porque nos auxilia na argumentação acerca de que a empatia pode humanizar, pois a ação de nos colocarmos no lugar do outro está diretamente ligada a imaginação, capacidade que apenas o homem possui. Segundo Smith:

Por intermédio da imaginação podemos nos colocar no lugar do outro, concebemo-nos sofrendo os mesmos tormentos, é como se entrássemos no corpo dele e de certa forma nos tornássemos a mesma pessoa, formando, assim, alguma ideia de suas sensações, e até sentindo algo que, embora em menor grau, não é inteiramente diferente delas (SMITH, 1999, p.6).

É a imaginação que nos torna capazes de trocar de lugar e assim nos sensibilizarmos com a dor de sermos solidários e, como nos exemplos que o autor apresenta quando se trata de algo físico, podemos ter a sensação de sentir 'na pele' o que o outro está prestes a passar.

Quando vemos que um golpe está prestes a ser desferido sobre a perna ou o braço de outra pessoa naturalmente encolhemos e retiramos nossa própria perna ou braço; e, quando o golpe finalmente é desferido, de algum modo o sentimos e somos por ele tão atingidos quanto quem de fato o sofreu. (SMITH, 1999, p.6).

Portanto, todo ser humano por ser capaz de imaginar pode ser empático em diferentes situações: naquelas em que estão diretamente envolvidos ou apenas pelo relato da situação. No primeiro caso, podemos pensar nos momentos em que presenciamos uma violência física ou verbal, preconceito e discriminação, falta de honestidade, etc.; nesses momentos podemos usar desta sensibilidade para evitar danos e sofrimento alheio. No segundo caso, os homens – seres que se comunicam

– podem procurar reciprocidade por meio de relatos e lamentações como se tivéssemos satisfação em contar fatos desagradáveis para que o outro sinta compaixão de nossas vivências dolorosas. Em Smith, encontramos a ideia de que o homem se sente mais aliviado ao relatar seus infortúnios, ao mesmo tempo que provocam no outro certa simpatia.

Deve-se observar, com efeito, que desejamos muito mais comunicar aos amigos nossas paixões desagradáveis do que as agradáveis; que extraímos muito mais satisfação de sua simpatia para com as primeiras do que com as últimas, e que a ausência desta nos choca mais que a daquelas. Como ficam aliviados os infelizes quando encontram uma pessoa a quem podem comunicar a causa de sua dor. Com essa simpatia parecem livrar-se de parte de sua aflição; e não sem razão se diz que essa pessoa partilha dela. Não apenas sente uma dor da mesma espécie que ele sente, mas é como se houvesse transposto parte dela para si própria; o que ela experimenta parece aliviar o peso do que eles sentem (SMITH, 1999, p.13).

Quando procuramos auxílio no outro, necessitando desta ‘simpatia’ descrita pelo autor, buscamos conforto para nossas angústias que, muitas vezes, solucionam dores apenas no externar e perceber que muitos compartilham da mesma situação, ou ao menos simpatizam com ela.

Essa potencialidade que temos em ser empáticos, onde firmamos nosso conceito de humanização, se torna mais evidente na prática, na realidade social imposta pelas relações diárias. Ter a oportunidade de comunicar nossas angústias ao outro envolve a necessidade de ser ouvido e a importância de ouvir para que a empatia ocorra. Acreditamos que quando alguém busca no outro auxílio, este tem a oportunidade de treinar a empatia, tornando-a hábito e desta forma confirmando na reação social a humanização. Vivemos em um mundo cheio de informações, onde nosso tempo muitas vezes é dedicado ao trabalho ou afazeres individuais e as preocupações giram em torno do saber falar, em ser comunicativo, ter boa oratória. Entretanto, entendemos que saber ouvir é de suma importância para o desenvolvimento de boas relações, e desta forma, da empatia.

Não apenas nos precipitamos para parabenizar os bem sucedidos mas também para confortar os aflitos; e o prazer que encontramos na conversa com alguém, com cujas paixões do coração podemos simpatizar inteiramente, parece fazer mais do que compensar a dor daquela infelicidade com que nos afeta a vista da sua situação (SMITH, 1999, p.14).

A demonstração de compartilhamento da situação vivida pelo outro demonstra a simpatia que sempre esperamos dos nossos espectadores, além da presunção de como será a reação, pois esperamos simpatia dos nossos pares diante das nossas angústias e conquistas. Smith, em certos momentos, chama o homem de espectador, pois estamos constantemente observando o outro, suas ações e comportamentos, mas compreendemos que realizamos isso baseado na nossa formação, na nossa forma de ver o mundo.

Toda faculdade de um homem é a medida pela qual ele julga a mesma faculdade em outro. Julgo sua visão por minha visão, seu ouvido por meu ouvido, sua razão por minha razão, seu ressentimento por meu ressentimento, seu amor por meu amor. Não possuo nem posso possuir nenhum outro modo de julgá-las (SMITH, 1999, p.18).

Compreendemos então que na maioria das vezes, por sermos espectadores, estamos julgando o outro enquanto observamos e julgamos baseado naquilo que conhecemos; e de certa maneira somos parciais, quando deveríamos ser o oposto disso, por não se tratar de nós, mas do que é moralmente correto na ação do outro. As definições de certo ou errado são estabelecidas via regras determinadas e instituídas pelo próprio homem, partindo do contexto histórico da humanidade e tem relação com a sociedade de cada período. De qualquer maneira, entendemos que o que sentimos pelo outro nunca será exatamente igual ao que este está sentindo, pelas diferenças encontradas na formação, no contexto histórico e social de cada homem, independentemente de estarem no mesmo grupo social ou até sendo parte de uma mesma família, cada um sente de uma forma, até mesmo os que passam pela mesma situação.

Partindo daquilo que conceituamos como humanização, o autor nos traz o que é a perfeição da natureza humana, essa capacidade de ser empático, onde o mesmo fala do amor ao próximo, desta troca que temos necessidade de realizar para o convívio em sociedade.

E daí resulta que sentir muito pelos outros e pouco por nós mesmos, restringir nossos afetos egoístas e cultivar os benevolentes, constitui a perfeição humana; e somente assim se pode produzir entre os homens a harmonia de sentimentos e paixões em que consiste toda a sua graça e propriedade. E assim como amar o nosso próximo do mesmo modo que amamos a nós mesmos constitui a grande lei do Cristianismo, também é o grande preceito da natureza amarmos a nós mesmos apenas como amamos a nosso próximo, ou, o que é o mesmo, como nosso próximo é capaz de nos amar (SMITH, 1999, p.26).

Compreendemos que chegar a essa perfeição humana apresentada pelo autor, onde seremos capazes de reduzir o amor que temos pelos nossos próprios interesses, resulta dos exemplos e da formação que recebermos durante nossa vida, lembrando que a educação é um processo de transmissão de conhecimento que perpassa tempos, onde uma geração educa a outra, quanto antes começarmos, melhor será o resultado. Naturalizar a benevolência, a empatia, exige dos homens um desenvolvimento total de suas virtudes e capacidades que o mesmo possui, em se colocar no lugar do outro. Sobre rotina, o autor, em uma de suas falas, nos apresenta que certas situações nos afetam quando são novidades, por nos acostumarmos com alguns fatos que muitas vezes se transformam em algo comum, corriqueiro, ainda mais quando faz parte de nossas vidas pessoais e profissionais.

Porém, a principal causa de tais objetos produzirem efeitos tão intensos sobre nós é a sua novidade. Quem testemunhou uma dúzia de dissecações e igual número de amputações assiste a todas as operações desse tipo com grande indiferença, muitas vezes com total insensibilidade. Embora tenhamos lido, ou visto representadas, mais de quinhentas tragédias, raramente sentiremos tamanha diminuição de nossa sensibilidade diante dos objetos que elas nos apresentam (SMITH, 1999, p.33).

Se utilizarmos isso de maneira negativa, entenderemos que iremos naturalizar o sofrimento do outro, quando se tratar de repetições cotidianas, como em um hospital, onde os profissionais se acostumam com a dor e a morte ou em meio à miséria, onde se acostuma com a fome. Mas mesmo em meio a essa ausência de sensibilidade por muitos, existem os que se compadecem, solidarizam e são empáticos diante da situação e esses são os responsáveis pelas mudanças sociais que podemos observar no mundo.

As grandes mudanças partem do homem, ser social que busca justiça em meio a tanta desigualdade. Essa empatia pode se apresentar como mudanças, e neste momento, verificamos o homem como ser político que busca a justiça. Smith entende a justiça como uma instituição importante para a sociedade, necessária para que as pessoas possam viver juntas pacificamente. Mas o que buscamos hoje, encontrando na educação subsidio, é uma sociedade livre, com pessoas responsáveis, vivendo harmoniosamente e cumprindo com seus deveres e direitos como cidadãos, capazes da imparcialidade quando se trata da empatia que devemos dedicar ao outro.

Entendemos a educação e a formação integral do ser humano como base para educar homens, desenvolvendo suas habilidades intelectivas, físicas e morais, tornando-os capazes de compreender e sentir o sofrimento e a alegria do outro, independentemente da sua busca pessoal por aprovação ou desaprovação social.

Além desta crise humana nas relações, outras crises atingem nossa sociedade, nos setores financeiros, desemprego, doenças, pobreza, suicídios, vícios, violência, entre outros. Se analisarmos, todas envolvem as relações sociais, a falta de qualidade na comunicação e sensibilidade entre os setores. Boff (2008), faz relação da crise econômico-financeira com a crise de humanidade e apresenta que precisamos desenvolver de forma saudável o equilíbrio entre o ego individual e o coletivo, a competição com a cooperação, caso contrário nos atolaremos sempre nas crises que serão cada vez mais humanas e menos financeiras. O que verificamos é que as crises presentes em todos os setores têm como protagonista o homem e a sua relação com a sociedade.

As notícias sobre o mal atendimento que envolvem o contexto hospitalar, aqui apresentado muitas vezes, nos faz pensar que os usuários do sistema público de saúde são sempre vistos como aqueles que sofrem e reclamam. Um estudo sobre a falta de estrutura, recursos humanos e financeiro, que ocasiona em alguns momentos ao mal atendimento por falta de um ambiente favorável ao atendimento e tratamento de pacientes, como pode ser verificado na notícia apresentada, onde falta estrutura.

O objetivo em contribuir para uma discussão contemporânea sobre as relações sociais e a crise da humanidade, agora pauta-se na formação integral do homem, que remete às virtudes e valores trabalhados durante sua formação humana e acadêmica.

Compreender o conceito de humanização apresentado pela Política Nacional de Saúde e refletir sobre, nos fez perceber uma possível crise de humanidade na atualidade, nos remetendo a necessidade de uma formação integral do homem, com princípios éticos e morais, em busca de uma sociedade mais humana e sensível ao sofrimento do outro, empático com suas dores e angústias, ou seja, mais humanizado.

A proposta de investigar o conceito de humanização apresentado pelo SUS nos faz entender que existe uma política que busca soluções para o setor e que partiu do próprio sistema definir e criar meios para intervir na gestão da produção de saúde. O homem é protagonista da desumanização e da humanização e se faz objeto principal de toda essa mudança proposta pelo SUS, desta forma, podemos ver na sua formação a busca pela solução da inquietação que permeia este trabalho.

Podemos compreender a empatia como uma capacidade que o homem tem de depreender o estado emocional do outro e ao mesmo tempo responder a essa sensação de forma solidária; e buscamos na educação a base sólida para toda a transformação que queremos.

Ao falar de educação, do ensino para a humanização, trouxemos para conhecimento o ponto de partida desta pesquisa, que surge das relações vistas como desumanas dentro do âmbito da saúde. Nos direcionamos para esse ambiente por evidenciarmos propostas de políticas de Humanização partindo do Ministério da Saúde, desta forma, acreditamos que houve uma percepção da necessidade de trabalhar os sujeitos envolvidos no processo de saúde pública, neste caso do Brasil, para melhoria na relação entre os trabalhadores e pacientes do SUS – Sistema Único de Saúde.

Se a Humanização pode ser ensinada e se faz parte do processo educativo, acreditamos que a mesma deva acontecer durante toda a vida do homem, desde o berço; e entendemos estar diretamente ligada ao desenvolvimento moral, que se faz por meio do hábito, de acordo com Aristóteles.

Podemos perceber que a sociedade passa por momentos onde suas virtudes são questionadas devido à valorização do eu, e não do bem social, percebemos ainda essa desumanização em casos apresentados pelo próprio SUS, em seus cadernos desenvolvidos para exemplificar seu Programa de Humanização.

Smith nos apresenta que a sistematização organizacional existente na sociedade é algo positivo, mas ao mesmo tempo em que está no poder da sociedade, acaba por movimentar os demais como em um jogo, buscando criar uma ordem, instituindo regras. Toda essa imposição nos leva a uma vivência social harmônica, mas antes disso compreendemos que quem movimenta, o homem, precisa estar pautado em uma formação moral, onde o mesmo tenha capacidade de se colocar no lugar do outro.

Compreendemos que para que a humanização ocorra, faz-se necessário que a educação e o ensino sejam voltados para a formação sensível do homem, para que o mesmo possa vivenciar a empatia, que entendemos ser possível a partir do momento em que se trabalha os valores morais e humanos na busca individual pelo bem coletivo.

Adam Smith nos apresenta que a construção de um caráter mais humano perpassa por algumas qualidades fundamentais, como temperança e justiça, dentro

do que ele apresenta como simpatia para aquele que considera o espectador imparcial. De certa forma, apresenta um estudo sobre as relações humanas, apresentando a forma de o homem se portar diante do outro, a capacidade de sermos empáticos, de nos preocupar com o próximo e a forma que condicionamos nossas relações sociais.

Para tanto, necessitamos de uma educação pautada na formação humana, que prepara o homem para ser atuante em sociedade, desenvolvendo a intelectualidade e moralidade, como nos apresenta Kant. Neste ponto, entra a responsabilidade das gerações mais velhas educarem as mais novas, quais valores estamos ensinando às crianças e jovens e qual futuro está sendo preparado diante desta educação imposta.

Este homem que buscamos formar, mais empático, capaz de promover sua modificação e da sociedade, necessita de uma educação voltada para sua totalidade, conforme nos apresenta Aristóteles, quando nos apresenta as três almas humanas. Desta forma, seguimos em busca de um homem que busca a prudência por meio da justa medida, em uma vida sem excessos, possibilitando uma vida feliz no coletivo.

Além da necessidade que temos em ser responsáveis dentro desta sociedade livre, onde nossos direitos e deveres são definidos partindo do negativo, por existir a necessidade de algo acontecer para se compreender que aquilo é bom ou não para o coletivo, neste momento a empatia pode modificar as relações humanas.

Após este levantamento de conceitos e da percepção que hoje temos sobre a formação do homem e a capacidade que o mesmo tem em desenvolver a habilidade da empatia, resultado da humanização, oriunda de uma educação moral, entendemos que algumas ferramentas podem ser agregadas a este processo, uma delas é a arte. E esta será a temática que iremos trabalhar no próximo capítulo.

4 ARTE E ENSINO: UMA POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO

Nossa intenção neste capítulo é apresentar a arte como uma possibilidade educativa no processo de formação humana e, conseqüentemente, de humanização. Em um breve levantamento sobre as produções acadêmicas que envolvem a temática, percebemos poucas pesquisas sobre o ensino da arte, isso nos aponta para a necessidade de estudos que envolvam o tema. As pesquisas são voltadas às contribuições de autores para o ensino da arte, além de experiências práticas sobre a disciplina de educação artística e sobre determinados segmentos, como audiovisual, especialmente o cinema. Outros trabalhos relacionam-se com a utilização de espaços para a formação artística, como museus e exposições de obras. Nossa proposta estabelece como ponto de partida o conceito de humanização apresentado por Candido:

Entendo aqui por Humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249).

O autor apresenta a literatura como uma linguagem artística que propicia a confirmação daquelas características que, no conjunto, expressam a humanização, estendemos essa potencialidade a todas as linguagens artísticas - teatro, música, dança, etc. - pelo fato de a arte atuar na sensibilidade humana. O processo de observação, percepção e reflexão podem gerar um olhar diferenciado para o mundo, para si mesmo e para os demais seres humanos, provocando o que denominamos de empatia.

Entendemos que essa potencialidade da arte pode explicar, inclusive, sua permanência histórica. Mesmo não recebendo a mesma denominação e função, a arte sempre esteve presente na vida dos homens. Atuando como meios de comunicação, registrando organizações sociais e culturais, a arte expressa a vida humana e revela o que há de mais íntimo nos homens.

O desejo do homem de se desenvolver e se completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1976, p.13).

No entanto, ao olharmos para o ensino da arte nos questionamos sobre como ela vem sendo desenvolvida no contexto escolar, uma vez que encontramos em nossa sociedade a necessidade de programas e políticas públicas voltadas à humanização de adultos, como o Humanizamus.

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (BARBOSA, 2003, p. 21).

Diante dessa inquietação, elaboramos esta seção que está organizada da seguinte maneira: na primeira subseção, nos dedicamos a entender como Aristóteles conferia importância a ‘arte’ no processo de formação do homem grego. A opção por Aristóteles se deve ao fato de o filósofo ter escrito o primeiro tratado de arte, *A Poética*, obra que influenciou muitos que o sucederam e até os dias atuais é considerada uma referência nos estudos sobre essa temática; na sequência, passamos ao contexto legal do ensino da arte na educação básica do Brasil e finalizamos com a proposta do teatro como instrumento para o desenvolvimento da empatia, para isso apresentamos os jogos teatrais como uma metodologia de ensino para o espaço escolar.

4.1 ARTE E EDUCAÇÃO: A CATARSE COMO ELEMENTO EDUCATIVO

A arte é um assunto que desde muito tempo atrás vem despertando vários questionamentos e suscitando posicionamentos distintos entre aqueles que se dispuseram a entendê-la. Esse é o caso dos dois grandes filósofos gregos Platão e Aristóteles.

Para Platão (428/427 a 347/348 a.C.), a arte era como cópia da verdade, a qual só existia no mundo sensível. As criações dos homens apresentadas em vida não passavam de imitações imperfeitas.

Temos, pois, de examinar se essas pessoas não estão a ser ludibriadas pelos imitadores que se lhes depararam, e, ao verem as suas obras, não se apercebem de que estão três pontos afastados do real, pois é fácil executá-las mesmo sem conhecer a verdade, porquanto são fantasmas e não seres reais o que eles representam; ou se tem algum valor o que eles dizem, e se, na realidade, os bons poetas têm aqueles conhecimentos que, perante a maioria, parecem expor tão bem (PLATÃO. *A República*, 599a, p. 456).

Contrariando o pensamento de seu mestre, Aristóteles não aceitou a teoria da arte como cópias imperfeitas que afastavam o homem de sua finalidade: a verdade. Para Aristóteles, a arte é uma criação humana, pois o belo está intrínseco no humano e a garantia desta beleza está na simetria e na justa medida. Isso nos fica claro com a explicação de Araújo.

Discípulo de Platão, Aristóteles (384-322 a.C) refutou o conceito ontológico do mestre, enalteceu o processo mimético e criou uma concepção estética para a arte, segundo a qual a imitação não se limita mais ao mundo exterior, mas se sustenta pelo critério de verossimilhança e fornece a representação como uma possibilidade, no plano fictício, sem qualquer compromisso de traduzir a realidade empírica (ARAUJO, 2011, p. 71).

O posicionamento de Aristóteles frente a arte foi registrado em *A Poética* (344 a.C.), obra conhecida como o primeiro tratado de arte, um conjunto de anotações das aulas do filósofo ministradas para seus discípulos, que tem como conteúdo a mimesis, o mito e a catarse que formam a base da arte poética. A obra, que pode ser considerada atemporal sobre a tragédia, ressalta a relevância da poesia na formação dos homens.

O filósofo nos apresenta aspectos da tragédia grega que leva o espectador a ter emoções durante a apresentação, esse sentimento gerado leva o público a

catarse, e desta forma facilita a percepção e vivência da empatia. Aristóteles nos mostra que a arte, tratada na obra, é importante na formação dos homens, pois tem por finalidade promover a purificação dos sentimentos, atividade denominada por catarse, isso devido a identificação entre o personagem, sua cena e o espectador. A catarse é decorrente da mimese, cujo conceito não é o mesmo de cópia entendida por Platão. A palavra catarse é originária do grego κάθαρσις (kátharsis), significa purificar, purgar ou limpar.

A tragédia é a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve de acção e não de narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões (ARISTÓTELES. *Poética*, 1449b).

O filósofo apresenta a *Katharsis*, principalmente, por meio da tragédia, a qual é entendida por ele como um gênero mais elevado do que a comédia. A comédia era entendida por Aristóteles como [...] “uma imitação de caracteres inferiores, não contudo em toda a sua vileza, mas apenas na parte do vício que é ridícula (ARISTÓTELES. *Poética*, 1449a). Já a tragédia é a imitação de ações importantes que propiciam a catarse, pois representa os homens superiores.

É importante ressaltar que a imitação presente na tragédia só é possível ser suscitada porque, para o filósofo essa imitação está pautada na verossimilhança, oferecendo possibilidades de obter interpretações da realidade, com semelhança ao que é verdadeiro. Entendemos a mimese como uma imitação da realidade e não reprodução da mesma. “Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade” (ARISTÓTELES. *Poética*, 1451b).

Dessa forma, é a capacidade do espectador de imaginar-se no lugar da personagem, de se colocar no lugar do outro, porque o que está sendo ‘imitado’ é próximo das situações reais da vida – é verossímil – que desencadeia o processo catártico e tem como resultado a purificação das paixões humanas, tornando-as controladas.

Para o filósofo, entre as paixões humanas, as que se destacam no processo catártico provocado pela tragédia são a compaixão e o temor. Na tragédia, os atores se baseiam em nomes e fatos reais, tornando mais fácil do público acreditar, é [...] “a

imitação de uma acção e, através desta, principalmente dos homens que actuam” (ARISTÓTELES. *Poética*, 1450b). Desta forma, traz para perto do espectador as cenas, tornando mais fácil vislumbrar o fato no cotidiano.

O temor e a compaixão podem, realmente, ser despertados pelo espetáculo e também pela própria estruturação dos acontecimentos, o que é preferível e próprio de um poeta superior. É necessário que o enredo seja estruturado de tal maneira que quem ouvir a sequência dos acontecimentos, mesmo sem os ver, se arrepie de temor e sinta compaixão pelo que aconteceu; [...] (Aristóteles. *Poética*, 1453b).

Portanto, compreendemos que para o autor, a tragédia chega até o íntimo do homem, onde estão as paixões humanas, levando à catarse que o faz refletir sobre suas ações. A arte age, portanto, como um instrumento de experiência pessoal que influenciará na constituição do seu ser e nas suas ações em sociedade.

Assim, entendemos que Aristóteles defende a arte como um elemento para a educação por meio da catarse e vê no personagem um exemplo a ser seguido, tanto em cena, como na leitura das tragédias, pois dizia que “[...] a tragédia é a imitação de homens melhores do que nós [...]” (Aristóteles. *Poética*, 1454b). Desta forma, a catarse leva a reflexão de nossas ações e a uma possibilidade de melhora nos hábitos por buscar na arte uma referência. O filósofo esclarece que:

É que a tragédia não é a imitação dos homens mas das acções e da vida (tanto a felicidade como a infelicidade estão na acção, e a sua finalidade é uma acção e não uma qualidade: os homens são classificados pelo seu carácter, mas é pelas suas acções que são infelizes ou o contrário) (ARISTÓTELES. *Poética*, 1450a15).

Assim, pensando em relação as ações, compreendemos a necessidade de submetermos as experiências sensíveis a um processo racional para que nossas ações sejam decorrentes de um aprendizado das vivências anteriores. A tragédia e a provocação da catarse podem conduzir o homem a pensar suas ações, por ter a oportunidade de experimentá-la na própria arte, pelo que é verossímil e não o real. É importante lembrarmos que a imitação está presente na vida do homem desde os primeiros anos de vida, colaborando para sua formação intelectual, como o próprio Aristóteles nos mostra que: “[...] imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais [...] e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos” (ARISTÓTELES. *Poética*, 1448b5).

Por meio da repetição, a memória dá sentido e significado aos fatos e constrói no íntimo do homem uma nova realidade, criando um novo olhar, um novo ponto de vista, que ajuda a recontextualizar a realidade de uma nova forma, podendo assim, alterar suas práticas sociais.

Compreendemos, assim, que assistir a espetáculos teatrais, textos de tragédias, permite ao homem, neste caso como espectador, controlar a suas emoções, levando-o ao desenvolvimento de sua intelectualidade e moralidade, preparando para a vida em sociedade, tornando-o mais comedido em suas ações.

4.2 O ENSINO DAS ARTES NO CONTEXTO ESCOLAR

A arte está inserida em nossas vidas de várias formas, mesmo que não tenhamos consciência disso. Os programas de televisão agregam muitas linguagens artísticas; as novelas, séries e seriados, por exemplo, reúnem atores, escritores, músicos, artistas circenses, cenotécnicos, cinegrafistas, bailarinos, entre outros.

Nas ruas, estamos a todo momento visualizando outdoors, exposições, feiras, manifestações artísticas conhecidas como arte de rua, que envolve dança, teatro, música e circo, além de outras expressões.

Em nossos momentos de lazer, quando saímos com amigos, geralmente a música está presente nos ambientes, nos pequenos shows ou grandes espetáculos. Também está presente no som ambiente das salas de espera, no carro, nas lojas chamando atenção dos clientes, nas plataformas digitais que facilitam o acesso às canções lançadas em tempo real e muitas vezes na nossa rotina de estudo, de trabalho, nas horas tristes e felizes, há sempre uma trilha sonora expressando o que sentimos ou dizendo aquilo que gostaríamos de dizer.

Nesses vários exemplos que poderiam ser ampliados a várias outras situações, a arte, de uma forma ou de outra, participa da formação de nossa subjetividade de forma 'espontânea', ou seja, sem um direcionamento ou objetivo pré-determinado. No entanto, além dessa influência que sofremos – informalmente - da arte em nossa formação, podemos encontrá-la atuando de forma mais direta por meio de cursos livres e no ensino formal por meio da disciplina de artes.

Em cada um desses âmbitos, que são denominados respectivamente de ensino informal, não formal e formal³, podemos perceber a arte desempenhando uma função específica, assim como já se ocupou diferentes papéis ao longo da história.

³ A educação não formal ocorre fora dos espaços escolares, sendo, portanto no próprio local de interação do indivíduo, sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educação, mas, pouco assistida pelo ato pedagógico e desenvolve uma ampla variedade de atividades para atender interesses específicos de determinados grupos. A educação informal, por sua vez, é resultado das ações que permeiam a vida do indivíduo. Ocorre nas experiências do dia-a-dia, tem função adaptadora e os conhecimentos adquiridos são passados para as gerações futuras. A educação formal é uma educação institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014, p. 3).

Podemos concluir que, com evidencia cada vez maior, a arte em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas, em uma forma primitiva de magia, na qual existiam um estado latente, em germe. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedade que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. (FISCHER, 1976, p.19).

A sociedade se modifica e a arte acaba por assumir novas funções. Surgem novas técnicas, novos valores, novos interesses, mas de qualquer maneira, ela continua atuando na formação humana, seja pelo desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e/ou criação de memórias que se tornam registros de experiências, as quais chamamos de história. A arte pode ser entendida como um elemento cultural, que se apresenta como mediador do homem e da sociedade, contando para as novas gerações nossa própria história.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p. 18).

A arte propicia experiências individuais e coletivas, que irão colaborar com a forma de enxergarmos o mundo e a sociedade. Assim, pode agir como um instrumento que humaniza e modifica o agir humano por desenvolver uma sensibilidade no olhar para o outro e promover a empatia. Entendemos que a empatia é resultado da sensibilidade provocada no coletivo, nas relações sociais, culturais e históricas, por isso ela educa e precisa ser vista como parte essencial nos processos educativos. Como nos mostra Perissé:

A arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, a traição, a compaixão, a luta pela verdade, a crueldade, a miséria, a pilhéria, o medo, a desastrosa quebra de um segredo, o pessimismo, o heroísmo se formam e se transformam em melodias, em pinceladas enérgicas, em frases, em desenhos, em movimentos, em cores inéditas, em efeitos especiais, em ritmos, em tons, em linhas, em curvas, etc. Mas também é formativa quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios. Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir (PERISSÉ, 2009, p. 52).

No entanto, para que toda essa potencialidade educativa da arte seja explorada, é preciso que, em especial, as instituições formais de ensino tenham essa consciência e estabeleçam seus objetivos considerando tal perspectiva. Para nós, no âmbito da educação escolar, a arte deve ser uma atividade destinada à formação integral das novas gerações, daqueles que formaram uma nova sociedade. Nesse sentido, recuperamos o pensamento de Kant (1999) acerca da educação, quando o filósofo menciona que não devemos educar as novas gerações para as sociedades do presente, mas sim “Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro (KANT, 1999, p.22). Assim, se almejamos uma sociedade mais humanizada, acreditamos que a arte, enquanto um componente curricular de algumas etapas da educação, deve estar direcionada a esse objetivo.

Com o intuito de verificarmos como a arte está inserida no âmbito escolar, trazemos, na sequência, algumas informações acerca do percurso percorrido como conteúdo escolar obrigatório.

A obrigatoriedade do ensino da arte para o 1º e 2º graus, mais precisamente da Educação Artística como era denominada naquele momento, está inserida na redação da Lei nº 5.692/71, onde o ensino em todas as suas disciplinas tem por objetivo “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Junto a educação artística, outras disciplinas foram incluídas na educação básica, de acordo com a realidade educacional e principalmente social do período.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte se torna obrigatória na educação básica, que compreende todas as etapas de ensino, da educação infantil, ensino fundamental e médio. De acordo com a lei, Brasil (1996) “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O Ministério da Educação – MEC, elaborou em 1997 o documento PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, e nele contêm orientações para o ensino de arte de primeira a quarta série, e em 1998 foi lançado para quinta a oitava série. O documento, criado para orientar as instituições de ensino na elaboração das aulas e construção de uma base comum para o ensino fundamental, apresenta a importância da disciplina de artes para a reflexão e sensibilidade dos alunos.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 1997, p. 15).

Podemos verificar que o ensino da arte no PCN considera uma dimensão de formação humana que extrapola o conhecimento ‘conteudista’, vai além dos limites das paredes da escola e lhe confere o mesmo patamar das outras disciplinas: [...] tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 19).

Em 25 de junho de 2014, o congresso nacional sancionou a Lei nº 13.005, que aprovou o PNE – Plano Nacional de Educação, que em suas diretrizes estabelece que a educação deve ter em suas metas a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”. Uma de suas estratégias, dentro da universalização do ensino fundamental está:

2.8 promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (BRASIL, 2014).

Entendemos que pensar na possibilidade de se criar diferentes situações para se construir dentro e fora da escola oportunidades de vivência e troca artística, aumenta a demanda de criatividade e seu desenvolvimento, melhorando a relação do humano com a arte. Atualmente, com as desigualdades sociais e econômicas, onde a arte é vista como supérflua, estabelecer parcerias com instituições de arte colabora

com a formação dos alunos e as diferentes linguagens vão ganhando espaço no cotidiano dos futuros adultos, essencial, por compreendermos que a arte e sua experiência são necessárias para o ser humano e muitas vezes a escola não tem condições de promover vivências com diferentes seguimentos artísticos.

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, em sua redação apresenta no Artigo 26 - § 2º que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). Desta forma, continua abrangendo todas as etapas da educação.

O documento nacional mais recente que norteia a educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que destina-se a educação infantil, ensino fundamental e médio apresentando conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da vida escolar básica. A BNCC apresenta para o ensino de artes na educação infantil, de 0 a 5 anos e 11 meses, preocupações com o desenvolvimento estético e crítico. O documento que define os conteúdos a serem aprendidos pelas crianças brasileiras apresenta em sua redação que entre os direitos de aprendizagem a arte está como uma perspectiva de explorar movimentos, objetos, sua forma de relacionar com o outro e com si, além de:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 45).

Na educação infantil, os desenvolvimentos das aulas devem se pautar no educar e brincar, além de oportunizar a interação com outras crianças, com o meio social, garantindo direitos de conviver, de expressar-se, criando experiências que irão preparar a criança para o ensino fundamental.

Seguindo esta mesma linha, a BNCC mantém a proposta do ensino de artes no ensino fundamental, que engloba alunos do 1º ao 9º ano, com idade entre 6 e 14 anos. A arte está inserida na área de linguagens, junto à língua portuguesa, educação física e língua inglesa, esta última que contempla os anos finais desta etapa da educação. A orientação para o ensino das artes é possibilitar ao aluno o contato com as manifestações artísticas e dentro do ensino fundamental envolve as seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Dentro do componente curricular, a BNCC entende que:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p. 193).

A Base apresenta em seu documento uma orientação para os currículos, onde a abordagem da linguagem das artes deve ser trabalhada contemplando as dimensões de conhecimento de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, desta forma facilitaria o processo de ensino e de aprendizagem.

No ensino médio, etapa final da educação básica, que envolve alunos de 15 a 17 anos, a base reflete a necessidade que o governo enxerga de preparar o jovem para a sociedade, primando sua formação para o mercado de trabalho, exercício de cidadania, desta forma, se organiza pensando no desenvolvimento de competências gerais. Assim:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018, p. 475).

Dentro da área de linguagens, a arte é importante para o desenvolvimento do aluno, pensando em um jovem com oportunidades de explorar e criar, pensando no desenvolvimento de suas habilidades e competências. A BNCC entende a arte como:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p. 482).

Ao olharmos para esses documentos, podemos verificar que desde a implantação das artes como disciplina obrigatória, seu ensino, objetivos e metodologias se modificaram conforme as características e anseios de cada momento. Se no início era vista como o ensino de determinadas técnicas, hoje percebemos que a compreensão da arte em âmbito escolar vai além de como fazer, pois envolve a teoria e a prática da vivência artística e isso se modificou diante das mudanças da sociedade.

[...] quase quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de ensino de arte como técnica. No entanto, essa concepção de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico, pois ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem manifestando através do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte: na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas (SILVA, 2005, p. 49).

Como Silva nos mostra, não basta a elaboração de documentos com perspectivas diferentes para o ensino de artes, é preciso uma mudança mais ampla que atinja diretamente os professores em suas salas de aula para que possam atuar demonstrando a importância da disciplina no que concerne a criatividade, a criticidade, imaginação, enfim, a formação integral dos alunos.

As mudanças, também, devem alcançar toda a comunidade escolar que, muitas vezes, entende as aulas de artes com um momento apenas de lazer, sem acréscimo para a formação do aluno. Essa situação pode ser ilustrada com o fato de muitos professores que ministram aulas de artes não terem formação na área, fato

que contribui para que as aulas sejam voltadas para ensaios para apresentações comemorativas, decoração da escola para festas e não como modificadora do homem, como formadora.

Parece-nos que essa questão foi constatada pela instâncias governamentais. O Ministério da educação elaborou em 2000 uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, pensando nas mudanças ocorridas no cenário da educação nacional, que sempre afeta diretamente os professores, surgindo assim desafios à formação destes. Pensando em traçar um caminho para a formação dos professores em consonância com os documentos normativos para a educação básica, a proposta objetiva:

Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2000, p. 6).

Várias problemáticas envolvem a formação de professores, desde plano de carreira, valorização salarial, entre outros. Versar sobre este assunto exige muito de nós pesquisadores, pois formação docente envolve políticas públicas, leitura e compreensão de leis e longas discussões junto aos nossos pares, que buscam nortear nosso trabalho, levando a qualidade na formação da nova geração. No âmbito das artes, exige principalmente fazer com que a sociedade entenda a educação como a grande aliada para a transformação da sociedade e a arte como instrumento para formar o cidadão que queremos para o futuro, mais humano e sensível às diferenças sociais e dificuldades impostas pelo viver coletivo.

Entendemos que a formação de professores de artes é recente no Brasil, se consolidou a partir da década de 50 e seu currículo exige conhecimento em educação e em arte, que o deverá embasar em atividades práticas e teóricas em múltiplas vertentes artísticas. No entanto, aceitando a premissa de que vivemos em um contexto desumanizado, acreditamos na urgência dos professores buscarem novos conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade do aluno e, conseqüentemente, a empatia para que quando adultos não seja necessário serem submetidos a programas e projetos de humanização. Para nós, a escola e especialmente a disciplina de artes – por atuar diretamente na sensibilidade - deve

contribuir significativamente para a formação de homens e uma sociedade humanizada. É importante ressaltar que só 'ativar a sensibilidade' não é suficiente para o sucesso desse processo que estamos vislumbrando, entendemos que a reflexão, incentivada na prática artística, deve orientar a prática pedagógica como um todo. Sobre esse pensamento, Duarte Junior nos apresenta que:

Ação dessensibilizadora; vale dizer, anestésica. O que reforça a afirmação de que não basta a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão acerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possíveis, mas é necessário prestar atenção ao que se sente e pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 224).

Pensando nessa relação, sensibilização e reflexão é que destacamos o teatro como uma linguagem artística fundamental para o desenvolvimento da empatia. Podemos entender o teatro como uma reflexão das ações humanas que possibilita vivermos outras vidas, sermos outras pessoas, sentirmos outras emoções. Essas situações proporcionadas pelo teatro, quando exploradas pelos professores de artes no âmbito escolar, podem ser muito ricas para a construção de experiências que alguns alunos jamais viveriam na realidade. Acreditando na potencialidade do teatro para a construção da empatia, passamos para a próxima subseção que tem essa reflexão como objetivo geral.

4.3 ENSINO DO TEATRO

A construção dessa última parte de nosso estudo tem como premissa que o ensino da arte de forma geral, mas especificamente o teatro, é essencial no processo de formação humana por provocar a sensibilidade e a reflexão agindo, em última instância, na modificação do agir humano. Quando essa atividade, estabelecida por princípios e objetivos voltados ao desenvolvimento integral dos educandos, pode contribuir significativamente para torná-los mais humanos pela experiência da empatia.

Sempre estamos contando e ouvindo histórias, faz parte do ser humano; utilizar o teatro para essa prática acaba promovendo uma experiência diferente, pois passa da narrativa para a atuação, se colocando no lugar do personagem, vivenciando sua emoção ao sentir e representar a cena proposta, isso leva o ator e o espectador a refletir sobre o contexto. Isso perpassa por várias nuances, como romances, dramas, comédias, entre outras situações que podem ser matéria-prima para o jogo cênico e para a composição cênica de espetáculos teatrais.

A aceitação do teatro como elemento educativo não é inédita, pelo contrário desde a antiguidade grega essa manifestação já ocupava essa posição. Na Grécia antiga, o teatro era utilizado para instruir a população nos aspectos religioso, moral e cívico, pois ocupavam uma função pedagógica civilizatória.

Segundo Courtney (2001), a educação grega, principalmente ateniense, fundamentava-se na arte, onde o tripé era a literatura, a música e o esporte. Durante a infância, as crianças eram ensinadas por preceptores a ler, escrever e a recitar, além disso, aprendiam a tocar um instrumento, mas nem todos tinham acesso a essa instrução.

O próprio teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. Os dramaturgos eram considerados pelos professores tão relevantes quanto Homero, e eram recitados de maneira semelhante. O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora educacional no mundo ático (COURTNEY, 2001, p.05).

Percebemos que a função pedagógica do teatro corrobora com a visão aristotélica de catarse como elemento educativo, pensando nele como um instrumento para alargar a visão da realidade vivenciada, em relação aos valores como homem e

como sociedade. Desta forma, o teatro grego era instrumento para formação do homem para a sociedade da época, criava condições de fazer o espectador refletir sobre suas relações sociais.

Essa forma de entender a potencialidade do teatro como meio de formação humana foi aceita por muitos, mas também contestada. Bertold Brecht (1898 – 1956) foi um dos grandes nomes do teatro que contestou o teatro catártico de Aristóteles. Para Brecht, o teatro deveria provocar no espectador apenas a reflexão não o deixando se inserir na narração. Brecht desenvolveu uma técnica conhecida como teatro épico, que buscava provocar no espectador uma sensação de estranhamento ao assistir ao espetáculo, desta forma não confundir a arte com a vida real.

Brecht vai mais longe: acusado de ser excessivamente superficial para os políticos e excessivamente monótono para os artistas, o naturalismo acabou se transformando em realismo. Que pretendeu ser mais natural que o naturalismo, ainda que o naturalismo se considerasse mais realista que o realismo. Afinal, onde está a diferença entre ambos? Aspirando penetrar mais a fundo na realidade, o realismo escolhe não oferecer retratos absolutamente exatos desta realidade: evita mesmo a reprodução de diálogos como os que são falados no cotidiano e não considera necessário confundir-se integralmente com a vida real (PEIXOTO, 1981, p.41).

Nosso posicionamento frente a essas duas perspectivas são de que ambas se completam. Quando o ator/interprete e o espectador se inserem à cena será despertado em si sentimentos e emoções que ficaram registradas em si e que, posteriormente, participaram do pensamento e da tomada de decisões. Lembremos a explicação de Aristóteles sobre a construção das imagens mentais e como elas são o ponto de partida para o pensar.

Mesmo pensar é impossível sem uma imagem mental. [...] Se constituísse parte da faculdade intelectual, não seria encontrada, como é, em muitos outros animais, provavelmente não em qualquer ser mortal, visto que mesmo como de fato se apresenta a situação, não é encontrada em todos, uma vez que nem todos têm percepção do tempo; como afirmamos anteriormente, quando alguém recorda ativamente ter visto, ouvido ou aprendido algo, percebe sempre adicionalmente que o fez antes; ora, *antes* e *depois* estão no tempo (ARISTÓTELES, *Parva Naturalia*, 2012, p. 76).

Entendemos que todas as linguagens artísticas possuem essa potencialidade, mas o teatro, pela sua própria especificidade – imitar a vida real – nos coloca em contato conosco mesmo. O teatro é formativo, tem a capacidade de transformar o olhar sensível sob as relações humanas, além de ampliar as formas de ver o outro e

o mundo. O fazer teatro coloca em pauta diversas situações, vivências e circunstâncias que cada um carrega consigo, Shakespeare (1564 – 1616), em uma de suas obras, traz por meio de um personagem a seguinte fala:

O mundo é um palco e todos os homens e mulheres são na verdade atores: têm suas saídas e suas entradas e no decorrer da vida atuam em vários papéis, cada ato correspondendo a sete idades. Primeiro a criança, choramingando e regurgitando no colo da babá; depois o aluno contrariado, com sua pasta e seu rosto travesso matinal, arrastando-se como lesma para a escola; então o amante, suspirando como uma fornalha, entoando uma canção dolente em louvor dos cílios da amada; aí o soldado, cheio de juras estranhas e barba de leopardo, zeloso da sua honra, impetuoso e pronto para a briga, buscando a fama fugaz, nem que seja na boca do canhão; e depois o juiz, com a barriga bem forrada de frango, olhos severos e barba bem cuidada, cheio de ditos sábios e banalidades – e assim ele cumpre o seu papel; na sexta idade o cenário muda: magros pijamas, chinelos, óculos no nariz e bolsa a tiracolo, o vigor da mocidade já guardado – um mundo tão vasto para pernas tão fracas – sua voz máscula, retomando o balbuciar infantil, apita e chia ao falar; a última cena, que encerra esta história estranha e agitada, é a segunda infância e o mero esquecimento, sem dentes, sem olhos, sem sabor, sem nada (SHAKESPEARE, 2011, p. 54).

Partindo de Shakespeare, compreendemos nossa vida como um papel social, onde a cada situação e momento estamos disponíveis em uma cena ou ato, de acordo com o momento vivido.

Os homens aprendem por meio de suas experiências que podem ser apenas como espectador, pois gera mudança em seu pensar, mas também como atores, tornando o teatro um momento de reflexão. O teatro gera uma incessante transformação em seu processo criativo ao dramatizar o cotidiano da vida em um palco ou espaço equivalente. As reflexões que decorrem do ato de representar se apresentam partindo da técnica ensinada junto ao conteúdo específico proposto pelo professor, as escolhas a partir de então levam o aluno a racionalizar ações, partindo do contexto e das circunstâncias que o próprio texto de teatro apresenta. O que nos remete a famosa frase de *Hamlet* “Ser ou não ser... eis a questão” (SHAKESPEARE, 2000, p.81). Com o teatro e o conhecimento que é agregado, o que se espera é que o aluno, em diversas situações, perceba sempre que a complexidade da arte está diretamente ligada com as relações humanas.

Desta forma, vemos o ensino do teatro na escola como um conhecimento que pode proporcionar várias experiências aos alunos como de ator, espectador, diretor, escritor, etc. Para uma breve análise, tomemos as duas primeiras experiências – atuar e assistir – como exemplo.

A atuação exige um estudo geral da peça que requer imaginação para construir um contexto diferente do seu, do que é comum para ele, o mesmo se aplica a construção da personagem. O ensino do teatro pode promover a oportunidade de o aluno vivenciar situações do cotidiano, que o farão repensar experiências e ampliar seu conhecimento sobre si e sobre a sociedade. Stanislavski (1863-1938), ator e diretor de teatro, referência na formação de atores dizia que “o ator, estudando o seu papel, deve estudar-se a si mesmo” (STANISLAVSKI, 1956, p.178), pois durante a criação do personagem e das cenas, acaba se colocando no lugar do outro, devido ao que o texto propõe. Essa construção exige do estudante da cena um contato direto com suas reações adversas, seguindo sua percepção do que o personagem pede e o que o roteiro sugere para o espetáculo.

Na obra *A Construção da Personagem*, Stanislavski apresenta o processo de construção do personagem, onde percebemos a transformação do ator por meio de uma pesquisa que une aspectos internos e externos do homem.

Cada indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e de outros; tirando-a da vida real ou imaginária conforme sua intuição, e observando a si mesmo e aos outros. Tirando-a da sua própria experiência da vida ou da de seus amigos, de quadros, gravuras, desenhos, livros, contos, romances, ou de algum simples incidente, tanto faz. A única condição é não perder seu eu interior enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior (STANISLAVSKI, 2001, p.32).

Durante a construção da personagem, o ator utiliza a linguagem verbal e corporal, além da memorização, organização espacial, cada personagem é um desafio e uma pesquisa diferente, uma oportunidade para se conhecer por meio de uma investigação de si e do mundo. Toda essa pesquisa implica a movimentação de aspectos cognitivos, físicos, afetivos e principalmente sociais, pela troca que surge neste processo.

O teatro se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento do homem, com um olhar para o ser e o pertencer, pois conecta o estudante desta arte cênica ao social, pela troca realizada durante a pesquisa, ensaios e criação. Nas aulas de teatro, por meio dos exercícios de interpretação, o aluno pode trabalhar nas cenas emoções contrárias as que ele está comumente acostumado e isso fará com que o mesmo torne conscientes emoções incomuns no seu cotidiano, o mesmo será vivenciado pelo espectador.

A relação do homem com o teatro colabora com a transformação de seu pensar e, desta forma, ao se conhecer, proporciona uma nova atitude mental diante da realidade, mas com uma visão mais humanizada sobre o mundo.

Isto é o que fazemos com o trabalho do dramaturgo: damos vida àquilo que está entre as linhas, colocamos nossos próprios pensamentos no que o autor escreveu, e estabelecemos nossa própria relação com os outros personagens da obra e com as condições em que vivem; infiltramos em nós mesmos todos os materiais que recebemos do autor e do diretor, trabalhamos sobre eles e completamos com nossa própria imaginação. E este material chega a ser parte de nós, espiritual e até fisicamente; nossas emoções são sinceras e como resultado final alcançamos uma atividade real, autêntica e produtiva, intimamente ligada à trama secreta da obra; criamos imagens vivas e típicas com as paixões e os sentimentos do personagem encarnado (STANISLAVSKI, 1994, p.93).

Como espectador, o aluno também é introduzido em outro contexto, onde com a ajuda da imaginação, sente emoções distintas das vividas no cotidiano, fazendo uma ligação entre vida real e o espetáculo. O espetáculo teatral movimenta com os medos e desejos de quem assiste, levando o espectador a reconhecer no personagem algumas características de sua personalidade de acordo com aquilo que ele já conhece de mundo. Muitas vezes, os espectadores deixam o ambiente cênico emocionado, feliz ou triste, mas com uma modificação pessoal que foi enriquecida pela experiência do teatro.

Neste momento, compreendemos que a catarse acontece, onde por meio desta relação de espectador ou ator, as paixões e os sentimentos são purificados, fazendo com que o teatro seja uma possibilidade educativa. Durante as cenas, o ator ou espectador tem a possibilidade de se colocar no lugar do outro de forma reflexiva, pensando suas ações, levando-o a empatia. Além dessas duas formas de experienciar o teatro, como ator e como espectador, agregamos uma outra que entendemos como primordial no âmbito escolar, a discussão reflexiva acerca do encenado e/ou assistido. Aqui, cabe ao professor conduzir atividades que possibilitem aos alunos sintetizarem as experiências anteriores, transformando-as em memórias, pois dentro do ambiente escolar o teatro pode oferecer possibilidades de representação de diversas situações, promovendo a aprendizagem e colaborando com a construção da consciência crítica do aluno.

O professor tem papel essencial neste processo, ele organiza e faz a mediação da relação do aluno com o meio social, utilizando o teatro como instrumento educativo,

orientando frente às experiências produzidas com as cenas, colaborando para a reflexão que surge com todo o processo.

No entanto, podemos pensar sobre as dificuldades dos professores que não possuem formação em artes ou que têm formação em outras linguagens artísticas como, por exemplo, artes visuais. Essas dificuldades podem ser amenizadas ao compreendermos a gama de oportunidades que o teatro nos apresenta como possibilidade educativa. Entre os vários conteúdos que podem ser trabalhados, destacamos os jogos teatrais, os quais têm por objetivo desenvolver habilidades artísticas, a criatividade, melhorar a concentração, a expressão corporal, entre outros. Pela especificidade dos jogos, eles podem ser aplicados por professores com diferentes formações.

A proposta do ensino do teatro e da construção cênica por meio de jogos teatrais em sala de aula pode redimensionar a relação entre aluno e sociedade pelas experiências que o jogo pode promover durante suas práticas. A cada aula, de acordo com seu planejamento, o professor pode oportunizar jogos de acordo com o tema que pretende trabalhar, promovendo a vivência e a reflexão do assunto, garantindo o envolvimento do aluno com o mesmo.

Viola Spolin (1906 – 1994), autora e diretora de teatro, dedicou sua vida ao teatro-educação, criou um manual de jogos teatrais para o professor utilizar em sala de aula, ela apresenta uma metodologia de improviso que leva os participantes a um processo de conhecimento, o que colabora com o processo educativo.

O jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada. Teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância, desde Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky. Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano. (SPOLIN, 2008, p.21).

Os jogos teatrais, com características de improviso, partem de uma estrutura que permite ao professor trabalhar temas variados, pensando no contexto escolar e principalmente da sala de aula. Por meio do teatro, o professor instiga nos alunos o trabalho da imaginação, que muitas vezes é desvalorizada em outros momentos, imaginar dentro desta arte leva o aluno a construir uma capacidade de pensar de outras maneiras as mesmas situações, desenvolvendo sua criatividade.

A obra de Spolin foi escrita para professores com ou sem experiência em teatro, trata-se de uma proposta metodológica e destaca a importância dos jogos teatrais para todos os aspectos da aprendizagem e da vida, podendo ser usada para o desenvolvimento da empatia. Composto por 154 jogos que exploram espaço, corpo e objetos, apresenta também conceitos e possibilidade de linguagem teatral, com foco no trabalho em grupo, desenvolvendo o individual e o coletivo. Segundo a autora, os jogos que foram desenvolvidos são destinados para o aprender jogando, além do brincar, onde “[...] as habilidades e estratégias necessárias para o jogo são desenvolvidas (SPOLIN, 2008, p. 30), também trabalha a liberdade, a intuição e a transformação, que envolve a capacidade de transformar objetos e espaços.

Dentro do jogo teatral proposto por Spolin, existem três características essenciais: o foco, a instrução e a avaliação. O foco é o problema do jogo e “coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista” (SPOLIN, 2008, p. 32). A instrução é o que guia os participantes em direção ao foco. A avaliação é a indagação sobre o problema proposto no foco, para saber se foi solucionado. Quando se fala de oficinas de artes, aulas de teatro na escola, logo se pensa em falta de controle de sala e isso é um medo dos professores. Spolin, ciente deste anseio, apresenta que os jogos teatrais dão liberdade aos alunos, mas não tiram a disciplina e controle do professor.

Liberdade criativa não significa descartar a disciplina. Na verdadeira criatividade, está implícito que uma pessoa livre para criar dentro da forma de arte precisa ser altamente disciplinada. A disciplina imposta muitas vezes produz ação inibida ou rebelde por parte do aluno: pode ser negativa ou ineficiente. Por outro lado, quando a disciplina não nasce de um cabo-de-guerra por posição, mas é livremente escolhida pelos alunos, pelo bem da atividade, promove ação responsável – ação criativa. É preciso imaginação, dedicação e entusiasmo para ter autodisciplina (SPOLIN, 2008, p. 40).

A autora entendia o jogo como um elemento de educação, um instrumento para a construção de conhecimento que parte de uma reflexão e perpassa pela prática. Devido a isso, entendemos que a ação prática do jogo está diretamente envolvida com a aquisição de conhecimento, desta forma sendo improvável separar a prática do conteúdo pensado pelo professor e da reflexão pós-jogo.

Os jogos propostos na obra, direcionados para professores, leva os alunos a adquirirem experiências cênicas, desta forma aprendem uma linguagem teatral dentro

de cada proposta de jogo e leva os participantes a uma construção pessoal e coletiva de conhecimentos e técnicas.

Além da formação de atores, pelas técnicas propostas nos jogos, forma-se também plateia, pelo fato dos alunos passarem pelas duas posições durante a execução das aulas, vivenciam o ser ator e o ser plateia. Spolin traz uma estrutura dramática de onde (cenário/ambiente, Quem (personagem/relacionamento) e O que (ação), que segundo a autora “[...] leva os jogadores a incluir o ambiente, o relacionamento e a atividade – a realidade cotidiana – na sua consideração sobre os problemas teatrais (SPOLIN, 2008, p. 123).

Acreditamos que desta forma o aluno aprende fazendo, jogando e vivenciando; o conhecimento é construído no âmbito social, em um processo contínuo de relação com a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e o conteúdo proposto pelo professor, mediador deste processo de ensino e aprendizagem. Esse aprendizado construído por meio dos jogos leva o aluno a reflexão de suas ações e dos demais membros do seu grupo social, pela experiência do jogo e pela diversão que o teatro pode proporcionar.

O aspecto pedagógico no ensino do teatro se volta para o aprendizado que é evidente na prática, pois educa por meio da teoria e da prática, colaborando para a construção intelectual e de valores dos alunos, além das discussões durante a construção e estudos de textos que esta arte cênica pode promover.

Entendemos que a escola deve promover o desenvolvimento dos alunos, pensando na liberdade de expressão e de criação, formando homens que pensem fora do padrão visto como normal e o teatro pode estimular essa formação, por desenvolver a criatividade, a imaginação, o sensível, o corporal e também o intelectual.

Dessa forma, entendemos que o teatro pode contribuir para a formação humanizada por favorecer a vivência de outras realidades e se esse processo for desenvolvido no âmbito escolar durante o crescimento das crianças, será bem provável que no futuro programas de humanização não sejam necessários, pela potência que ele promove por meio das experiências de empatia.

5 CONCLUSÃO

Nosso estudo buscou refletir sobre a necessidade de uma formação mais humanizada, sendo esta parte da observação das relações humanas atuais. Observamos no âmbito da saúde a necessidade de trabalhar o tema humanização junto aos funcionários, iniciativa do próprio Ministério da Saúde. Percebe-se que um órgão público está atento às ocorrências causadas pela ausência de empatia, de cuidado no trato com o outro, não que esta necessidade se localiza apenas no Sistema Único de Saúde - SUS, mas houve uma preocupação por parte deles, em capacitar os envolvidos com programas de formação técnica para buscar melhores resultados no sistema público de saúde.

A saúde é uma necessidade humana e muitos buscam os órgãos públicos que são de direito legal para sanar dúvidas, realizar tratamentos, cirurgias e outros. Este acesso precisa ser de qualidade, por se tratar de um público diverso, onde exige por parte do funcionário, uma orientação que promova bem-estar desde o acolhimento até o tratamento médico. Nossa indagação se resume a forma como o SUS está capacitando seus funcionários, pensando na humanização das relações humanas nos espaços públicos compartilhado por muitos. Se a humanização pode ser ensinada e se faz parte do processo educativo, acreditamos que a mesma deve acontecer durante toda a vida do homem, desde o berço, e entendemos estar diretamente ligada ao desenvolvimento moral e ético humano, que se faz por meio do hábito.

Nossa pretensão nesta dissertação foi expor a nossa compreensão de homem, e a relação entre educação e humanização, para isso buscamos nos clássicos o auxílio para responder nossas hipóteses, nos levando à pequena compreensão de pensamentos filosóficos, essenciais para nossas questões.

Compreendendo que as virtudes são ensinadas por meio do hábito e que elas estão relacionadas com o desenvolvimento moral, entendemos que a humanização do homem se dá pela educação e que pelo processo educativo é que desenvolvemos todas as potências humanas. Desta forma, chegamos a nossa questão: a humanização pode ser ensinada/adquirida em qualquer fase da vida humana? Indo além, remetendo a moralidade humana, e as práticas sociais que dão vida às relações desumanas, quais são os hábitos cotidianos, que não nos permite ações que remetem ao bem social, nossas ações são boas ou más?

Essas perguntas tornam-se mais complexas quando pensamos no que Aristóteles comenta sobre o ensino das virtudes. Para ele, as virtudes são aprendidas com outras pessoas que já são virtuosas e sua investigação visava produzir homens bons, e não apenas teóricos, o que nos conduz a pensar sobre o processo educativo de um modo geral. Nesse sentido, recuperamos o pensamento de Kant, que no século XVIII apresentava a educação como um processo que passa de geração para geração, para refletirmos sobre o que estamos transmitindo às gerações que estão se desenvolvendo.

Em um segundo momento, buscamos apresentar nosso conceito de humanização pautado na filosofia moral de Adam Smith, que apresenta em sua obra *Teoria dos Sentimentos Morais* que o homem é possuidor de habilidades de simpatia e assim capaz de compreender o sofrimento e a forma de percepção de diversas situações do outro.

Por meio dessas abordagens, esperamos ter apresentado nossa ideia de que o homem é capaz de modificar suas ações e desta forma a sociedade em que está inserido por meio da educação.

A questão que buscamos responder se refere aos resultados que podem ser adquiridos quando se busca “humanizar os desumanos” na fase adulta, onde já possuem hábitos estabelecidos, resultado de sua formação e seu estilo de vida. Ainda sobre a formação, entendemos que todos os povos durante a história reuniram em seu tempo costumes, valores e uma educação que se tornou responsável pela manutenção de seu povo. Percebemos que eles possuem em comum a formação do homem, em sua moralidade, nos grandes problemas e também nas grandes conquistas históricas, essas que geraram equilíbrio social durante certo período, e que nos chegam até hoje, por serem resultados de questões atemporais, seres históricos, e carregarmos conosco toda a verve do ser humano.

Nossa compreensão de mudança na prática social envolve não só a educação moral, com a possibilidade de criar hábitos que favoreçam o desenvolvimento das virtudes, mas além disso, uma educação sensível que torne o homem capaz de realizar determinadas reflexões acerca de suas ações. Queremos chegar ao ponto de que, quando formamos um homem mais sensível, formamos alguém capaz de se colocar no lugar do outro, de se sensibilizar com a situação do próximo e para isso precisamos de uma educação que o torne mais empático.

O homem desde sempre se expressa por meio da fala, do corpo e de todas as possibilidades infinitas, que podemos destinar ao que chamamos de arte, essa capacidade de exteriorizar o sentimento, aliado ao conhecimento de vida o leva a demonstrar suas emoções, paixões e medos. A arte faz parte da história social, sempre foi questão de busca por liberdade, de conquista e de elo entre os homens, podemos dizer que ela conecta pessoas diferentes, que em comum se encantam por determinados segmentos. A necessidade de olhar para a arte como um conhecimento e disciplina escolar, com conteúdo e embasamento, nos leva a questionamentos mais profundos sobre a transformação que ela acarreta na vida do homem.

Compreendemos o ensino da arte como uma possibilidade de busca do desenvolvimento da empatia, que leva o homem ao trabalho e desenvolvimento das três almas, baseado nas obras Aristotélicas. A importância da catarse de Aristóteles para a formação do homem, por meio da educação da sua alma sensível, nos leva a perceber que na contemporaneidade não há uma formação para a sensibilidade, que dá sentido ao resultado que buscamos com ela, a humanização.

Nos dias atuais, onde conceituar a arte se torna difícil pela falta de valorização, apresentá-la com sua importância para a formação humana é imprescindível, pois sabemos da sua potência em transformar o agir e pensar do homem em sociedade. As manifestações artísticas utilizadas pelo homem durante a história são uma forma de expressar sua compreensão de mundo e principalmente da vida social.

Dentro das diferentes linguagens artísticas como artes cênicas, áudio visual, música, artes plásticas e outros, cria-se diferentes diálogos e expressões, desenvolvidas pelas possibilidades de troca e de olhar que a arte proporciona; no aluno isso gera um sentimento de liberdade de expressão, percebendo um espaço de criatividade e compartilhamento.

Inserir o teatro por meio de jogos no processo de formação humana pode permitir o estímulo de uma construção social reflexiva no homem. O teatro provoca certa experiência e nos ensina a reintroduzir o espectador na situação proposta pelo professor. O observador ou espectador torna-se participante ativo de uma experiência que o levará a sair de seu estado inicial de quem olha para quem pode sentir e se colocar no lugar do outro, neste caso o personagem. Entendemos que a educação escolar é responsável pela formação do indivíduo para a vida social, desta forma a instituição de ensino deve proporcionar condições para o aluno ter contato com o

conhecimento científico e artístico, colaborando com a apropriação de recursos suficientes para seu exercício de cidadania.

O ensino da arte do teatro pode promover a oportunidade de o aluno vivenciar situações do cotidiano que o farão repensar experiência e ampliar seu conhecimento sobre si e sobre a sociedade. Inserir a arte e seu ensino no processo de formação humana pode permitir o estímulo de uma construção social reflexiva no homem. A escola institucionalizada tem por objetivo promover nos alunos o alcance de conhecimento que permita o enfrentamento dos desafios postos pela sociedade ao longo da vida social e profissional, e junto a isso formar para a cidadania com ética, autonomia, com saberes de como utilizar a liberdade de forma consciente e reflexiva.

As formas de movimentações artísticas são obras intermináveis que junto ao homem se modificam conforme a história e a sociedade, dando origem a novas expressões que nos ensinam a sempre voltar o homem à sua essência criativa que dá origem ao novo, partindo das condições sociais impostas. A arte se relaciona com o processo de formação e se insere na história social.

A arte compreendida como formativa, capaz de transformar e ampliar o olhar sensível para as relações humanas, contemplando as expressões artísticas, o olhar estético sobre as diferentes linguagens, proporciona uma dimensão reflexiva sobre o agir humano no âmbito social. A cultura de uma sociedade passa por sua arte, então existe a necessidade de conhecer e disseminar historicamente seus feitos. Essa alfabetização artística se faz necessária desde a educação infantil, para que exista a construção de uma identidade cultural no aluno, que durante sua formação irá integrar todo esse conhecimento na sociedade.

Desta forma, como o nosso trabalho é pensar no homem, refletindo acerca da importância da arte no processo de sua formação e na educação escolarizada, compreendemos que inserir as linguagens artísticas no espaço escolar, assim como promover o acesso aos bens culturais é função do sistema de ensino e da própria instituição. Proporcionar essas oportunidades de vivenciar a arte fará com que os alunos se integrem em um processo de catarse, capaz de transformar suas realidades sociais, conseqüentemente histórica e cultural, modificando seu modo de pensar e agir no mundo. Entendemos que as reflexões provocadas pela arte contribuem para a formação de um homem mais crítico, desta forma a vemos como fundamental no processo de ensino para auxiliar na construção social do aluno.

Durante toda a vida, o homem é instigado a sentir e viver individualmente, em decorrência das situações cotidianas do mundo em que vivemos e isso parece acontecer de maneira imperceptível, natural durante seu desenvolvimento. A socialização promovida pelo teatro, que comumente acontece de forma colaborativa e coletiva, pode respaldar novas formas de relação, colaborando para o desenvolvimento da humanização, resultado da educação e desta forma da empatia, com a potência produzida pela arte ao se imaginar estando no lugar do outro.

Deixamos claro que a compreensão que trazemos aqui é parte de um conjunto de possíveis respostas ao que nos inquieta há mais de uma década, desta forma são elementos de uma discussão que permeará novas pesquisas, novas leituras, novas discussões. O que nos conforta é saber que essas perguntas nos movem e nos fazem buscar respostas neste movimento contínuo que é a pesquisa dentro do âmbito do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**. In: Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE, 2014. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ARAÚJO, Maria Cláudia. **A Poética de Aristóteles sob a abordagem de Lígia Militz da Costa**. São Paulo: Kalíope, ano 7, nº 14, jul./dez. 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

_____. **Sobre a Alma**. Lisboa: Biblioteca de Autores Clássicos, 2010.

_____. **Parva Naturalia**. São Paulo: Edipro, 2012.

_____. **Poética**. Lisboa: Fundação Caloueste Gulbenkian, 2008.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora EFG: 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDI, Simone. **Entrelaçando o SUS, a PNH e a Saúde do Trabalhador**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos HumanizaSUS: Formação e Intervenção. Volume 1. Brasília: Editora MS, 2010a.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. **Crise de Humanidade**. 2008. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/vista/2008/nov03.htm>> Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 130 p. 1997.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior.** Ministério da Educação. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde.** Brasília, DF: MEC; 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001b.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos HumanizaSUS: Formação e Intervenção.** Volume 1. Brasília: Editora MS, 2010a.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos HumanizaSUS: Atenção Básica.** Volume 2. Brasília: Editora MS, 2010b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS:** documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010c.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos HumanizaSUS: Atenção Hospitalar.** Volume 3. Brasília: Editora MS, 2011.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização - PNH.** Tiragem: 1º edição, 1º reimpressão, 2.000 exemplares. Brasília: Editora MS, 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos HumanizaSUS: Humanização do parto e do nascimento.** Volume 4. Brasília: Editora MS, 2014.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014: **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.** Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 13 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC – Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales – 1929 – 1989:** A Revolução Francesa da Historiografia. 2º Ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSTA, Maria. Sociologia: **Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna. 3. Ed. 2005.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GLOBO. **Paciente morre após esperar por atendimento em unidade de saúde**. G1 Paraná, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/07/paciente-morre-apos-esperar-por-atendimento-em-unidade-de-saude.html>> Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Atendimento precário mata mais do que a falta de acesso a médicos, diz estudo**. G1 Ciência e Saúde, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/09/06/atendimento-precario-mata-mais-do-que-a-falta-de-acesso-a-medicos-diz-estudo.ghtml>> Acesso em: 10 jan. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: Uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letas, 2015.

HECKERT, Ana Lucia; NEVES, Cláudia Abbês Baeta. **Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos HumanizaSUS: Formação e Intervenção. V. 1. Brasília: Editora MS, 2010a.

JAEGER, Werner. **Paidéia – A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Os pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAUAND, Jean Luiz. Introdução. In: AQUINO, Tomás. **Sobre o ensino (De magistro)**, Os sete pecados capitais. Tradução e estudos introdutórios por Jean Luiz Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PASCHE, Dário Frederico. **Humanizar a formação para humanizar o SUS**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos HumanizaSUS: Formação e Intervenção. Volume 1. Brasília: Editora MS, 2010a.

PAVAN, Cleusa. **O que pode um curso de formação de apoiadores da política nacional de humanização da atenção e da gestão do SUS?** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos HumanizaSUS: Formação e Intervenção. Volume 1. Brasília: Editora MS, 2010a.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: Uma introdução ao teatro dialético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

_____. **Diálogos: O Banquete; Fédon; Sofista; Político**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Os pensadores.

_____. **Fedro ou Da Beleza**. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

_____. **Timeu - Crítias**. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.

REGO, Pedro Costa. **Kant: A revolução copernicana na filosofia**. In FIGUEIREDO, Vinícius de (Org). Seis Filósofos na sala de aula. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores, 2006.

SALGADO, Ana Cristina Soeiro; PEDROSO, Raquel Turci; MARTINS, Luiz Guilherme Nascimento; MOREIRA, Terezinha Francisca. **Saúde e humanização na região Norte: perspectivas e desafios do processo de formação no Estado do Pará**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos HumanizaSUS: Formação e Intervenção. Volume 1. Brasília: Editora MS, 2010a.

SCHMIDT, Selma. **Pelo menos 60 pacientes morreram em filas de espera por cirurgia em cinco hospitais federais**. O Globo Rio, 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/pelo-menos-60-pacientes-morreram-em-filas-de-espera-por-cirurgia-em-cinco-hospitais-federais-15021575>> Acesso em: 28 nov. 2018.

SHAKESPEARE, William. **A Trágica História de Hamlet – Príncipe da Dinamarca**. Versão para ebook, 2000.

_____. **Do jeito que você gosta (As You Like It)**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais de Recife**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. **Minha vida na arte**. São Paulo: Anhembi, 1956.

_____. **El trabajo del actor sobre sí mismo. El trabajo sobre sí mismo en el proceso de las vivencias**. Buenos Aires: Quetzal, 1994.

_____. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 1994.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

ZIMERMAN, David E. **Etimologia de termos psicanalíticos**. Porto Alegre: Artmed, 2012.