

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

HERBERTH GOMES FERREIRA

**EDUCAÇÃO, MORTE E ANALÍTICA EXISTENCIAL: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NOS ATENDIMENTOS
EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES**

Vitória, ES

2023

HERBERTH GOMES FERREIRA

**EDUCAÇÃO, MORTE E ANALÍTICA EXISTENCIAL: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NOS ATENDIMENTOS
EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES**

Vitória – ES

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

HERBERTH GOMES FERREIRA

**EDUCAÇÃO, MORTE E ANALÍTICA EXISTENCIAL: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NOS ATENDIMENTOS
EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Professor titular Dr. Hiran Pinel

Apoio financeiro: CAPES/DS

Vitória – ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F383e

Ferreira, Herberth Gomes.

Educação, morte e analítica existencial: relatos de experiências de professores nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares / Herberth Gomes Ferreira - 2023. 356f.

Orientador: Hiran Pinel.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – PPGE/UFES.

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Filosofia. 5. Psicologia Existencial. 6. Morte. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDD: 370

CDU: 37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

HERBERTH GOMES FERREIRA

**EDUCAÇÃO, MORTE E ANALÍTICA EXISTENCIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS EM AMBIENTES
HOSPITALARES**

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.**

Aprovada em 26 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Hiran Pinel

Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Vitor Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Jacyara Silva de Paiva

Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sônia Maria Costa Barreto

Centro Universitário Vale do Cricaré - São Mateus

Professora Doutora Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Universidade Federal do Mato Grosso

Professor Doutor Francisco de Assis S. dos Santos

Faculdade Unida de Vitória

**PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514,
Goiabeiras, Vitória-ES Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **HERBERTH GOMES FERREIRA**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 10 horas do dia 26 de junho do ano dois mil e vinte e três, apresentada presencialmente e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, Hiran Pinel, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Erineu Foerste, Vitor Gomes, Jacyara da Silva Paiva, Sonia Maria Costa Barreto, Jucélia Linhares Granemann de Medeiros e Francisco de Assis S. dos Santos. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **“EDUCAÇÃO, MORTE E ANALÍTICA EXISTENCIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES”**. Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 26 de junho de 2023.

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Jacyara Silva de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sônia Maria Costa Barreto
Centro Universitário Vale do Cricaré - São Mateus

Professora Doutora Jucélia Linhares Granemann de Medeiros
Universidade Federal do Mato Grosso

Professor Doutor Francisco de Assis S. dos Santos
Faculdade Unida de Vitória

**PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514,
Goiabeiras, Vitória-ES Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO
PPGE/UFES.**

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “**EDUCAÇÃO, MORTE E ANALÍTICA EXISTENCIAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES**” elaborada por **HERBERTH GOMES FERREIRA**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 26 de junho de 2023, que a mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

A banca aprovou a tese com louvor. Destaca-se a relevância da temática, a pertinência da abordagem teórica e metodológica para a área de educação e demais áreas afins. Recomenda-se ainda a publicação da pesquisa em forma de livros, de capítulos de coletânea, de artigos em periódicos, apresentação em congressos e publicação em anais.

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Hiran Pinel

Erineu Foerste

Vitor Gomes

Jacyara da Silva Paiva

Sonia Maria Costa Barreto

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros

Francisco de Assis S. dos Santos

**PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514,
Goiaberais, Vitória-ES Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br**

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

HIRAN PINEL

CIDADÃO

assinado em 08/07/2023 12:27:47 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 08/07/2023 12:27:47 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3) por HIRAN PINEL (CIDADÃO)

Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ERINEU FOERSTE - SIAPE 302349

Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE

Em 01/08/2023 às 12:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/762004?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por VITOR GOMES - SIAPE 2475712

Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 01/08/2023 às 17:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/762262?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
JACYARA SILVA DE PAIVA - SIAPE 2999412
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 30/07/2023 às 18:00

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/760716?tipoArquivo=O>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 08/08/2023 às 15:34

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/765832?tipoArquivo=O>

DEDICATÓRIA

Em agradecimento à minha mãe, dona Maria (lá no interior de Minas Gerais é conhecida como Maria costureira), pelos ensinamentos simples e fundamentais na composição do meu jeito/modo de ser-no-mundo, dedico esta tese.

Dedico esta tese a minha família (esposa e filhos) pelo apoio e paciência, muita paciência.

Dedico este trabalho de pesquisa científica a todos que, de alguma forma, resistem e trabalham para que a educação aconteça com justiça, equidade e qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador Dr. Hiran Pinel, que na sabedoria e paciência, soube me conduzir até aqui, na solidária construção desta pesquisa.

Aos colaboradores e às colaboradoras da pesquisa que, com seus relatos de experiências, puderam nos mostrar, como fenômeno, algo que pudesse ser lido, compreendido, descrito e apresentado como uma proposta colaborativa para o campo da Educação.

Aos meus amigos e às amigas que fiz nos encontros do Grufei. Cada um, de forma especial, fizeram parte do meu crescimento como ser/pesquisador.

Aos colegas da turma 16D, do PPGE/UFES, no qual pude aprender, com cada um e cada uma, de maneira genuína e muito especial, que a travessia de pesquisas e estudos pode ser mais divertida, comprometida e significativa. Com eles e elas aprendi a compartilhar saberes, pesquisas, sonhos de uma vida acadêmica e lanches nas horas *difíceis* de início de caminhada.

Aos professores e às professoras da banca avaliadora que, de maneira rigorosa e carinhosa, contribuíram para a qualificação e as melhorias desta pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGE-UFES e, em especial, aos professores da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos que, de maneira significativa, colaboraram para o meu aprendizado dentro do meu caminhar formativo.

Minha gratidão ao Centro de Educação e ao PPGE/UFES que oportunizou minha participação nas diferentes comissões que pude participar como representação discente. As experiências vividas foram, para mim, espaços de aprendizagem e militância.

Agradeço aos funcionários e aos secretários e do PPGE/UFES, por ajudar nas orientações e encaminhamentos do processo burocrático da vida acadêmica.

Agradeço à CAPES pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa.

Prefiro
ir ao cemitério sem dia definido
e pensar
como podem as mãos que eu beijei
voltarem ao pó
ecos de risos serem esquecidos
e pensar:
todo dia pode ser
dia dos mortos.

(MAGALHÃES, 2018, p. 73)

RESUMO

FERREIRA, Herberth Gomes. Educação, morte e analítica existencial: relatos de experiências de professores nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. Orientador: Hiran Pinel. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CE/PPGE, Vitória – ES, 2023.

[INTRODUÇÃO] O "que é" e "como é", ao modo fenomenológico-hermenêutico compreensivo, o fenômeno morte para professoras e educadores escolares e não-escolares, que, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, produzem atendimentos educacionais em ambientes hospitalares? Desta interrogação, emergiu, o objetivo de descrever compreensivamente, de modo fenomenológico-hermenêutico, o "que é" e "como é" o fenômeno morte para professoras e educadores escolares e não-escolares, que, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, produzem atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. [MARCO TEÓRICO] O objetivo se encaixa em autores fenomenológicos-existenciais-hermenêuticos, qual seja "que é" e o "como é" - e fomos procurando sentido em Heidegger, que tem um estudo muito respeitado sobre o tema "morte". Trabalhamos com alguns dos conceitos desse pensador que nos levaram a compreender a morte: Ser-no-mundo; o *Dasein*; a Existência; a Essência; A Indeterminação da Angústia e Medo da morte como ente determinado no existir humano – e, finalmente, a morte e o ser-para-a-morte. [METODOLOGIA] 1. Trata-se de uma pesquisa fenomenológica fundamentada no próprio Heidegger, destacando a ontologia que se direciona para o tema morte, numa postura para pesquisar o apelo do ser como dado de interpretação pela hermenêutica; 2. Como instrumentos/ recursos de pesquisa pedimos, dentre outros: computadores; celulares; telefone; 3. Técnicas de pesquisa utilizadas via esses instrumentos: conversas motivadas a partir da nossa questão de pesquisa, adaptando-a ao entendimento e à compreensão das colaboradoras da pesquisa, donde pedimos que fizessem um relato digitado de sua experiência com a morte, no seu labor educacional hospitalar. Utilizamos: e-mail, conversas via WhatsApp, telefone-celular, Google Meet; 4. Procedimentos da pesquisa: coleta dos dados ou fenômenos da pesquisa se deu sob a forma de relatos de experiência dos colaboradores com o tema a morte no seu ambiente educacional hospitalar; realizando, assim, leituras sistemáticas atentas e compreensiva, objetivando sempre à procura do fenômeno da pesquisa - o significado da morte para professora na esfera da saúde; produzimos uma analítica existencial (hermenêutica) de cada singularidade; desse movimento, produzimos uma analítica do oito depoimentos, considerando-os na sua generalidade, captando o significado da morte para o grupo; a partir de toda pesquisa, criamos um produto de intervenção, sob forma de projeto teórico-prático denominado "Pedagogia existencial: da vida (e da morte)" de inspiração heideggeriana: esboços de uma teoria para a formação da professora e educadora que atua nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares; considerando um reaproximar daquilo que apareceu para nós como fenômeno, do singular para o plural (geral/grupal), descrevemos uma tese a partir desse todo fenomenal. [RESULTADOS E DISCUSSÃO] Cada professora (e ou educadora), no seu "ser-aí" de "presença", que trabalha, direta e ou indiretamente, em atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, percebe-se, de modo comum, como "ser-para-a-morte". Nesse modo singular de ser, de "ser autêntica" num sentido de "ser-com-o-outro" na "angústia", a morte e o morrer de estudantes a leva a se preocupar com a finitude do outro, que é parte de si - como existenciário. Esse experienciar a "morte" indica uma "disposição" em ser "si mesma" profissional que trabalha na esfera da educação e da saúde. Ela se desvela ao outro, no "que é" e "como é" morte, trazendo o tema para o currículo escolar e não-escolar, oficial e não oficial, (pro)curando não naturalizar o assunto, produzindo, assim, um movimento pedagógico com "disposição" para a sensibilização do reconhecimento da vida no processo-aula.

Palavras-chave: Morte; Educação Especial; Educação Hospitalar; Analítica Existencial; Martin Heidegger (1889-1976).

ABSTRACT

[INTRODUCTION] What "is" and "how is", in a comprehensive phenomenological-hermeneutic way, the phenomenon of death for school and non-school teachers and educators who, directly or indirectly, explicitly or implicitly, produce educational care in hospital environments? From this interrogation, the objective of describing comprehensively, in a phenomenological-hermeneutic way, "what is" and "how is" the phenomenon of death for school and non-school teachers and educators, who, directly or indirectly, explicitly or implicitly, produce educational assistance in hospital environments, emerged. [THEORETICAL FRAMEWORK] The goal fits into phenomenological-existential-hermeneutic authors, namely "what is" and "how it is" - and we went looking for meaning in Heidegger, who has a very respected study on the subject of "death". We worked with some of his concepts that led us to understand death: Being-in-the-world; *Dasein*; Existence; Essence; The indetermination of anguish and fear of death as a determinate being in human existence - and finally death and being-for-death. [METHODOLOGY] 1. This is a phenomenological research grounded in Heidegger himself, highlighting the ontology that addresses the theme of death, in a stance to research the appeal of being as given of interpretation by hermeneutics; 2. As instruments/resources of research we asked, among others: computers; cell phones; telephone; 3. Research techniques used via these instruments: conversations motivated from our research question, adapting it to the understanding and comprehension of the research collaborators, where we asked them to make a typed account of their experience with death, in their hospital educational work. We used: email, conversations via WhatsApp, cell-phone, Google Meet; 4. Research Procedures: data collection in the form of reports of the collaborator's experience with death in her hospital educational environment; systematic attentive and comprehensive readings, always aiming at the search for the research phenomenon - the meaning of death for a teacher of the health sphere; we produced an existential analytic (hermeneutic) of each singularity; we produced an analytic of the eight statements, considering them in their generality, capturing the meaning of death for the group; from all the research, we created an intervention product, in the form of a theoretical-practical project called "Existential pedagogy: of life (and death)" of Heideggerian inspiration: sketches of a theory for the training of the teacher and educator who works in educational care in hospital settings; considering a reapproximation of what appeared to us as a phenomenon, from the singular to the plural (general/group), we describe a thesis from this phenomenal whole. [RESULTS AND DISCUSSION] Each teacher (and/or educator), in her "being-there" of "presence", who works, directly or indirectly, in educational services in hospital environments, perceives herself, in a common way, as "being-for-the-death". In this singular way of being, of "being authentic" in a sense of "being-with-the-other" in the "anguish", the death and dying of students leads her to be concerned with the finitude of the other, which is part of her - as existential. This experiencing of "death" indicates a "willingness" to be a professional "self" working in the sphere of education and health. She unveils herself, and the other, in "what is" and "how is" death, bringing the theme to the school and non-school curriculum, official and unofficial, (pro)curing not to naturalize the subject, thus producing a pedagogical movement with "disposition" for the sensitization of the recognition of life in the process-class.

Keywords: Death; Special Education; Hospital Education; Existential Analytics; Martin Heidegger (1889-1976).

ABSTRAKT

[Was "ist" und "wie ist", in einer umfassenden phänomenologisch-hermeneutischen Weise, das Phänomen des Todes für schulische und nicht-schulische Lehrer und Erzieher, die, direkt oder indirekt, explizit oder implizit, pädagogische Betreuung in Krankenhausumgebungen produzieren? Aus dieser Befragung ergab sich das Ziel, auf phänomenologisch-hermeneutische Weise umfassend zu beschreiben, "was ist" und "wie ist" das Phänomen des Todes für schulische und nicht-schulische Lehrer und Erzieher, die direkt oder indirekt, explizit oder implizit, erzieherische Hilfe im Krankenhausumfeld leisten. (THEORETISCHER RAHMEN) Das Ziel passt zu phänomenologisch-existential-hermeneutischen Autoren, nämlich "was ist" und "wie es ist" - und wir suchten nach dem Sinn bei Heidegger, der eine sehr angesehene Studie zum Thema "Tod" hat. Wir haben mit einigen seiner Konzepte gearbeitet, die uns zum Verständnis des Todes geführt haben: Das Sein in der Welt; das Dasein; die Existenz; das Wesen; die Unbestimmtheit der Angst und die Angst vor dem Tod als ein bestimmtes Wesen in der menschlichen Existenz - und schließlich der Tod und das Sein für den Tod. [METHODOLOGIE] 1. Es handelt sich um eine phänomenologische Forschung, die sich auf Heidegger selbst stützt und die Ontologie hervorhebt, die sich mit dem Thema des Todes befasst, um die Anziehungskraft des Seins zu erforschen, die durch die hermeneutische Interpretation gegeben ist; 2. als Forschungsinstrumente/Ressourcen haben wir u.a. Computer, Mobiltelefone, Telefone; 3. die mit diesen Instrumenten verwendeten Forschungstechniken: Gespräche, die durch unsere Forschungsfrage motiviert waren, wobei wir sie an das Verständnis und die Auffassungsgabe der Forschungsmitarbeiter angepasst haben, die wir gebeten haben, ihre Erfahrungen mit dem Tod in ihrer pädagogischen Arbeit im Krankenhaus schriftlich festzuhalten. Wir benutzten: E-Mail, Konversationen über WhatsApp, Handy, Google Meet; 4. Forschungsprozeduren: Datenerhebung in Form von Berichten über die Erfahrungen der Mitarbeiterin mit dem Tod in ihrem krankenhauspädagogischen Umfeld; systematisches aufmerksames und umfassendes Lesen, immer mit dem Ziel, das Forschungsphänomen - die Bedeutung des Todes für eine Lehrerin im Gesundheitsbereich - zu ergründen; wir erstellten eine existenzielle Analyse (Hermeneutik) jeder Singularität; wir erstellten eine Analyse der acht Aussagen, indem wir sie in ihrer Allgemeinheit betrachteten und die Bedeutung des Todes für die Gruppe erfassten; aus der gesamten Forschung schufen wir ein Interventionsprodukt in Form eines theoretisch-praktischen Projekts mit dem Namen "Existenzielle Pädagogik: des Lebens (und des Todes)", inspiriert von Heidegger: Skizzen einer Theorie für die Ausbildung von Lehrern und Erziehern, die in der pädagogischen Betreuung im Krankenhaus arbeiten; in Anbetracht einer Wiederannäherung an das, was uns als Phänomen erschien, vom Singular zum Plural (Allgemein/Gruppe), Wir beschreiben eine These aus diesem Ganzen phänomenalen. [ERGEBNISSE UND DISKUSSION] Jede Lehrerin (und/oder Erzieherin), die direkt oder indirekt in der pädagogischen Betreuung im Krankenhaus arbeitet, nimmt sich in ihrem "*Da-Sein*" der "*Präsenz*" auf eine gemeinsame Art und Weise als "*Für-den-Tod-sein*" wahr. In dieser besonderen Art des Seins, des "*Authentisch-Seins*" im Sinne eines "*Mit-dem-Anderen-Seins*" in der "*Angst*" führt das Sterben und der Tod von Schülern dazu, dass sie sich mit der Endlichkeit des Anderen beschäftigt, die ein Teil von ihr ist - als existentiell. Dieses Erleben des "*Todes*" zeigt eine "*Bereitschaft*", ein professionelles "*Ich*" zu sein, das im Bereich der Bildung und Gesundheit arbeitet. Sie enthüllt sich selbst und den anderen in dem, "was ist" und "wie ist" der Tod, bringt das Thema in den schulischen und außerschulischen, offiziellen und inoffiziellen Lehrplan ein, (pro)kuriert, um das Thema nicht zu naturalisieren, und produziert so eine pädagogische Bewegung mit "*Disposition*" für die Sensibilisierung der Anerkennung des Lebens in der Prozessklasse.

Stichworte: Tod; Sonderpädagogik; Krankenhauspädagogik; Existenzialanalytik; Martin Heidegger (1889-1976).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: A cena do grito do professor: "Ainda não!" no filme *Madadayo*..... p. 259.

Imagem 2: Cena da série tailandesa "*He's Coming To Me*" p. 290.

Imagem 3: Ilustração de palhaços de hospital, mostrada na capa da edição de setembro de 1908 do jornal parisiense *Le Petit Journal*..... p. 294.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. A VIDA COMO FONTE INSPIRADORA: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA ACERCA DO INTERESSE DA PESQUISA	49
3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR E A CLASSE HOSPITALAR: REFLEXÃO ACERCA DA MORTE COMO DADO IMANENTE E INEVITÁVEL	69
3.1. A classe hospitalar como uma alternativa pedagógica	69
3.2 O Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar: a classe hospitalar e a morte como imanente possibilidade	76
3.3 Morte e Classe Hospitalar: como essas questões se fundem numa perspectiva heideggeriana ...	78
4. ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENTENDIMENTO DA MORTE EM HEIDEGGER.....	83
4.1. Ser-no-mundo	83
4.2.O <i>Dasein</i>	89
4.3.A Existência	94
4.4. A essência	96
4.5. A indeterminação da angústia e medo da morte como ente determinado no existir humano	99
4.6. A morte e o ser-para-a-morte.....	104
5. APROPOSTA METODOLÓGICA: DA ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA PARA UMA HERMENÊUTICA-FENOMENOLÓGICA DA MORTE.....	121
5.1. Os caminhos da pesquisa e a busca pelos sujeitos colaboradores	121
5.2. Os modos de ouvir o apelo do ser e o diferentes modos de encontro com o fenômeno da pesquisa	124
5.3. O modo heideggeriano de ser pesquisador	126
5.4. A hermenêutica na descrição analítica existencial do <i>Dasein</i>	133
5.5. Analítica existencial como questão central: a fenomenologia-hermenêutica como proposta metodológica diante do ser-para-a-morte.....	135

5.6 Uma reflexão fenomenológica-hermenêutica acerca das pessoas da pesquisa, tendo a morte como questão em seu mundo existencial.....	139
5.7. Instrumentos para a análise do fenômeno	142
5.8. Procedimentos da pesquisa e a análise dos dados.....	144
5.9 Os sujeitos colaboradores da pesquisa: alguns dados concretos.....	149
6. DESCRIÇÃO COMPREENSIVA DO "QUE É" E "COMO É" MORTE PARA AS PROFESSORAS DA CLASSE HOSPITALAR (E OU) E AS ANALÍTICAS EXISTENCIAIS INSPIRADAS EM HEIDEGGER.	155
6.1. Descrição compreensiva & analítica existencial singular: revisitando compreensivamente fenômenos das professoras e educadores.....	157
6.1.1."A morte é borboleta amarela", pela colaboradora Acácia.....	159
6.1.2."A morte é girassol", pela colaboradora Fé	177
6.1.3."A morte é rio de água cristalina", pela colaboradora Águia.....	184
6.1.4."A morte é ventania ou rajada de vento", pela colaboradora Águia*.....	191
6.1.5."A morte é cacto", pela colaboradora Carcará.....	199
6.1.6."A morte é o Cronos", pela colaboradora Atenas.....	209
6.1.7."A morte é sol", pelo colaborador Professor <i>Rock and Rol</i>	220
6.1.8."A morte é cipó ou cobra Sucuri", pelo colaborador Perséfone.....	236
6.2. Descrição compreensiva & analítica existencial da pluralidade dos relatos: a formação de uma grande unidade grupal de sentido a partir dos singulares.....	251
7. "PEDAGOGIA EXISTENCIAL: DA VIDA (E DA MORTE)" DE INSPIRAÇÃO HEIDEGGERIANA: ESBOÇOS DE UMA TEORIA PARA A FORMAÇÃO DA PROFESSORA E EDUCADOR QUE ATUA NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES	303
7.1. Para uma formação que idealizamos como <i>Bildung</i>	305
7.2. Aproximação sensível para uma Pedagogia da Classe Hospitalar: a teoria e a possível dinâmica da "form-ação" imaginada por nós	309
8. A (IN)CONCLUSÃO.....	331
8.1. A pergunta acerca o ser-aí.....	331
8.2. A tese da pesquisa-tese.....	333

REFERÊNCIAS..... 336

ANEXO..... 356

Convidando o leitor para ler a "introdução" desta pesquisa...

Prezado leitor, este é um trabalho exaustivo. Ao menos para nós foi um trabalho exaustivo, que atravessou uma época exaustiva em muitos sentidos. Mas quisemos que pudéssemos aqui trazer muitas coisas, alguns dados, algumas informações aqui e ali que pudessem contribuir com o fazer ciência em educação. Embora nossa questão tivesse partido do porto (não tão) seguro da Filosofia (como sempre nos lembra o professor Hiran), o “chão” da nossa pesquisa é no campo da Educação (Especial), que busca, em outros “portos”, (Psicologia, Sociologia, Pedagogia etc.) subsídios para compreender e responder (ou tentar compreender e responder) a nossa questão.

Dessa forma, convidamos a você, leitor, a apreciar nosso trabalho e nesta "introdução", fruto do relato final da pesquisa de doutorado em Educação, na área da Educação Especial e Processos Inclusivos, descreveremos: o [1] objetivo da pesquisa; a [2] questão ou interrogação que norteia esta pesquisa; [3] a relevância do tema; [4] o fenômeno potencial e ou primordial da pesquisa; [5] os "primeiros escritos" sobre a investigação científica fenomenológica inspirada em Martin Heidegger.

*

1. INTRODUÇÃO

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 1994; p. 42)

A **questão ou interrogação que norteia esta pesquisa/tese** é: O "que é" e "como é, ao modo fenomenológico-hermenêutico compreensivo, o fenômeno morte para professoras e educadores¹ escolares e não-escolares, que, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, produzem atendimentos educacionais em ambientes hospitalares?

Essa pergunta parte de uma questão filosófica, mas vai buscar respostas (caso haja respostas para uma questão tão complexa) no campo educacional.

Dessa forma, a questão da morte se desdobra em duas perguntas: O "que é" morte (...) e no "Como é" morte (...)? A primeira, nos indica uma direção para o pesquisar...a segunda, nos mostra de modo aproximativo as nuances possíveis disso que nos aparece como fenômeno.

2*

Assim, o **objetivo desta pesquisa** é descrever compreensivamente, de modo fenomenológico-hermenêutico, o "que é" e "como é" o fenômeno morte para professoras e educadores escolares e não-escolares, que, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, produzem atendimentos educacionais em ambientes hospitalares.

*

¹ No Relatório Final da Pesquisa, optamos escrever no masculino "professor" e "educador", assim como "professora" e "educadora", quando os termos eram "ditos" pelos oito colaboradores da pesquisa, sendo sete mulheres e um homem, e quando assim percebíamos a potência de um modo ou de outro na escrita.

² O leitor desta pesquisa/tese irá reparar a utilização de asterisco ao longo do texto. Optamos por fazê-lo apenas como marcação, como que para dizer ao leitor que ali tem um tipo de passagem entre um assunto ou outro, embora dentro de um mesmo assunto/tema maior.

Sobre o termo *Atendimentos Educacionais em Ambientes Hospitalares* (e domiciliares), descrito no objetivo e na interrogação desta pesquisa, cabe recorrer o que nos diz Medeiros (2020), ao afirmar que a terminologia é uma palavra que agora substitui o termo "classe hospitalar", e com ela concordamos, que:

Segundo diversos estudos, situações de hospitalizações e/ou de tratamento de saúde podem comprometer o processo de aprendizagem, desenvolvimento e escolarização de crianças e adolescentes. Portanto, uma atenção especializada deve ser oferecida a essa clientela. Os atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, anteriormente denominados de classes hospitalares, são uma alternativa para tentar minimizar tais efeitos (MEDERIOS, 2020, p. 1).

Dentro desse cenário, quando começamos a coleta de dados, vimos que está muito arraigado ainda na "nossa" subjetividade, e na linguagem mais ou menos popular, o termo "classe hospitalar". O vocábulo transita entre as pessoas da nossa pesquisa - classicamente ditos "sujeitos da pesquisa", aquelas que nos cederam suas narrativas, seus relatos de experiência sobre o "que é" e "como é" morte para cada uma delas, dentro desse espaço, junto à classe hospitalar. Por isso, em alguns desses relatos, mantemos o termo classe hospitalar, assim como permanecerá o outro, *Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar* e, em alguns momentos, manteremos os dois termos dentro do que nos foi relatado, ou como forma de melhor entendimento do contexto em que discutiremos esta pesquisa/tese³. Ainda assim, salientamos que, aqui-agora, concordamos com o termo *Atendimentos Educacionais em Ambientes Hospitalares*, por ele ser específico e abrangente, descrevendo a atuação dos profissionais no espaço denominado "classe hospitalar", mas também no entorno desse espaço físico, por acreditar que o fazer pedagógico pode ocorrer em outros ambientes dentro do hospital.

Dessa forma, defendemos que o termo *Atendimento Educacional em Ambientes Hospitalares*⁴ é mais abrangente, o qual nomeia um fazer que vai além do espaço físico classe hospitalar, e do ensino de conteúdos ditos oficiais da escolaridade, tal qual preconizados por nossa cultura. Assim, vejamos que:

Entendemos o termo *Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar* como um (ou mais) tipo de prática educacional - objeto da Pedagogia. Essa prática pode ser planejada, executada e avaliada por

³ Aqui e ali utilizaremos o termo "pesquisa/tese" para salientar que a tese se fez de uma pesquisa, mas que, no espírito fenomenológico, a busca pelo "o que se mostra" não se esgota...pesquisa/tese – tese/pesquisa indissociavelmente em constante fazer e construção.

⁴ Também aqui utilizaremos em uma ou outra passagem o termo em plural por parecer, para nós, que a prática educacional acontece em diferentes espaços, também em outros hospitais onde a classe hospitalar é oferecida.

um professor da/na classe hospitalar, e ou, um educador (ou pedagogo) que atua dentro do hospital com conteúdo não escolares, como ocorrem na pedagoga social, a psicopedagoga e ou a pedagogia hospitalar, por exemplo. Defendemos, por ora, de que o termo "classe hospitalar" é mais específico, pois se refere ao um espaço físico destinado à produção de práticas educacionais escolares, ainda que o atendimento possa acontecer nos leitos e nas enfermarias etc., ainda que não só o escolar aparece numa sala de aula, seja ela comum da comunidade ou da hospitalar. Estando numa classe hospitalar, os estudantes adentro dela em envolvimento, mais as práticas produzidas pelas professoras, para e com as alunas, podem estimular uma travessia fenomenológica de um "frio espaço" para em um "lugar significativo e quente", cheio de acontecimentos pedagógicos escolares provocadores, estimuladores de mais vida, sem jamais negar a morte como (pré)sença em todos os lugares onde o humano há (PINEL, 2021, p. 11).

Descrevemos, então, uma experiência vivida pelo aluno, que também é paciente internado em uma instituição de saúde. Assim, esse termo abrange em direção à seguinte questão:

Este estudante hospitalar pode experienciar algo que possa facilitar o processo inclusivo dele, justo ele, com quadros (graves) de doença que o levou à hospitalização. A gravidade clínica pode, inclusive, mutilá-los física e psicologicamente, um concreto e metafórico "cortar", que de imediato, clama por uma clínica educacional, qual seja, uma clínica não tradicional, mas uma marcada por uma específica escuta empática com o retorno à escolaridade, que por si só, pode significar respirar e viver, todo este processo vivido na relação professor-educador-aluno de modo gradual, pautado pela generosidade, um curvar corporal pelo interesse do que se passa com o outro, impregnado pela persistência e perseverança - dois valores atitudinais fundamentais para o profissional da educação especial que aí exerce seu labor. A escola no hospital indica o aluno prosseguindo com sua escolaridade, um ensino-aprendizagem que acontecia na comunidade - "o lá fora" do hospital, agora "aqui dentro" (do hospital). Dentro dessa classe acontece o atendimento educacional (também ou, principalmente, o escolar) em ambiente hospitalar. Esses atendimentos, revelados sob forma de práticas educacionais, objeto e fenômeno da Pedagogia, também podem impactar na "prevenção", usando um termo clássico na saúde, das vivências negativas do fracasso acadêmico, assim como da evasão escolar, a não inclusão - dentre outros (PINEL, 2021, p. 11).

Encontra-se, ainda, outros aspectos que podem se destacar junto a esse complexo processo de sentido:

Outro aspecto é o que essa classe (hospitalar) traz para a instituição de saúde, para seus profissionais e para os pacientes como um todo, algo que descrevemos como uma espécie do que chamaríamos de "o cá dentro" - como o "aqui dentro tem algo do lá fora". Então, como (...) estamos a descrever a presença deste espaço educacional, o quanto ela costuma provocar uma recordação do "lá fora" (comunidade fora do hospital; a vida cotidiana comum). (...) Descrevemos, também, algo advindo na/da criança internada para tratamento da sua saúde: apontamos "algo" que ela "vivia na comunidade comum" (classe regular inclusiva), talvez provocando-a a perceber o hospital como aquele que também se abre ao mundo "lá fora" (comum do dia a dia, do ordinário) que ela conhecia e continua acontecer (...) o (mundo) "lá

fora" trazido para o mundo "cá dentro" do hospital. Essa vivência pode facilitar um possível irromper de um "bem-estar de ser" e de estar "ali-dentro" numa dimensão psicológica - e aqui destacamos o afeto, a cognição e a expressão corporal do "ser no mundo". Um estar adentro do hospital, e nele, a classe hospitalar - ainda que a instituição e a escolaridade lhe inspirem também o sofrimento físico (emocional, cognitivo). Entretanto, a comunidade dele "está ali dentro" esperando-o "como se fosse um "lá fora"". Este lugar chamado escola, especificamente aí, sem dúvida, pode reportá-lo de que "eu demando uma clínica", preciso de cuidados, inclusive do professor, para prosseguir com a vida comum de ser aluno, estudante, discente, educando, orientandos etc. (...) Um comum, incomum - (in)comum (...) [PINEL, 2021; p. 11].

Nesse bojo conceitual e vivencial, o tema morte, no contexto da classe hospitalar, nos parece identificar um modo próprio de criar práticas educativas e educacionais que se mostra como cuidado. Pelas professoras e pelos educadores que trabalham com os atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e outras nomeações (como a Pedagogia Hospitalar), surge um fenômeno, também vivido por nós, em nossas pesquisas, e que chamamos, para efeitos das (nossas) investigações fenomenológicas de "práticas educacionais-do-cuidado (*Sorge*)"⁵. Esse fenômeno, cuidado, comum a todos, pois

⁵ O uso do termo alemão *Sorge* ganhou fama, vamos dizer assim, a partir Heidegger, quando psicólogos, dentre outros, deram uma conotação científico ao termo. Procuramos, a bem da verdade sentida, atuar em um processo de ousadamente fazer uma possível e delicada (e rigorosa) transposição da Filosofia (heideggeriana) para a Pedagogia. Ao contrário da Filosofia, a pedagogia tem como objeto de pesquisa e intervenção as "práticas educacionais". Voltando ao termo do cuidado, do alemão, *Sorge* é advindo dos termos: "cura" e "*sollicitudo*", de origem latina. Cura, no latim, não tinha só o sentido contemporâneo de "salvar", de "curar" - era uma tentativa de curar, pelo cuidado. O termo foi sendo utilizado pelos cientistas da esfera biomédica, por exemplo, e foi se modificando, tornando-se uma "cura definitiva e sólida": "- Estás curado", podes voltar para a casa!". Porém, no latim, a palavra "cura", que provém de *quaero*, significa "(pro)curar", que dá o sentido da pessoa no seu "empenho" (vontade; desejo; motivação) com a coisa vivida. O termo cura se interliga ao cuidado, indicando que haja "disposição" para fazer algo: "(pro)curar, ou seja, ser defensor ou a favor deste ato intencional de cuidar, aqui-agora no sentido específico de prática educacional preme do ajudar, cuidar, curar no sentido de preocupar pelos cuidados de ser humano - do ser-á (*Dasein*)" (PINEL, 2019; p. 1). Nas origens, o uso é muito amplo, indo do aberto sentido de "cuidado", aos detalhamentos, como o de estar em estado de aflição, um desespero, um "aperto no coração", uma moléstia, uma ansiedade de (um afã), uma sollicitude (atenção ao outro), o ato (co)movido de curar, que é processual - e até produzir uma gestão de algo, gerenciar - dar normas e regras, como em cura "*rerum publicarum*" e culto "*cura deorum*" (ver em MIGUEL, 2000, citado por BORGES-DUARTE, 2010). Heidegger usa *Sorge* nesta riqueza do termo, bem amplo e envolvente. "*Sollicitudo*" é mais específico traduzido como "cuidado" no sentido de "estar movido"- "*citus*", part. de "ciere", que é mover ou comovido por inteiro ("*sollus*"), um "como é na dinâmica de ser", que viver os sentimentos de inquietude, moléstia, pena. O "solícito" é a pessoa que se aflige por algo ou alguém, e prosseguindo (BORGES-DUARTE, 2010): "Digamos, pois, que em cura parece predominar o 'mover-se numa certa direção', em *sollicitudo* o ser 'movido por' aquilo que nos assalta ou se nos apresenta. Heidegger recolherá essa dupla referência (...)" [p. 117-118]. Em Heidegger, podemos identificar o "(...) cuidado (*Sorge*) como ser do *Dasein*, enquanto este é simultaneamente âmbito de abertura ontológica (ou "aí" do ser), exercício de ser (em que o ser se dá, guarda e aguarda) e vínculo estrutural (que se manifesta fenomenologicamente como temporalidade)" (BORGES-DUARTE, 2010; p. 116). Em outros momentos, neste trabalho, revisitaremos e mencionaremos outras compreensões para o termo *Sorge*.

participa da nossa existência, tem vínculo existencial com o cotidiano do campo aqui pesquisado:

O cuidado-*Sorge*, de cura pelo cuidado, acaba tornando mais um tema que é ensinado na classe hospitalar - de um modo ou de outro, querendo ou não. O mestre vivencia algo do eu ser escuta(dor), isto se considerarmos um vivenciar prenhe de (pré)sença (da morte) no currículo, entre o oficial e o não oficial, pois, o estar-ali dela é forte. Nesse processo sentido, achamos que o educa(dor)/a professora precisa de uma formação continuada, uma também pautada pela escuta empática dela, do seu sofrer com o outro, compreendendo o motivo do "seu" currículo ser (e estar) além do prescrito pela cultura e legitimado pelo Estado - isso exige consciência advinda da intencionalidade pedagógica em planejar, executar e avaliar com os alunos o tema da morte e do morrer. Ao "ganhar" alta, por exemplo, e se "ganhar", a criança poderá voltar, talvez, a frequentar a sua escola regular, "o lá fora" que lhe traz a escola comum - o que chamamos "modos de ser" do "ser no mundo" comum e ordinário. Nesse contexto de experiências de ser estudante, "o lá fora" se imbricar com "o aqui dentro", evocando o que isto tem de positivo, negativo e ou ambos os aspectos, pois quando a morte simbólica ou concreta aparece, a vida parece pedir humildemente: " - Salva-me!" Inclusive um misterioso real: "Salva-me de mim?" (...) (PINEL, 2021; p. 11/12).

Pinel (2021), então, dentre outros, destaca o cuidado no escolar e o não escolar, que acontece na classe hospitalar pela via dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, e as benesses para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Assim, também, Libâneo (2007, p. 51), nos indica o fato vivido de que é:

(...) quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas se estendem às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2007, p. 51).

*

Para nós, a **relevância do tema**, dentre muitos outros, acreditamos, se revela tendo em vista que a morte, inevitavelmente, está presente dentro de um hospital, ainda que o objetivo dessa instituição seja, em primeira mão, a saúde como cuidado e garantia da vida. Por isso, pensar/refletir a morte é pensar/refletir a vida, na dimensão do cuidado como *Sorge*.

Mas um hospital está em um país e em um mundo que tem suas particularidades (digamos assim). Assim, Paiva (2022), como membro da banca de qualificação desta tese, ao analisar a qualidade da nossa pesquisa, nos ajuda a destacar que:

(...) em uma pesquisa realizada em 2020, pela publicação britânica *The Economist*, na sua consultoria *Economist Intelligence Unit*, na Grã-Bretanha, avaliou a qualidade da morte em quarenta países, no qual o Brasil ficou em 3º lugar como o pior país do mundo para se morrer. Pelo texto jornalístico, estávamos, por bem pouco, à frente de Uganda e Índia. Para Paiva, [e com ela concordamos] isso pode nos falar do processo desses professores e educadores que trabalham em hospitais. Esses profissionais da educação, como brasileiros, encaram a morte, não em qualquer lugar, mas em um país descrito como o terceiro pior para se morrer, talvez, por isso, é que encontramos na sua tese [de Herberth Ferreira, 2023] a presença de termos como *difícil, dor...* (Grifos nossos).

Outro ponto que para nós se destaca como relevante é a luta atual de cientistas da esfera fenomenológica-existencial, defendendo que tais pesquisas se prestem aos estudos para a produção e promoção de políticas públicas para esferas como a educação, a saúde, a justiça, a política, a economia etc. Diferentemente dos estudos estatísticos, comumente escolhidos por políticos e pelo povo para essas políticas públicas, os nossos estudos miram na qualidade singular do que pode estar ocorrendo nos modos de ser do ser-no-mundo. Uma qualidade descritiva compreensiva pode colaborar com essa proposta, não descartando, obviamente, os estudos quantitativos e quanti-qualitativos, como ferramenta para abranger o alcance de nossas pesquisas, as diferentes metodologias quase sempre se imbricam.

Assim, de forma mais evidente do que uma sala de aula regular e inclusiva da comunidade (o "lá fora" do hospital), a sala de aula hospitalar, anunciada como classe hospitalar, como parte dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, traz este tema (morte) como fato muito presente.

Dessa forma, atender os pequenos e os jovens (adultos e idosos), na classe hospitalar, significa fazer uma metafórica travessia entre ser paciente e ser aluno, mas que, ainda assim, ao ser discente, indubitavelmente é paciente, por isso aluno-paciente. Paciente aqui-agora não é percebido, na sala de aula, como o submisso, mas, ser da autonomia, até porque toda ela está ligada ao outro e ao mundo, por isso falamos de uma autonomia relativa.

Em termos de escolarização dentro do hospital, os atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, dentre eles, as classes hospitalares, emergem embebidos de

sentidos, como um espaço que, pela afetividade presente, transforma-se em um lugar potente dentro da instituição e na continuidade do processo de escolarização desses estudantes internados, e, geralmente, com quadros graves de saúde. Essa proposta de produzir práticas educacionais adentro de hospitais emerge também como espaço garantidor dos direitos desses estudantes.

A classe hospitalar, a sua presença na instituição de saúde, acaba por legitimar e concretizar as legislações que descrevem o acesso das crianças ou dos adolescentes aos direitos de cidadania relativos à saúde e à educação. Esse movimento legal pode ser encontrado, dentre outros, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica da Saúde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional etc. Dessa forma, os atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, tendo a classe hospitalar como espaço físico designado especificamente para a prática da escolarização, fazem parte desses atendimentos que, na saúde, demandam ser oferecidos na forma integral (promoção, prevenção, recuperação, reabilitação e educação da saúde). Também a educação escolar precisa se adequar às necessidades especiais dos alunos (criação de processos de integração entre sociedade, instituições e escolas e provisão de meios para a progressão pedagógico-escolar sistemática), como pontua Fonseca (1999).

Trazemos a relevância e destacamos a importância dessa questão para o campo da Psicologia e Pedagogia Existencial, inspirada na Filosofia de Heidegger, aplicado às práticas educacionais na formação da professora de educação escolar (geral e educação especial) quanto ao fenômeno (ou tema) morte. Dessa forma, como “uma outra proposta”, descrevemos uma formação (como proposta) com o fim de impactar a vida profissional, nos seus modos-de-ser professora e educador na classe hospitalar. Assim, acreditamos que a morte (assim como a vida - e o nascer) acontece em qualquer espaço e tempo, mas que, de modo tenso, denso e intenso, tem aqui, para a nossa tese, sua presença mais forte nos hospitais do que pelas diferenças institucionais, distingue-se da escola comum ou escola da comunidade.

Nesse complexo bojo que emergem relações vivenciais e sentidos, a escola, a família, o Estado e a sociedade precisam se empenhar na construção de condições favoráveis, de modo a tornar acessível a qualquer estudante, independentemente da necessidade educacional, o direito à educação, o qual se configura, ao mesmo tempo, como um direito à aprendizagem e à escolarização.

Os "alunos em hospitalização" com graves quadros de saúde, ainda que nem todos associados ao prognóstico da terminalidade, estando participando da escolaridade, podem trazer para a classe hospitalar algo externo, promovendo para esse lugar 'diferenciado', metuculoso, cheio de regras e cuidados, como é um hospital, outras vivências. É o comum fazendo parte do incomum (estar doente no hospital) e não deixa de ser algo positivo, pois traz dois sentidos do que se pode nomear como escola vivida, como espaço do saber (co)movido pela alegria, por exemplo. A ideia da classe escolar dentro do hospital, por si só, potencializa o acontecimento (*Ereignis*) de diversos elementos potentes positivos.

É nesse conjunto de acontecimentos que defendemos que o fenômeno morte demanda ser estudado/pesquisado/compreendido. Demandamos o tema morte associando-o ao "ser professora", que neste experienciar, pode se sentir marcada indelevelmente, de modo simbólico, sua pele/alma/mente. Acreditamos que o cotidiano da escolarização no hospital deixa explicitadas a morte, a finitude e, também, explicitado o fim - nossa efemeridade, fazendo um discurso presente, não distante –apontando que ali está o nascer, a vida e a morte. O elemento morte costuma "não" estar ausente do currículo oficial, e como ela pode trazer a lume esse tema na sala de aula hospitalar? Com qual sensibilidade? Como *Sorge*, conceito heideggeriano, quando aplicado à pedagogia, pode contribuir para uma formação que comporte esse tema?

Outra relevância dessa pesquisa, acreditamos, é evidenciar o que possa estar no contexto da morte fora do hospital (e dentro dele) devido às pandemias, pois durante esta pesquisa, vivenciamos a da Covid-19, a demora do Estado em adquirir vacinas, e a descoberta de que milhares de brasileiros negaram os contributos da ciência, desconfiaram de vacinas etc.: a morte se fez de outras maneiras/formas. Contudo, defendemos que o foco da importância do nosso estudo pode estar, e talvez esteja, no contexto da educação especial, que se adentra no campo hospitalar, e nos atendidos por práticas da saúde e práticas educacionais escolares (ou não). Sujeitos que, diante de quadros clínicos graves, que produzem deficiências diversas, são, pela lei, inseridos como sujeitos da educação especial, cidadãos que demandam ser atendidos considerando sua situação atual. Um ou uma estudante com alguma deficiência explícita, estando ele/ela na escola regular, na sala de atendimentos educacionais especializados (AEE), e, principalmente na classe hospitalar, costuma exigir do professor mais cuidado do que é comum. É nesse cenário que a pesquisa/tese se insere: na aproximação fenomenológica,

diante de um algo que se mostra como fenômeno, buscamos descrever a nossa questão morte.

Assim, reforçamos a ideia de que uma Psicologia Educacional Existencial e uma Pedagogia Existencial, que desenvolve práticas educacionais (co)movidas por posturas existenciais, pode ser de relevância para o cuidado que se deve ter com quem se encontra fora do que se denomina “classe comum”. Tais estudantes precisam de atenção especializada em algum momento de aula, por exemplo. Em um pequeno texto monográfico de conclusão de curso de especialização, Rodrigues (2011) lança algumas ideias da aplicação do existencialismo na educação especial inclusiva, e para isso recorre a Sartre e seu conceito de autonomia. Para o autor:

(...) o primeiro esforço do Existencialismo é colocar o ser humano sobre o domínio dele mesmo. Pode-se acrescentar essa ideia na questão da inclusão, pois o aluno especial (...) [deve] apreender que ele pode ser responsável por si mesmo, numa prática que visa à autodeterminação e não à predeterminação de suas ações e de seus pensamentos. O aluno especial, geralmente, não se sente bem ao ser visto sempre como um ser que precisa (...) [de modo planejado e sistemático] (...), necessariamente, de alguém que a todo o momento interceda por ele, (...) (...) [porque] em muitas ocasiões eles conseguem (...) [inventar e ou produzir uma autogestão] e assim projetam sua vida. Portanto, essa teoria, [a] do existencialismo, pode sim ter implicações práticas na vida do aluno diagnosticado com necessidades especiais e de sua família (2011, p. 24).

*

O **fenômeno potencial ou primordial da pesquisa/tese** será a questão da "morte". É uma questão pois, como já salientamos, parte de uma pergunta filosófica, mas perpassa outros campos até chegar no “chão da escola”, ou mais especificamente no chão de uma classe hospitalar. Mas entendemos que o tema precisa especificar mais. A morte, só ela, não é nosso tema, assim, como algo separado da vida. Pode ela (a morte), isso sim, ser parte de um todo, mais profundo e complexificado; que participa dos existenciários da vida, pois o existir contém, em si mesma, a vida e a morte. Assim, dizemos: "*a morte para professores e educadores que trabalham, direta e ou indiretamente, nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares*"⁶, destacando as classes

⁶ Tem se usado o termo: "atendimentos educacionais em ambientes hospitalares (e domiciliares)". No domicílio, estaria o estudante (e paciente) com estado grave e ou com doença crônica, que o médico, e equipe, indicaram, por algum motivo, ficar na sua casa, atendido também pelos familiares, um ambiente menos rígido do que o hospital, mais afetivo, talvez. Nosso foco é a morte na percepção do fenômeno pela

hospitalares e outros espaços da instituição de saúde. Sobre essa questão iremos percorrer ao longo dessa nossa pesquisa/tese.

*

Aqui-agora, vamos descrever nossos "**primeiros escritos**" sobre a **investigação científica fenomenológica, inspirada** em alguns termos **heideggerianos**, especialmente no que ele denomina "**analítica existencial**"⁷, aplicando-a numa pesquisa educacional, na esfera da educação especial e das práticas educacionais (e inclusivas) que acontecem na classe hospitalar, nos ambientes educacionais hospitalares.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, repetimos, nos inspiramos, como fonte metodológica, denominada de "analítica existencial", que é uma **proposta fenomenológica** inspirada no filósofo Martin Heidegger (1889-1976) e que foi desenvolvida em sua obra "Ser e Tempo" (*Sein und Zeit* - original de 1927). Pela passagem ou travessia de algumas ideias filosóficas em torno da morte pensada por Heidegger para a Pedagogia/ Educação, podemos afirmar que, intencionalmente, preferimos dizer que, de maneira efetiva, nos "inspiramos" nesse filósofo alemão, a fim de fazer uma caminhada fenomenológica no campo educacional e pedagógico.

Ora, o ato de sua proposta fenomenológica nos inspirar, indica que "o tema heideggeriano morte" está aqui-agora acoplada à Educação (geral), Educação Especial e Pedagogia Hospitalar. Este tema "morte" saiu da Filosofia para a Pedagogia/ Educação, logo ela não é (mais) uma Filosofia, pelo menos na sua intenção e totalidade, nos indicando uma aplicação da Filosofia em outra seara do conhecimento que é a Educação/Pedagogia. Assim, na nossa pesquisa/tese o "tema heideggeriano morte" é um tema educacional/pedagógico/educacional, não mais a totalidade da filosofia de Heidegger, embora tenhamos que, vez ou outra, buscar (revisitar) apoio teórico/conceitual na filosofia.

Por um princípio fenomenológico, não há aqui um sujeito determinado como **objeto da pesquisa**, mas aquele ou aquela que possa trazer para este estudo relatos de suas experiências. Relatos que mostraram, como fenômeno, algo aparente a questão da

professora e/ou educadora que trabalha no hospital, produzindo "atendimento educacional", em torno da classe hospitalar, ou seja, assim, produzindo "práticas educacionais" - escolares e ou não-escolares.

⁷Coreth (1973) descreve: "(...) a análise existencial de Heidegger, ou a 'hermenêutica da existência' [grifo nosso]" (p. 12). Ao produzirmos uma analítica existencial, faremos uma hermenêutica da existência.

morte, vivenciados por eles, em seus ofícios e saberes, direta ou indiretamente, no espaço da classe hospitalar. Esses confundem-se como questão – na questão: sujeitos e morte. Mas a morte, ela mesma, como dado ontológico de pesquisa, participa de uma existência, de uma vida vivida por um sujeito. A morte é um fato que, como fenômeno, nos pede um apontamento conceitual, ainda que provisório. Nesse sentido, ela é um “inevitável” presente na existência humana que demanda, nessa pesquisa, um algo que se apresenta como sentido vivencial (a vida como fenômeno). Esse algo, para nosso entendimento e interesse dessa pesquisa/tese, se dá em um espaço-tempo da classe hospitalar.

Dessa forma, a morte, como fato existencial, participa da experiência humana em qualquer lugar e tempo. Como fenômeno, a morte aparece aqui como interesse de pesquisa acadêmica, para a constituição de uma tese, e se mostra ao modo fenomenológico de aproximação – como um algo que aparece na luminosidade de um instante do existir. Assim, como estamos a "dizer" desde o começo desta pesquisa, descrever relatos (o que é) nos quais a morte perpassa o sentido da vida de forma pulsante (o como é) é o foco desse estudo. Por isso entendemos que o modo fenomenológico de descrição de um fenômeno existenciário e existencial, com o tema morte, requer uma discursividade tensa, densa e intensa, como pede a própria amplitude do complexo existir humano.

Nesse movimento, a classe hospitalar, como parte dos Atendimentos Educacionais em Ambiente Hospitalar surgiu, para nós, como espaço propício por relacionar a proposta teórica e metodológica heideggeriana à Educação (Especial), como “chão para a nossa pesquisa”. Esse movimento de investigação se deu dentro de um olhar de sentido de inspiração no genuinamente fenomenológico, aproximando, assim, a Filosofia da questão pedagógico-educacional - uma delicada e complexa travessia de um lado (Heidegger) para o outro (Pedagogia/ Educação). Esse movimento conceitual, que se dá entre propostas científicas diferentes (mas complementares), é algo que sempre destacamos a fim de não gerar expectativas infrutíferas de se criar uma Filosofia Fenomenológica Educacional. Também irrompe para nós, os pesquisadores desta pesquisa, o aspecto hermenêutico como modo de leitura dos possíveis fenômenos apresentados nos relatos, os quais, de modo tradicional, podem ser chamados de "resultados e discussão" dos dados coletados, ou melhor, produzimos uma inspirada analítica existencial ao modo filosófico que se coloca no bojo do campo educacional.

Mais uma vez, destacamos aqui que a classe hospitalar é, para nós, lugar do que é escola e escolar, envolvendo a educação (geral) e educação especial que interpenetra todos as séries e níveis - dentre outras.

Nesse bojo, Pinel (2017) destaca que a Educação Especial deve também ser compreendida como um espaço de cuidado (*Sorge*). Nesse próprio sentido, sentido próprio, podem se desvelar algumas práticas educacionais para (e com aquele) aquela estudante que vivencia alguma dependência de algum atendimento hospitalar a qual implique sua longa permanência e que, nesse contexto, emergem a demanda da escolaridade e de outros atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. Nesse contexto, costumam ocorrer extensos tempos de internação e que, por essa condição, mostram ao mundo quadros gravíssimos de saúde os quais gerarão ou não deficiências físico-sensoriais - dentre outros, por exemplo. Esse estudante tem por direito, o acesso aos conteúdos escolares enquanto estiver hospitalizado. Poderá o aluno hospitalizado perceber a ligação entre o lá fora (sua escola da comunidade) e o "aqui dentro" (sua classe hospitalar), e essa relação é rica e complexa.

Entre o "lá fora" (escola da comunidade) e o "aqui dentro" (classe hospitalar), é (para nós) fácil perceber o fenômeno que tece uma forma especial de atendimento pedagógico-educacional [em ambiente hospitalar] cuja tessitura se mostra através de práticas educacionais que consideram os limites de todos e de todas nomeados como "ser no mundo" sempre diante do outro, dos outros e um mundo de coisas objetais. Esse "como é" fenomenológico pode ser descrito como um movimento pedagógico que passa a considerar um planejamento escolar (ou não) especialmente criado pelo professor e ou educador, visando estes sujeitos do ensino-aprendizagem, em estados, costumeiramente, graves de saúde física e consequências psicológicas - afeto, cognição e corpo expressional. As práticas educacionais levam em conta essas problemáticas dos alunos e das alunas, dentro de um determinado contexto social e cultural - e histórico, e que indica sua (pré)sença no próprio espaço-tempo de uma instituição de saúde (PINEL, 2017, p.7).

Queremos, com isso, defender que o atendimento pedagógico hospitalar, por sua constituição e por nossa inferência, pode⁸ ser, também, um atendimento educacional

⁸ Entendemos que esse é um projeto, pois sabemos que ainda não foi totalmente cristalizado as salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em todos os hospitais que se caracterizam por ter classes hospitalares, pois nem essas classes existem em todas essas instituições de saúde brasileiras, como deveria ser. Nosso discurso, aqui-agora, é uma utopia do possível: não há ainda alastrada as salas de AEE, mas isso não impede que sonhemos e a anunciamos devido a eficácia dessa sistemática educacional. Só para recordar o que garante a Lei 13.716/18: alunos da educação básica que estejam internados por tempo prolongado para tratamento de saúde – seja no hospital ou em casa – deverão receber o atendimento educacional. Podemos inferir com isso que, por extensão, o AEE compõe o atendimento educacional como parte de um todo. Esse tema aparecerá no corpo desta tese.

especializado, pois demanda do profissional da educação todo um aparato específico no campo teórico, didático, metodológico, curricular, material etc., para que seu atendimento seja o mais possivelmente afetivo e efetivo. Assim é, como também ocorre, com o discente que se envolve com as propostas inseridas nas suas vivências ali dentro do hospital, na classe hospitalar, com tudo isso, em uma significativa experiência nos seus modos de ser, marcando as experiências de ser-no-mundo em um movimento híbrido entre doença, saúde e prática educacional escolar – mas também as não-escolares.

Dessa forma, o ser desse sujeito em ensino no espaço hospitalar, sob condições de adoecimento e dor, no tempo e no espaço, participa diretamente de todo esse aparato complexo e potencialmente enriquecedor. Todo esse tecido técnico, legal e pedagógico tem revelado, no cotidiano clínico, sua importância inquestionável, o qual se faz urgente, e é aí que se destaca a classe hospitalar, a importância da professora escolar e ou educadora não escolar. Esse sujeito escolar participa, ainda que momentaneamente (ou não), dessa proposta pedagógica, e então conviverá com outros alunos da educação geral e da especial, sejam eles nomeados em lei ou simplesmente pelos quadros gravíssimos, pois é assim os entendemos, situações que podem presentificar a morte. Acreditamos que essas condições podem induzir a potencializar o atendimento educacional especializado.⁹

O aluno em atendimento hospitalar escolar (ou não), não é, tomando emprestado uma perspectiva heideggeriana no livro "Ser e Tempo", o único que pode sentir a morte como marcante presença em seu existir. Todos (e todas) professores (as), educadores (as) familiares e alunos (as) que estão, de alguma maneira, mostrando-se em seus "modos de ser" no contexto da classe hospitalar, podem, no percurso de seus ofícios e fazeres, presenciar a morte e dela captar algo significativo e de sentido para sua existência.

Um dos possíveis e positivos impactos do sujeito aprender com a morte é que a finitude é um evento que atua como se fosse algo que está "sendo ensinado", está na capacidade de discentes e docentes (e profissionais da área da saúde em torno da classe hospitalar) "sentir na pele, na mente e na alma", a finitude concreta (e mesmo simbólica) do outro e de si, um esvanecer. Isso pode conduzir ao refletir, por meio de diversos modos e de didáticas diversificadas, o existir efêmero, que não implica só em tristeza e drama para o estudante, mas a descoberta de que é preciso viver (e bem) enquanto se vive, se

⁹ Retomaremos, no capítulo dois, algumas dessas discussões as quais giram em torno dos debates que envolvem as questões legais e normativas da educação especial, classe hospitalar, pedagogia hospitalar e seu público específico.

respira – um caminho existencial que leva para a autenticidade, como veremos mais adiante.

Nesse sentir-sentido, é que há o poético no nosso existir diante da morte que se faz (também) no outro, em sua passagem para o não-ser-aí, no deixar de ser um existir (não mais ser nesse mundo). Aos profissionais que estão no entorno da classe hospitalar parecem demandar uma outra postura, mais humanista-existencial, uma prática que estará impregnada do cuidado que se encosta em uma prática como arte:

Uma poesia advinda do "concreto vivido" pela professora da/ na classe hospitalar, no seu cotidiano educacional, é a de que a "morte de outrem" pode ser uma simbólica mestra que nos ensina. Essa mestra cria um processo ensino-aprendizagem do viver tão bem quanto possível, tão alegre, tão energético, tão resiliente etc. Ela também pode nos ensinar o tão resistente podemos lutar para ser-no-mundo inóspito, nos opondo a tudo de concreto e simbólico que se opõe à vida e o viver, ao respirar livre e solto, seja numa dimensão individual ("minha" saúde), grupal, institucional, familiar, do Estado etc.(...) São tantas coisas boas que há aí nestes "experenciáveis", ainda que haja sempre o outro lado "o finito", o mais doloroso, e por ser também um real, nunca deve (ou deveria) ser negado na escola e especialmente na classe hospitalar, onde a tessitura é densa, tensa e intensamente sentida. [...]. No tempo hospitalar escolar onde a vida aparece potente e poderosa, mas há a clínica, vamos dizer uma Pedagogia que produz uma "prática-educacional-*Sorge*" que cuidadosamente não a nega, e não negar a morte, não é morrer, mas (pro)curar viver (PINEL,2017, p. 1).

Dessa forma, a pesquisa que aqui apresentamos se dará por meio de uma postura cuidadosa ao aplicar o método fenomenológico de Heidegger na Pedagogia, cujo objeto/ tema/ fenômeno de estudo e pesquisa são as práticas educacionais, diferenciando-se da Filosofia, como já salientamos. Sendo assim, o método mesmo, de modo esperado, passou por adaptações e transformações, mas que ainda assim percebemos nelas um “clima” heideggeriano e é por isso que dissemos que nos inspiramos no método fenomenológico do referido pensador alemão. Trata-se de um modo de aproximação desse fenômeno morte, utilizando-se da hermenêutica e fenomenologia existencial que poderá nos ajudar na compreensão (*Verstehen*)¹⁰ do que será estudado. Esse processo acaba nos deixando em "abertura ao entendimento" quanto aos diferentes relatos de experiências ou de

¹⁰ Cf. INWOOD, Michel. *Dicionário Heidegger*. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 18-19. Para o autor, a tradução de “*Verstehen*” como compreensão deve levar em conta o contexto em que Heidegger insere o termo. Compreender, no horizonte do pensamento heideggeriano significa saber como algo funciona ou participa junto ao contexto no qual está colocado. Assim, compreender determinado fenômeno é compreender como esse dado se manifesta no seu mundo. No caso dos homens, ou, em nossa linguagem, ser humano, compreender é saber que ser humano já implica um ser capaz de compreender a si mesmo e de estar junto à (*stehen*=ficar de pé) ao outro, aberto a sua compreensão.

vivências que permaneceram (e que permanecem) na memória daquele ou daquela que vive ou vivenciou diretamente a morte, como alunos, professores, educadores, demais profissionais que estão no seu cuidado etc., dentro ou fora da classe hospitalar, ou mesmo na comunidade.

O método fenomenológico, tema que transitará em toda nossa pesquisa, é um processo vivido, ou seja, ele é mais potente estando a se fazer, do que apenas o resultado da escrita de uma pesquisa, ela mesma revelada em processo, em um fazer-se sempre, um atualizar-se sempre. Mas é simples aplicar o método fenomenológico na Pedagogia, como a hospitalar? Como estamos a afirmar: "não, não é simples". Ela demanda um modo de ser que é complexo, mas que é, também, algo prazeroso de se realizar essa (pro)cura.

*

O interesse pela fenomenologia como método surgiu de longa data. Já nos encontros do "Grufei" - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão, discutíamos e estudávamos esse campo que surge na filosofia e passa para outras áreas como a educação. Esse assunto apareceu forte em nossos estudos, tanto que, por exemplo, em Ferreira, Pinel e Bravin (2021) já encontramos:

(...) buscamos mostrar como a fenomenologia nasce na filosofia como novo olhar sobre o mundo vivencial do sujeito, rompendo com a tradição positivista e objetivista que distanciava sujeito e objeto; apresentamos a maneira própria da psicologia, no uso da fenomenologia, como forma de descrever o sujeito em sua relação com esse mundo, ao propor uma redução fenomenológica compreensiva; ao apontar para uma fenomenologia da educação à brasileira, buscou trazer um debate ainda em aberto para a pesquisa fenomenológica da educação. Entendemos que seja preciso desenvolver e ampliar os pontos aqui apresentados. A pesquisa fenomenológica foi sendo estendida e entendida sob diferentes formas ao longo de um espaço pequeno de tempo e deixa em aberto um vasto campo de investigação que perpassa suas origens, suas diferentes aplicações e maneiras próprias de se fazer em diferentes esperas epistemológicas (2021, p.787-788).

Da complexidade do método fenomenológico aplicado à Educação, concordamos com Pinel (2010) nesta investigação, quando o autor sinaliza que:

O uso do método fenomenológico de pesquisa, bem como dos filósofos desta seara, por pedagogo e educadores, tem sido alvo de discussões, bem como do nosso exercício em criar sendas feitas quando procuramos o sentido e o significado dessas tentativas. Os cientistas da Pedagogia e da Educação procuram fazer isso - usar a Fenomenologia na Pedagogia, mas isso impõe ao nosso "ser cientista" refletindo nos "modos de ser" humildes não-submissos, reconhecendo nossa fragilidade em "aplicar", de modo total, a Filosofia nesse outro campo (o da Pedagogia e da

Educação). Não se trata de simplesmente trazer a Filosofia, em sua plenitude, para a Pedagogia, trata-se, sim, de se encantar com aquela (Filosofia), para criar esta (Pedagogia). (...). O contexto [...]. Trata-se de toda uma invenção complexa, potente e criadora, de uma Pedagogia Fenomenológica, Pedagogia Hermenêutica, Fenomenológico-Existencial e ou Humanista-Existencialista (PINEL, 2010, p. 17).

Essa proposta de "travessia" da Filosofia para a Pedagogia, na prática do ensino-aprendizagem e na pesquisa, ainda tem muito a desvelar, e, por isso, retomamos, aqui, ao tema em outro estudo, sendo um retorno repetido:

Reforçamos aqui-agora a ideia de que precisamos identificar que há uma travessia de um saber que partiu do seu lugar de origem, a do conhecimento (Filosofia) para um outro espaço que é o da Pedagogia, uma ciência híbrida interessada em criar práticas educacionais que favoreçam positivamente o ensino-aprendizagem de conteúdos oficiais escolares e não escolares, e no nosso caso, para a Pedagogia Hospitalar ["como parte dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares - e domiciliares"]¹¹ Essa passagem de um estado filosófico para um (estado) pedagógico, traz um certo brilho, revelando de um modo esclarecido, uma complexidade que indica um envolver comprometido do cientista com essa experiência de criar atravessamentos presentes nesses dois lugares de sentido(...)[Descrevemos um pesquisador fenomenológico na Pedagogia] que assume que é possível sentir-pensar-agir a Filosofia, reconhecendo-a como um saber que "apenas inspirará" nossa produção científico-pedagógica, e não ocorrerá a replicação literal (ou "ipsis litteris") de um saber filosófico para o campo pedagógico e das práticas educacionais (PINEL, 2010, p. 11).

Nietzsche (original: 1886) nos descreve o "que é" (e "como é") o filósofo, e logo percebemos a amplitude, vamos dizer, do seu ofício, não cabendo, nesse contexto, dizer que há um objeto específico de pesquisa (investigação) e de intervenção¹²:

Um filósofo é um homem que vive, sente, escuta, suspeita, espera e sonha sempre com coisas extraordinárias, que parece colher as próprias ideias de fora, do alto e debaixo, como uma espécie de acontecimentos apenas a ele reservados e que chegam até ele como raios, e talvez, ele mesmo seja um furacão, prenhe de raios, um homem fatal, em torno do qual se ouve incessantemente o ruído sinistro do trovão. Um filósofo, infelizmente, é por vezes, um ser que foge de si mesmo, que frequentemente tem medo de si, mas que é muito curioso, para deixar de voltar, sempre, para si mesmo (p. 221).

A ambiguidade e a amplitude do tema filosófico são constantes nas definições e/ou descrições do que é e de como é filosofia, filosofar e ser filósofo. Edmund Husserl (1859-1938), in Gallo (2012), prossegue descrevendo o "que é" e "como é" filosofia,

¹¹ Esta frase do texto, colocado entre aspas e entre colchetes, foi acrescentada em 2021, já que o original é de 2010.

¹² Há, sim, filosofias que se interessam em intervenção - filosofia prática; um caso contemporâneo como o da Filosofia Clínica.

confirmando sua amplitude e abrangência. Assim, interroga-se o criador da fenomenologia quanto aponta que:

O que pretendo sob o título de filosofia, como fim e campo de minhas elaborações, sei-o naturalmente. E, contudo, não o sei... Qual o pensador para quem, na sua vida de filósofo, a filosofia deixou de ser um enigma? (GALLO, 2012, p. 22).

O enigma parece dar sustentação à filosofia, mas ele está presente em todas as ciências: sempre há uma questão que não se sabe a resposta, algo que permanece como busca, ou se responde de modo provisório. Na filosofia, é vivido isso: esboça-se um enigma, o responde, surge outro enigma etc. As coisas nunca são nem um pouco definitivas, especialmente por esses conceitos descritivos, pois a vida mesma não é nem um pouco definitiva.

Já em Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) parece-nos claro (claro?) essa questão. Esse diz sobre o poético que também permeia o significado da filosofia: "A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo." (In Gallo, 2012). Outro da fenomenologia existencial, Karl Jaspers (1883-1969), estimula esse clima de uma "amizade íntima com o saber", cujo tema, ou fenômeno, ou objeto é o poético, o amplo, o tudo, pois é o questionar sempre, ainda que haja respostas, pois elas mesmas geram mais interrogações - e a filosofia, é o primeiro e grande lugar para conhecer: "As perguntas em filosofia são mais essenciais que as respostas e cada resposta se transforma numa nova pergunta" (p. 140). Então, em Jaspers, a filosofia é um eterno perguntar, responder e emergir novas questões a partir mesma da própria questão e resposta.

Então, há um atravessar da filosofia para a pedagogia e para a psicologia, bem como essas duas ciências vão procurar sustentação nesse nascedouro; a filosofia, como amiga do saber, um tema amplo, a pedagogia com o tema "práticas educacionais" e a psicologia, com os dois assuntos "comportamento", "corporeidade" e "subjetividade".

*

Apenas como trato simplificador, (já sinalizados acima) nomeamos o ser da pesquisa como sujeito da pesquisa. Esse sujeito será aquele ou aquela que possa conscientemente apresentar relatos (de experiência) descrevendo o "que é" e "como é" para ela (e ele) a morte em sua experiência cotidiana no ofício de professor e/ou educador ligado à classe hospitalar, ou mesmo para o profissional que atua diretamente ou

indiretamente junto à classe hospitalar, que compõe o denominado de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar (e Domiciliar). Cabe destacar que esse sujeito está em aberto, em seu existir no mundo, é como o perceberemos. Esse profissional do magistério - o pedagogo, também: o psicólogo, o enfermeiro, o assistente social, um profissional voluntário em algum serviço ou atividade dentro do espaço pedagógico hospitalar, ou uma pessoa próxima ao atendido que vivenciou uma experiência de morte no espaço hospitalar - pode contribuir com seu relato a partir de um fato significativo e de sentido vivenciado por ele ou ela.

Dessa forma, as descrições do fenômeno as quais surgiram como dado de pesquisa, como sentido e *afetamento* do existir cotidiano, se deram a partir daquilo que apareceram ao pesquisador como algo genuíno sobre o tema morte, emergindo conscientemente como aspecto significativo para o sujeito da classe hospitalar, ou como lembrança que afetou seu existir de forma marcante. Esses fenômenos surgiram, também, do não dito, ou dito de outra forma: quem percebe sua morte também tem algo a dizer, ainda que na não palavra, no não dito, mas em outros modos de se mostrar, como algo que pudesse ser comunicado. Cabe alguém querer escutar o relato daquele que sente seu existir já para acabar – em estado para o não-mais-ser-nesse-mundo.

Dentro dessa perspectiva, apresentamos um caminho e uma postura investigativa como proposta, ainda que nosso alcance seja limitado, pelo método ou pela complexidade do próprio fenômeno buscado. Nesse sentido, reforçamos o que já foi dito anteriormente nessa nossa introdução: para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a analítica existencial do chamado primeiro Heidegger, desenvolvido na sua obra "Ser e Tempo" (*Sein und Zeit* – 1927), na qual o pensador alemão diz que o ser-no-mundo, em sua *sujeitabilidade*, é, inevitavelmente, um ser-para-a-morte. Esse dado da existência é, por sua complexidade, um algo para ser pesquisado.

Ainda acerca desta pesquisa/tese, destacamos que Heidegger colabora com uma proposta qualitativa de investigação científica, a qual visa a fenomenologia como postura na aproximação do fenômeno pesquisado, bem como a hermenêutica como modo para ouvir e escutar o “apelo do ser”, que nos ajuda na compreensão do significado da morte, como fenômeno na experiência cotidiana para aqueles que estão junto à classe hospitalar. Assim, alguns termos que coletamos do pensamento heideggeriano servirão como guia, ou indicativo e poderão nos possibilitar ir ao encontro do sentido da morte: a morte como

fenômeno, pode ser desvelado em diferentes formas: medo, angústia, tristeza (ou até alegria e esperança).

A hermenêutica servirá para interpretar o que está sendo, o que está acontecendo, sempre aberto ao desvelamento das possibilidades de ser do existir, que contém vida e morte, visando a circularidade compreensiva daquilo que aparece, ou num constante ir e vir ao encontro de algo que possa aparecer. Dessa forma, isso possibilita um possível relato compreensivo (*Verständlich*) do ser-para-a-morte em sua dimensão afetiva (que afeta o ser) e significativa com a morte (por isso, uma fenomenologia-hermenêutica) na sua efetiva “verdade histórica” (VATTIMO, 2006, p. 07).

Desse ponto de vista, reforçamos a tese de Heidegger, de que a morte está na existência de todos e tem aqui, para nossa pesquisa/tese, duas dimensões que se interlaçam: enquanto fato, a morte é um dado da finitude do corpo, do limite da existência humana neste mundo, é o não-ser-mais do *Dasein*¹³- "não-ser", como possibilidade; enquanto fenômeno, a morte pode ser manifestada como sentido, afetamento e significado, oriundo de diferentes formas, entrelaçada às diferentes visões de mundo, até.

Para alguns, a morte pode parecer um alívio, (diante da insuportável dor) uma fuga do mundo. Para outros, pode ser motivo de angústia e medo; o medo de perder um ente querido ou de não poder mais realizar um determinado projeto de vida; ou o medo de falar da morte; um “silêncio oficial” (RAIMBAULT, 1979, p. 18), que, por vezes, parece ser um silencioso pedido para morrer. Quem perde um ente querido, morre por dentro.

Assim, veremos os relatos de um vivido, os quais foram coletados por meio de conversas remotas, do uso de tecnologias de comunicação virtual.¹⁴ Esses recursos

¹³*Dasein* (Ser-aí) como existir ou existência. O *Dasein* não é (apenas) ser humano ou humanidade. "No" (lugar) *Dasein* é a pessoa que constrói sua história, com seu modo-de-ser - a própria existência no existir cotidiano. *Dasein* não se trata do ser humano localizado aqui-ali-acolá, a pessoa individual. *Dasein* é condição de possibilidade de toda humanidade desvelar-se fática e "real-concreta". Por isso, a analítica existencial (ou hermenêutica da existência) do livro "Ser e Tempo" é, simbolicamente, um *leitmotiv* para uma ontologia central, indispensável - pois "antologia fundamental". A analítica existencial, então, fica bem evidenciada, não é (nos moldes como Heidegger propôs) uma antropologia simplesmente dita.

¹⁴ Um excursus do assunto: interessante notar que nos primeiros anos no qual se passaram a construção desta pesquisa/tese (2019-2022), não havia, ainda, ao menos de forma ampla e difundida, o uso de outras tecnologias digitais com recursos da Inteligência Artificial – IA. Essas, são tecnologias que “simulam” uma inteligência humana autônoma, para a realização de tarefas complexas. No campo da educação, as IA’s têm sido muito utilizadas em plataformas e ferramentas para ofertas de demandas administrativas e educacionais de curto impacto, que demanda a leitura de padrões de demanda e oferta, por exemplo. Mais uma vez, não é nosso foco de estudos aqui, mas cabe refletir, ao modo fenomenológico, o “lugar” do professor e educador diante das novas “ondas” digitais, como é o caso da IA, que adentram o fazer cotidiano/profissional.

metodológicos possibilitaram a realização de anotações, da coleta de algumas fotos sugeridas por um dos sujeitos da pesquisa, de nomes e de lugares significativos, relatos de memórias e de outros meios pelos quais esse sujeito (ou sujeitos) nos ajudaram a captar o genuíno sentido da morte no cotidiano por eles vivido.

Para contribuir com a proposta de análise desses dados (relatos) da pesquisa, recorreremos à proposta fenomenológica de outros autores (sem perder a dimensão da analítica existencial) que utilizaram do método fenomenológico como pesquisa. Acerca disso, citamos, por exemplo, Amatuzzi (2008), Baptista (1992), Forghieri (1984), Giorgi e Sousa (2010), Moreira (2007), os quais, para a sistematização dos dados coletados requer aceitar que os resultados de uma pesquisa dessa seara podem ser provisórios e deverão passar pelo envolvimento e distanciamento metodológico, diante da complexidade dos fenômenos que foram surgindo.

*

Dentro desse cenário, circula o porquê de colocarmos a morte como questão: ela se faz presente junto ao caminhar de toda uma vida; ela afeta não apenas quem pode estar na eminência de morrer, mas, também, aqueles que a presenciam. Como veremos, a morte, como o fim do existir e da existência, arrasta quem estava vivo para o não-mais-estar-vivo e deixa os sobreviventes diante de um possível estado de angústia pela inevitável espera do seu próprio porvir-final.

A morte aparece como questão, também, por ser uma pergunta genuína: o ‘que é’ e ‘como é’ a morte para quem a vivencia? O que é e como é a morte para quem, de certa forma, a presencia, minutos antes de morrer? O que é e como é a morte para aquele e aquela que recebe um laudo médico dizendo que sua vida findará em breve? O que é e como é a vida, diante da morte, para quem está em situação de fim-da-vida e deseja desesperadamente viver?

Por essa questão, no cotidiano do pensar a morte, ela nos leva a pensar em nossa própria finitude. No campo religioso, a morte faz pensar no transcendente; no possível existir de uma vida para além desse mundo. Como nos acena Fernandes, (2023, p, 84), familiares, por vezes, recorrem ao campo espiritual, como que na busca por uma força maior que o sofrimento, para acalantar o luto e a dor. No campo social, a morte carrega uma justiça malograda: quantas famílias podem velar seus mortos de forma minimamente

digna? (reflexões desse tipo ocorreram com mais pulsar no período de alta complexidade durante a COVID-19). No campo clínico, hospitalar e da classe hospitalar, pode-se pensar: quem cuida da saúde mental/espiritual daqueles que diretamente ou indiretamente atuam em situações de morte? Como anda a formação e a capacitação dos profissionais que estão às voltas com o Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar, no tocante ao trato com a morte e com o cuidado com familiares?

Para isso, e por isso, escolhemos a fenomenologia como postura; um jeito de ser *pesquisante*, e a hermenêutica como modo de compreensão desses fenômenos. Esse aproximar é como um tipo de dosimetria fenomenológica, uma aproximação sensível que envolve cuidado e cura (possível). É como um envolvimento e o distanciamento, como lembra Forghieri (1984), sob a medida determinada pelo próprio ser, no seu modo de ser ele mesmo – nem mais e nem menos, pois, no fazer mesmo da pesquisa em fenomenologia, emergem as contradições do viver e do morrer que a própria metodologia não consegue alcançar.

Dos relatos que participam desta pesquisa/tese, surgiram questões com cenários denunciadores: nosso Estado está definitivamente preparado para o trato com a morte? Os cursos, de forma geral, em especial, para nós, de licenciatura, estão preparados para formar pessoas que possam lidar com a morte em seus ofícios? Diante dessas questões, ao mesmo tempo, acreditamos que a fenomenologia está encharcada de sensibilidades possíveis para o modo de aproximarmos junto ao outro, envolvendo a escuta e a atenção. Por isso, acreditamos, também, que nossa pesquisa pode ser um pesquisar profilático: a qual fomentou um tipo de cura (*Sorge*)¹⁵; algum tipo de cura e de cuidado mútuo.

Vale lembrar os limites metodológicos que o próprio Heidegger aponta para o pesquisar fenomenológico e hermenêutico. Dentre estes, encontra-se o da própria linguagem; essa que é, para nós, o meio *quine qua non* para veicular informações, troca de conhecimento, formação do *ethos* social e das construções de relações significativas entre as pessoas.¹⁶ O Heidegger tardio, reconhecendo os limites da linguagem, diria que

¹⁵Já sinalizamos acima, mas cabe reforçar que a tradução livre para o termo alemão *Sorge* é cuidado ou preocupação. Assim, como *Sorgen* se refere ao cuidado com o sentido de tratar de alguém, cuidar de alguém. Mais especificamente em Heidegger, o parágrafo 42 de "Ser e Tempo", conforme a tradução castelhana de Jorge Eduardo Rivera, o filósofo traz uma antiga fábula de Hígino para defender sua noção de cuidado como cura. Na fábula, Saturno diz que foi Cura quem cuidou da terra argilosa, depois de lhe dar a forma de homem (húmus).

¹⁶ Para nós, aqui, a linguagem não é somente aquela escrita, representada por signos e sinais que, de alguma forma, reportam nossa fala, que se dá dentro de um contexto linguístico e que é regulado pela gramática. A

somente os poetas poderão, de alguma forma, sob esplêndido domínio e liberdade da linguagem, captar artisticamente a essência do *Dasein*, o sentido da vida, diríamos assim. Aos demais, cabe uma tentativa de aproximação. Cremos que só poderemos fazer e oferecer essa possível aproximação como possível e momentânea verdade; como aproximação de um *Dasein* como *aletheia* (HEIDEGGER, 1991, p. 48).

*

Para melhor compreensão do percurso e do caminho percorrido no desenvolvimento deste texto/tese, cabe mencionar que um estudo que leva como tema a morte como questão pode nos levar a ter que, volta e meia, rever aquilo que, de fato, fundamenta nossa pesquisa e ao que ela se propõe. Por isso, de antemão, adiantamos que, no tocante a teoria que nos norteia, em diferentes momentos, retomaremos alguns pontos do pensamento de Heidegger, a fim de que possamos melhor visualizar a dimensão dada pelo autor, ao abordar a morte em sua postura fenomenológica. Dito isso, cabe aqui retornarmos, volta e meia, temas específicos da perspectiva da analítica existencial heideggeriana, ainda que sob pontos de vista diferentes, trazidos pelo próprio autor de "Ser e Tempo".

Queremos destacar, também, que em sua obra "Ser e Tempo", Heidegger diz mais sobre o "homem" do que sobre o "ser humano", pois, como veremos, sua analítica se dá na investigação do *Dasein* (ser-aí) com sendo ele mesmo, numa perspectiva ontológica do ser, como existir humano. Dito de outra forma: a analítica existencial volta sua pesquisa para o homem enquanto ser-no-mundo que, em sua existência, está para como um ser que, em sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, é um ser de vida e ser-para-a-morte. Sendo assim, cada um tem uma idiossincrática forma de viver (e morrer), levando em conta cada tempo, espaço e mundo da vida (*Lebenswelt*) existente em cada existência.

Dessa forma, volta e meia veremos que Heidegger quase sempre utiliza em sua abordagem teórica o termo *homem*, como que para dizer o *ser humano* em uma dimensão ontológica. Nesse contexto conceitual, utilizaremos, como preferência nossa, quase

linguagem aqui está mais para todo tipo de manifestação de sinais que possam ser, de alguma forma, compreendida na troca de informações entre uma pessoa e outra. Assim, entende-se como troca de informações, outros meios como pintura, fotos, poemas, música, gestos etc. Tudo isso pode servir, para nossa pesquisa, como meio para "captar", ainda que por meio virtual, de alguma forma, o sentido-significado-essência do que é e como é a morte para o ser enfermo em seu atendimento na classe hospitalar.

sempre, a terminologia “ser humano”, ou pessoa, ou sujeito da pesquisa. Quando for o caso e, se possível for, tentaremos utilizar esses termos (homem-sujeito-pessoa) como similares ou interrelacionados.

Na parte metodológica, a nossa preferência foi por utilizar as terminologias “pessoa” e “sujeito da pesquisa”, pois achamos que os termos melhor acolhem a dimensão do contexto da proposta do capítulo. Quando nos referirmos aos sujeitos que participaram desta pesquisa, ora utilizaremos “colaboradores da pesquisa”, ora “professores e educadores”.

*

Nessa esteira, o caminho metodológico que utilizamos para a construção do nosso trabalho de pesquisa/tese seguiu um percurso investigativo da seguinte forma: No capítulo intitulado introdução (1): fizemos uma longa discursividade geral em torno das questões desta pesquisa, por acharmos necessário explicar alguns caminhos que tivemos que percorrer para a realização desta pesquisa, bem como os modos de compreensão dos fenômenos encontrados (dados da pesquisa) e os modos de discursividade desses fenômenos ao modo heideggeriano. No segundo capítulo (2): trazemos uma questão própria em torno de fatos que, no caminhar de uma vida pesquisante, inspirou a busca pela compreensão do fenômeno morte; No terceiro capítulo (3): trazemos um breve estado da arte da questão em torno da morte discutida no ambiente hospitalar, bem como uma reflexão acerca de alguns pontos em torno das leis que amparam e regulam o funcionamento das ações pedagógicas no Atendimento Educacional em Ambientes Hospitalares; No quarto capítulo (4): refletimos alguns dos termos (ou conceitos) heideggerianos que nos ajudaram a compreender o tema morte, como questão para uma pesquisa fenomenológica. Dividimos esse capítulo em seis subcapítulos; o quinto capítulo da nossa pesquisa (5): está subdividido em nove parte. Nele trazemos a nossa proposta metodológica, bem como uma discussão em torno dos modos fenomenológicos e hermenêuticos de “aproximação” e “compreensão” dos fenômenos da pesquisa, instrumentos de pesquisa, aproximação juntos aos sujeitos da pesquisa, entre outros pontos que consideramos importante; No sexto capítulo (6): apresentamos os dados da nossa pesquisa, quais sejam, os *relatos dos colaboradores* que nos reportaram as próprias histórias de sentido acerca da morte, que emergiram em suas ações (direta ou indireta) junto à classe hospitalar. Consideramos este capítulo como a ‘alma’ da nossa

pesquisa/tese. O sexto capítulo está dividido em duas partes (subcapítulos) nas quais trazemos, primeiramente, os relatos das experiências e, em seguida, (após cada relato, dentro do mesmo subcapítulo) fazemos a nossa analítica existencial da singularidade das vivências apresentadas. Por sua vez, na segunda parte (do sexto capítulo), realizamos uma analítica existencial plural que, para nós, parte do conjunto das singularidades; no sétimo capítulo (7): trazemos uma proposta formativa para professores e educadores que atuam direta ou indiretamente junto à classe hospitalar em ambientes educacionais hospitalares, tendo como tema formativo a questão da morte. Este também está subdividido em duas partes. Buscamos apresentar um projeto pós-tese, como algo que pudesse ser apresentado como contribuição que surgiu do próprio caminhar pesquisante; o oitavo capítulo e último (8), por sua vez, também subdividido em duas partes, compõe a nossa tese da pesquisa/tese. Nessa parte, trazemos algumas observações acerca de todo o caminho percorrido durante a produção deste trabalho, bem como apontamentos que poderão colaborar com projetos futuros e/ou para abertura de debates em torno da questão aqui trabalhada. Ao final, apresentamos as nossas referências bibliográficas que serviram de base corroborativa para a realização desta pesquisa científica. Nossa pesquisa foi submetida e aceita no Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – CEP/UFES, sob o número: 4.871.803.

*

Ao percorrer um pesquisar caminhante, encontramos, provisoriamente¹⁷, como **tese da pesquisa-tese**, que: *“cada professora (e ou educadora), no seu “ser-aí” de “presença”, que trabalha direta e ou indiretamente em atendimentos educacionais em ambientes hospitalares se percebe de modo comum como “ser-para-a-morte”. Nesse modo singular dela, de “ser autêntica”, em um sentido de “ser-com-o-outro”, na “angústia”, a morte e o morrer de estudantes a preocupa com o finitude do outro que parte de si - como existenciário. Esse experienciar a “morte” indica uma “disposição” em ser “si mesma” profissional que trabalha na esfera da educação e da saúde. Ela se desvela, e ao outro, no “que é” e no “como é” a morte, trazendo o tema para o currículo escolar e não-escolar, oficial e não oficial. A professora e/ou educadora (pro)cura não*

¹⁷ Seria, digamos, indelicado dizer, numa pesquisa que tem como perspectiva o modo heideggeriano de fazer pesquisa (dentro de um horizonte que está sempre por ser feito), dizer que “concluimos” um caminhar.

naturalizar o assunto, produzindo, assim, um movimento pedagógico com "disposição" para a sensibilização do reconhecimento da vida no processo-aula".

*

Para nós, de modo geral, os relatos de experiência nos indicavam que faltava uma formação para com o trato com a morte. Uma formação não necessariamente voltada para um cuidar do corpo, como sugere a Tanatopraxia ou a biologia (quando no interesse pelo aspecto biológico do corpo), mas, sim, na busca por uma melhor compreensão e aceitação (de si e do outro-junto-ao-outro) desse fenômeno que se apresenta, inevitavelmente, como fato; fenômeno que se apresenta como algo que precisa de cuidados, dentro do cotidiano do viver e da práxis cotidiana.

Diante desse cenário apresentado, esperamos que este trabalho possa servir de suporte e de inspiração para o desenvolvimento de outros projetos, ainda que, como uma provisória¹⁸ proposta de investigação científica, leve-nos a compreensão do ser-do-ente-no-mundo que, no caminho para sua autenticidade, no fazer de uma pedagogia escolar e não escolar, é genuinamente um “ser-para-a-morte”.

*

¹⁸ O termo provisório está compreendido com base na viragem (*die kehre*) em que Heidegger sugere uma mudança de perspectiva na investigação do ser após "Ser e Tempo".

Convidando ao leitor para o próximo capítulo, que dispõe acerca de algo que nos levou para a realização desta pesquisa...

No **capítulo 2**, criamos uma descrição acerca da nossa disposição em pesquisar o tema morte para professoras e educadores os quais trabalham direta ou indiretamente com atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, atuando, por exemplo, em classes hospitalares, brinquedotecas - dentre outros.

Trata-se de um anúncio da nossa motivação para um complexo tema, sendo um momento no qual o leitor pode se preparar para uma espécie de passeio, dar um giro, um "namoro", objetivando conquistar e se permitir adentrar ao todo da nossa pesquisa/tese. Isso implica, antes de tudo, um preparo, como se vestir existencialmente, para uma experiência com quem a vive, ou seja, com cada professora e educador que descreve seu relato "experencial" com a morte.

Ainda na perspectiva fenomenológica, pontuamos nosso interesse de pesquisa, e fizemos com título poético, inventamos: "A vida como fonte inspiradora". Vida no duelo com a morte, como no filme de Glauber Rocha, de 1964: "Deus e o Diabo na Terra do Sol".

Os pesquisadores desta tese conversam e dialogam com os leitores sobre o referido tema, preparando-o, então, para outros horizontes possíveis da produção científica.

A intenção pode ser também a de inventar um tipo do que se poderia dizer "clima, espírito e estilo heideggeriano", pois, mais adiante, maiores envolvimentos existenciais no tema surgirão como acontecimento (*Ereignis*), afinal, como um evento que "sopra para onde quer".

2. A VIDA COMO FONTE INSPIRADORA: uma perspectiva fenomenológica acerca do interesse da pesquisa

Minha morte nasceu

Minha morte nasceu quando eu nasci.
 Despertou, balbuciou, cresceu comigo...
 E dançamos de roda ao luar amigo
 Na pequenina rua em que vivi.

(...)

(QUINTANA, 2005)

Ainda, à guisa de introduzir o foco de nossa pesquisa, apresentamos alguns *sinais* que nos serviram de fomento para o desenvolvimento deste trabalho. Tentaremos expor alguns pontos, digamos, existenciais que, de alguma maneira, arrastou-nos para o campo dessa pesquisa. Indicamos algumas considerações acerca do modo heideggeriano de pensar uma pesquisa fenomenológica, reconhecendo as querelas que o pensador se submeteu e teve que enfrentar.

Achamos, por bem dizer, assim, que o desenvolvimento de uma pesquisa, ao analisar existencialmente a morte, não se apresenta como uma tarefa fácil. O morrer como destino, de não estar mais aqui-agora no mundo, permanece no campo do mistério e obscuridade da vida humana de forma não iluminada. O que não está iluminado, não se pode ver. Em outro aspecto, no cotidiano das massas, a morte tem em seu modo de ser o contraditório: se por um lado ela é intimamente negada e omitida como um dado da existência, por outro lado ela é noticiada, superdimensionada e objeto de sensacionalismo midiático.

Também, no campo do mistério, não é fácil lidar com a finitude da vida quando ela percorre as lembranças do próprio pesquisador. Lembranças daquele momento angustiante, que via a morte como única alternativa para fugir de uma insuportável dor, sem saber de onde e por onde ela surgia, sem saber como ela é, qual a sua verdadeira face. Não à toa (parece ser) sua iminente presença surgiu como um medo indeterminado. O fato é que, sua presença, a morte, assim como surgiu, partiu furtivamente. Ela se deu como um acordar. E logo após, deu-se como um sonho que não se lembrava mais...sem poder como contar como foi seu início e fim.

Como fato, como um concreto filme vivido pelo pesquisador, percebe-se a morte ao lembrar um pai que teve uma vida malograda por escolhas infelizes, lá pelas “bandas de Minas Gerais”. Um pai que caminhou por uma vida ilusória, na qual escolheu o vício do álcool; para ‘fugir da vida’, refugiou-se na bebida, como forma de obter uma morte lenta e dolorosa. Sua vida acabou antes mesmo de morrer.

*

Com o passar dos anos, outro momento marcante para se pensar a morte foi surgindo: veio quando atuava em um projeto social na periferia da Grande Terra Vermelha, em Vila Velha-ES. De tempos em tempos, ouvia-se a notícia de que um jovem atendido pelo projeto havia morrido. Morreu pelo tráfico ou pela fome. Infelizmente, fato ainda corriqueiro na vida dos jovens que vivem nas necroregiões.¹⁹

*

Mais recentemente, o interesse pelo tema desta pesquisa surgiu já durante a busca pelo fenômeno da pesquisa. Quando professor em designação temporária, no espaço prisional da Semiliberdade de Cariacica-ES, experienciava a prática da socioeducação: imbricados entre alegria e dor, histórias e histórias, entre vida e morte.

*

Há outro momento que, não faz muito tempo, em outro relato particular, que, de certa forma, inspirou o pensar a morte como algo genuíno no campo hospitalar. Em um exame de rotina, para fazer uma ressonância magnética, um profissional que fazia a preparação para poder entrar na máquina, ouviu-me dizer que entrar naquele “túnel magnético” parecia-se com um tipo de “ensaio para a morte”. O profissional se assustou com essa fala e disse algo como: “nossa! Segure nas mãos de Deus para que tudo ocorra bem!”. Esse “susto” soou como um medo indeterminado da morte. O medo de algo desconhecido. Como se ela (a morte) nunca pudesse adentrar aquele espaço, mais ainda: como se a morte não estivesse junto à existência cotidiana. O cotidiano existir que carrega em si vida e morte.

¹⁹ Fazendo alusão ao termo necropolítica de Joseph-Achille Mbembe, mais conhecido como Achille Mbembe, filósofo camaronês. Para nós, aqui, o termo é como que se referindo às regiões que, por falta de estrutura, de políticas públicas e por ser alvo da violência várias, matam seus jovens.

*

Talvez, por esses acontecimentos, mesmo após sua momentânea despedida, a morte tenha permanecido como interesse de pesquisa, ainda que para um momento ainda não concretizado. Dessa forma, o interesse pelo tema que foi sendo gestado e alimentado por teorias que fundamentaram o modo de lidar com a morte para além da experiência subjetiva – agora, como questão de um fazer científico. O interesse e a disposição para estudar esse tema surgiu, assim por dizer, como um mosaico, pedacinhos de coisas que se juntam no próprio caminhar de uma vida.

Muitas das vezes, as motivações para pesquisar determinado tema, assunto questão ou determinada questão, nascem como girassóis que, tendo suas sementes lançadas aleatoriamente no jardim, nascem espontaneamente, repentinamente tomam o primeiro plano da nossa percepção e enfeitam nossos olhos. Podem também surgir como um fruto da própria vivência. Uma jovem mãe que, por um período antes do nascer do pesquisador, atuou como técnica de enfermagem. Suas histórias; narrativas de uma rotina de cuidado, atenção; a dor por não poder ter “feito mais” ou a alegria de assistir a cura. O ouvir o outro é como uma cura que segue o percurso do vento para outros curarem a si mesmos e aos outros. Essa vai de um lado ao outro para ir de encontro, inesperadamente e repentinamente, com quem a procura e necessita.

*

Recorrendo ao campo das mitologias, temos a morte, esse Tânatos que amedronta a alma que não quer ir para o Hades, serve-se dos fenômenos do cotidiano: mistura-se no acadêmico e na arte – na arte e no acadêmico. Não à toa, a literatura nos mostra esse fato de sobejo. Veja, por exemplo, como a morte é tratada, no campo da arte literária, na obra do conto de Tolstoi: “A morte de Ivan Ilitch”, ou na sétima arte, quando na cena “O funeral”,²⁰ do filme “Os Palhaços” (1970), de Frederico Fellini (1920-1993). Na cena do filme, a morte é apresentada na praça, em um cortejo fúnebre. Assim, falar da morte pode causar espanto, pânico, náusea e medo ou motivo de admiração pública.

De outro modo, em algumas culturas, a morte pode ser celebrada e vista como libertadora do espírito humano, que outrora sofrera nesta terra. A morte se torna

²⁰ A cena “o funeral”, do filme “Os palhaços”, pode ser assistida pela plataforma *stream* do You Tube disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CGM2s_t4Gk. Acesso em: 26 abr. 2020.

igualadora e denunciadora frente às desigualdades do mundo: agora pobres e ricos se encontram no mesmo campinado prado, a espera pelo giro do fuso que será tocado pelas “Filhas da Necessidade”.²¹ Pode ser mesmo que, como defendeu o antropólogo estadunidense, Ernst Becker (1924-1974), o medo da morte é, na verdade, “*uma proposição universal na condição humana*” (BECKER, 1973, p. 9), ou como narrou o escritor romano, Sêneca: “*a vida é certa, mas irrevogável*”.²² Vivemos dentro da certeza de que um dia ela acaba.

O fato é que morte é, como veremos, um dado da existência que toca o intersubjetivo. Se ela se apresenta no horizonte de quem, em sua enfermidade, sente que vai morrer, ao mesmo tempo, ela se apresenta como possibilidade para quem a vivencia, ao ver o morrer do outro, ou mesmo, ainda que, no sofrido estado de espera: ela chegou, mas ainda não.

*

Não à toa, a morte pode afetar os parentes, amigos e demais em torno de quem se encontra na situação de enfermidade grave ou quando ela é anunciada como possibilidade. Mesmo que essa possibilidade venha a ser adiada, fica o sentimento de medo, esse medo determinado, de que não foi agora, mas ela virá em algum outro momento. Ao vivenciar a morte, inevitavelmente ela afeta quem está vivo. Este, logo pode pensar: quando será minha vez? Não há como negar que a morte aparece como questão na vida humana. Não há como negar que a morte passa por reflexões diversas: qual seu sentido? Como ela nos afeta? Qual a essência da morte? É possível haver vida após a morte? Evidentemente que não daremos conta de responder certas questões, pois alguns fenômenos, ainda que no campo de uma pesquisa científica, escapam, aqui, da nossa proposta; questões que escapam do domínio da ciência.

Essas situações/questões, quando pensadas no espaço hospitalar, tornam-se como investigação possível para o campo da educação. Estas se encontram no cotidiano do enfermo o qual se vê longe do lar e imerso em um mundo de aparato para manutenção da vida, ainda que cercada de pessoas empenhadas na sua cura e no seu cuidado, ou ainda que sozinho e no solitário berço nefrágico da morte. O cotidiano hospitalar de um sujeito-

²¹ As deusas, Filhas da Necessidade, ou as Moiras: Láquesis, Cloto e Átropos, são, respectivamente, o passado, o presente e o futuro, contadas no conto de Er, que está no capítulo XV, do livro X da obra “A República”, de Platão.

²² Cf. SÊNECA. *A brevidade da vida*. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, 2007, p. 45.

aluno em enfermidade faz lembrar o mundo do menino “Dibs”, relatado no livro de Virgínia Axline, na qual dizia que: aquele lugar “certamente lhe parecia frio e hostil”.²³ Dessa forma, não apenas o ser da classe hospitalar vivencia situações de morte (e de vida), mas, também, a família, os amigos e a equipe hospitalar, como o pedagogo, o enfermeiro, o psicólogo, o assistente social etc., que, por força do ofício, lidam com a morte como paradoxal prisma do existir humano.

*

Dessa forma, poderíamos dizer que a motivação para investigar a morte na classe hospitalar surgiu há algum tempo, repentinamente, a partir de outras vivências e essa nos encontrou. Em nossa memória, lembramos dos encontros do grupo de estudos Grufei – Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFES. Ou mesmo nos encontros de estudos de fenomenologia no Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação – GPEFE, também ligado à UFES. Durante os encontros, estudamos diferentes artigos que abordaram a questão do luto e da morte na classe hospitalar e/ou no campo da educação como um todo, nos *Atendimentos Educacionais em Ambientes Hospitalares*. Outras leituras vieram na esteira de nossos encontros, sempre despertando o interesse em compreender como a morte afeta a nossa percepção e existência, ou o cotidiano de quem está no atendimento da classe hospitalar. Outros eventos existenciais motivaram a busca por querer compreender essa questão – como anunciaremos mais à frente.

Algumas leituras nos ajudaram a pensar e refletir a questão do cuidado (*Sorge*) e a necessidade de se pensar a finitude no ambiente hospitalar (TEIXEIRA; et al, 2019, p. 403). Refletimos acerca da necessidade de se pensar a morte como algo que está entrelaçado com o luto contemporâneo ocidental sob diferentes formas de aparição (FREITAS, 2013). E ainda nesse caminho, refletir a necessidade de pensar como a morte afeta o ambiente hospitalar de maneira abrangente, quando a própria equipe se encontra esgotada diante da vivência cotidiana da morte, sem um ponto de apoio-reflexivo a partir dessa questão (PITTA, 1990), ou quando a morte ultrapassa as paredes institucionais, afetando outros espaços que não só o espaço do ser hospitalizado, mas toda a família, toda equipe hospitalar, todos os pedagogos etc. (TRUGILHO, 2008, p. 19). Ao ainda,

²³ Cf. AXLINE, Virgínia M. *Dibs: em busca de si mesmo*. Tradução de Célia S. Linhares. 13. ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1986, p. 20.

pensar na formação daqueles que atuam cotidianamente com situações nas quais a morte e o morrer quase não são temas do seu fazer profissional (BORGES; MENES, 2012, p. 326). Todas essas leituras trouxeram questões pertinentes que motivaram, de alguma forma, a busca por querer compreender, sob a perspectiva da analítica existencial, o que é e como é a morte para aquele ou aquela que a vivencia cotidianamente na classe hospitalar de um hospital.

Dito isso, a morte desperta um significativo e genuíno interesse: desde o bate-papo cotidiano até a pesquisa acadêmica ela se torna assunto de discussão. Heidegger diria que o falar da morte passa inevitavelmente pelo crivo do debate cotidiano das massas ao aprofundamento inexorável na busca de si na indeterminação da angústia. Assim, se por um lado, trazer a morte como questão tem suas dificuldades, por ser ela tão complexa e ampla, como sinalizamos acima, por outro, temos o limite das palavras, pois elas nem sempre poderão dizer tudo aquilo que gostaríamos de expressar como descrição de sentido. Como destacou Forghieri (1984), ao apontar que, entre palavras e pensamento, há um abismo que separa o pesquisador do leitor.

O diálogo, dito por palavras ou escritas em um texto acadêmico, nem sempre alcançam ou conseguem explicitar as questões que não ficaram “suficientemente claras”.²⁴ O próprio Heidegger pós "Ser e Tempo" afirmou acerca dos limites em poder descrever o desvelamento do ser por meio das palavras, cabendo a elas o limite de guardar o possível do ser – o possível que só pode ser dito. As palavras, em seu limite, assumem a função de se servirem como simulacro do ser. Como o belo, que, nas artes, vigora o desvelamento da verdade do ser belo (HEIDEGGER, 2010, p.141).

*

Nessa esteira, ainda envolvidos naquilo que nos inspirou a pesquisar a morte na classe hospitalar, como um lugar da educação especial, cabe dizer que os textos de Heidegger nos chamou a atenção pela forma como esse pensador ilumina o estudo da morte em sua filosofia a analítica existencial. Aqui, descrevemos os motivos de buscar, nesse pensador, as bases teóricas e metodológicas para a nossa pesquisa.

²⁴ Cf. FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Fenomenologia e psicologia*. (Org.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 12.

Para nós, o pensador alemão traz - de forma peculiar, profunda e, porque não poética - uma leitura existencial acerca da finitude ao fazer uma análise das estruturas ontológicas da existência humana. Sua filosofia é peculiar, pois, no nosso entender, Heidegger não só aborda a questão da morte, como também traz uma proposta de investigação tendo proposta da fenomenologia existencial como postura, como modo de aproximação do fenômeno. Ao mesmo tempo, a partir de uma hermenêutica da facticidade, sua fenomenologia leva em consideração o ser inserido no seu tempo, no espaço e nas relações várias que contribuem para a formação de sua subjetividade humana.²⁵ A pergunta pela questão da morte é também poética, pois busca descrever a vida humana como permanente mistério: há sempre algo por acontecer...por ser feito na constituição do homem, uma constituição e construção de um devir que só acaba com a morte.

*

Dessa forma, a motivação de estudar a questão da morte na classe hospitalar em um hospital público foi intencional. O hospital é, para nós, local propício para “capturar” o sentido, ou melhor, os diferentes sentidos e modos de ser do que é e como é a morte na *existencialidade* do ser que está cotidianamente “ameaçado” pela morte, quando acometido por doença grave, por exemplo – tendo em vista as vicissitudes, peripécias, momentos de tristezas e de alegrias que esse local possa vir oferecer como fenômeno que emerge para a análise existencial. Para o profissional da educação ou da saúde, o enfermeiro, o assistente social, o psicólogo ou para profissional voluntário o qual, no seu cotidiano do atendimento junto à classe hospitalar, vivencia muitas situações: um sorriso, um agradecimento, pela atenção que cura a alma, mas, também, as dores de uma situação malograda, a morte o afeta, o faz pensar em si e no próprio existir. A classe hospitalar,

²⁵ Sobre a questão da subjetividade em Heidegger, ver artigo de Acylene Maria Cabral Ferreira em: Heidegger e o projeto de superação da subjetividade. *Princípios*. Revista de Filosofia. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/11374>. Acesso em: 02 mar. 2020. Não daremos conta de desenvolver essa questão aqui. Por hora, cabe dizer que o tema da subjetividade em Heidegger tem levantado diferentes debates. Sua filosofia parece ter abandonado a subjetividade para dar lugar ao *Dasein*, ou seja, a analítica da existência como investigação do ser do ente. Para nós, não parece ser esse o caso. A subjetividade, não foi abandonada na analítica existencial. Apenas só não foi interessada como foco de investigação, pois o interesse da investigação analítica é sobre a existência, sobre o *Dasein* que compreende todas as estruturas existenciárias do ser-no-mundo, as bases do existir humano. Dessa forma, concordamos que o pensador alemão lançou seu olhar para o *Dasein* como forma de superação da análise da metafísica do sujeito.

compreendida por nós como lugar da educação especial, carrega a possibilidade de vivenciar a morte “mais de perto”, mas, também, de pensar na vida mais de perto.

Além do mais, acreditamos que relatos de experiências do que é e como é a morte, para quem está junto à classe hospitalar, contribuam com um refletir sobre a própria prática pedagógica; para o refletir do currículo escolar; de pensar o ensino como cuidado (*Sorge*), ou, tomando as palavras de Freire (2019, p. 108), o ensinar que cura e anuncia que aprender é um ato de liberdade. Ao mesmo tempo, entendemos que viver é ter que lidar com a morte no seu cotidiano, seja no atendimento, no campo teórico, prático ou teórico-prático.

Como já sinalizado, não caberia nesta pesquisa desenvolver ou definir em qual método Heidegger “melhor se encaixaria”, pois ele próprio propõe mais um tipo de caminho meditativo que se volta para o desvelamento e encobrimento do ser do que um método propriamente dito (ainda que o pensador tenha desenvolvido um caminho metodológico na primeira parte de *Ser e Tempo*). Ao mesmo tempo, o pensador alemão parece evitar definir um nome para seu método de pesquisa (BAPTISTA, 1992, p. 31). Vejamos como foi sendo construído a proposta fenomenológica e hermenêutica em Heidegger.

*

Sabe-se que a proposta filosófica de Heidegger tem muito da inspiração fenomenológica de seu mestre Edmund Husserl (1859-1938). Em Freiburg, Heidegger foi assistente de Husserl e deve ao pai da fenomenologia, que o orientava em seus primeiros trabalhos acadêmicos, a inspiração para trilhar a fenomenologia como método de pesquisa. Os primeiros escritos filosóficos de Heidegger tinham muito da hermenêutica originária que foi pensada por Husserl, quando este propõe se afastar do imediatismo das ciências naturais de sua época (ABDALA, 2017, p. 19). Contudo, diferentemente de Husserl, que propunha uma fenomenologia que visava a redução transcendental (como um estado de consciência pura e destituída de pré-conceitos – a *epoché*), Heidegger salienta que o homem, como ser humano, possa não ser totalmente despido de suas preconcepções, pois o homem já está embriagado do mundo, no momento mesmo em que é lançado para a existência, ao nascer. Por isso, admite, como predisposição para o questionamento de si e do mundo, as pré-reflexões cotidianas, no

falatório das massas: a gente é isso, a gente é aquilo, a gente morre disso ou daquilo. Esse é um caminho que indica para o horizonte da autenticidade.

Dessa forma, Heidegger quis que seu método de pesquisa se diferenciasse do tecnicismo moderno e objeções da metafísica. O que Heidegger em "Ser e Tempo" quer propor é que para chegar às coisas mesmas, aprender o genuíno fenômeno na "abertura do ser-aí" existindo, será preciso adotar a fenomenologia como postura metodológica. Podemos assim dizer que o desenvolvimento da pesquisa é analítico existencial, pois se propôs "captar" o fenômeno, o "aí" desvelado no momento mesmo, daquilo que possa emergir como significante na existência do ser; que para nós é o sentido ou a essência genuína da morte para o ser da classe hospitalar.

A fenomenologia, como postura investigativa, visa a intencionalidade do ser pesquisador, o qual se dirige para um horizonte ainda indeterminando, mas prenhe de possibilidades. Todavia, cabe destacar que o relato do significado, do sentido da morte para o ser da classe hospitalar, só cabe ao próprio sujeito que a vivencia junto a esse espaço. O sujeito que a experimente no percurso do seu cotidiano: direta ou indiretamente. Somente ele (ou ela) saberá e poderá dizer, de alguma forma, como a morte o afeta. Cabe ao pesquisador ouvi-lo de forma atenta e compressiva. As formas de dizer, como veremos, poderão ser de diferentes formas e manifestações. Por isso, não cabe ao pesquisador estar apenas com os ouvidos atentos, mas, também, o olhar, os sentidos, cada coisa pode ser significativa: uma palavra, um gesto, um olhar, o não dito (AMATUZZI, 2008, p. 39), pode dizer muita coisa, se soubermos compreender o silêncio.

É preciso dizer que a linguagem heideggeriana é, por vezes, hermética e de difícil compreensão, a depender do aspecto a ser tratado em sua filosofia. Talvez por influência de um estilo próprio da filosofia alemã, o pensamento de Heidegger está assentada em uma linguagem quase que particular, poética e mística. Outro ponto complicado, digamos assim, relaciona-se ao fato de que Heidegger tinha, em sua filosofia, a elaboração de novos conceitos, neologismos, junção de palavras e estilo próprio de desenvolver seu pensamento, que só é bem entendida sob a arquitetura de seu pensamento como um todo.

Não à toa, aparecerão, ao longo do texto, diversas palavras escritas (digamos) ao modo heideggeriano de escrever. Cabe ao pesquisador, que se aventura em utilizar seus conceitos e termos como chave de pesquisa, ter que caminhar na linha tênue entre o desvelamento conceitual e possíveis equívocos de percurso e interpretação. Por essa

razão, em alguns momentos aparecerão termos não muito comuns (ou até novos) como tentativa de dizer ou explicar o sentido do termo que a analítica existencial pretende ou pretendeu mostrar. Eis um caminho estreito que este projeto/tese tomou como desafio, somado ao desafio de descrever aquilo que pudesse ser significativo para um campo científico, que é a questão da morte ou, no nosso caso, a descrição do sentido da morte a partir de relatos de experiências para quem a vivencia junto à classe hospitalar, no atendimento educacional hospitalar.

Nesse viés, entendemos que, embora o acesso ao possível desvelamento da “verdade do ser” só seja possível pela existência; a vida mesma, vivida fatidicamente, é mais do que meras descrições. Como Heidegger mesmo diz: “*a vida é um peculiar modo-de-ser, mas essencialmente só acessível ao Dasein.*”²⁶ E continua: “*Viver não é pura subsistência, nem também Dasein.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 161. A existência, ela mesma, exige contingencialmente o viver e o morrer. Não à toa, o corte metodológico,²⁷ como já mencionamos, dar-se-á no envolvimento como vivido. A vida é maior do que aquilo que dela se pode descrever. O ser de uma vida é descrito, em parte, no seu ente, impresso naquilo que se tornou ôntico, “palpável e visível”. Isso é, algo que passou a servir como um dado científico.

A ciência tem dessas coisas: preza pelo rigor de apresentar algo que seja sólido, factível e mensurável. Entretanto, embora nossa tentativa seja não esquecer do rigor científico, entendemos que a vida não contém somente medidas. A fenomenologia existencial²⁸ tenta captar e descrever esse algo que não se mede apenas. Dessa forma,

²⁶ Cf. HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Tradução e organização de Fausto Castilho. Campinas – SP: Editora da Unicamp; Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2012, p. 161.

²⁷ Cf. BAPTISTA, Marina Elisa Costa. Fenomenologia do existir do diabético. (Tese). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992. Disponível para acesso ao resumo no sítio da USP em: <https://repositorio.usp.br/item/000736760>. Acesso em: 15 mar. 2020. A tese defendida pela autora traz reflexões sobre alguns conceitos da filosofia de Heidegger e aponta o que outros autores já afirmaram sobre o pensador alemão: Heidegger não apresenta propriamente um método fenomenológico em sua obra. Até porque, concordando com a autora, por coerência com o próprio pensamento de Heidegger, que buscou na circularidade hermenêutica não definir conceitualmente a descrição do ser do ente, a fim de deixá-lo sempre em estado de abertura.

²⁸ Cf. HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991. Em sua “Carta sobre o humanismo” (Brief über den Humanismus), escrita em 1947 como resposta a uma carta do filósofo francês Jean Beaufret, Heidegger critica o existencialismo e rejeita a ideia de que sua própria filosofia se enquadra nessa categoria. Para ele, grosso modo, sua filosofia vai para outra direção, que não a da metafísica. Heidegger pensava que o existencialismo, de alguma forma, mantinha a proposta metafísica de pensar o homem. Contudo, embora ele tivesse algumas objeções e divergências fundamentais em relação ao existencialismo, compartilhava de algumas preocupações filosóficas semelhantes. Heidegger procurava evitar uma abordagem que, para ele, era excessivamente subjetiva, e estava mais interessado em questões ontológicas e em como a compreensão do ser humano está enraizada

acreditamos que a própria postura fenomenológica se destaca por trazer possibilidades de contemplar algo que é muito mais, ao mesmo tempo, uma possibilidade de cura e cuidado dentro do próprio fazer da pesquisa.

Cabe destacar que encontramos na questão colocada o preparo de um caminhar que se orienta pela própria pergunta, como uma “*pergunta diretora*” em busca pelo sentido de ser (HEIDEGGER, 2012, p. 101). Assim, consideramos importante mencionar que, como já apontamos, o foco da proposta heideggeriana é a existência e o existir; é a vida em toda a sua dimensão. Por isso, a analítica existencial visa chegar à existência mesmo do ser humano, ao que é de mais genuíno na constituição do ser que não se limita à subjetividade. Cabe, também, destacar que a utilização da palavra “ser”, já mencionada aqui, pressupõe maior aproximação com a proposta da análise do *Dasein*; o homem no seu existir cotidiano.

Para esclarecer nossa proposta metodológica como instrumento da pesquisa, cabe apontar que Heidegger lança luz na direção da existência factual, ou seja, a vida acontecendo, ela mesma entre a vida e a morte. O humano, em sua vivência, produz histórias, fatos, narrativas, com os quais transbordam significados oriundos daquilo que é genuíno e significativo em sua vivência. Por isso, é ser-no-mundo, pois é um ser que foi lançado no mundo que envolve não só as coisas, mas pessoas, normas, éticas, moral estabelecida e tudo aquilo com o qual esse ele terá que enfrentar e se relacionar. Esse estado de relações com coisas do mundo, envolvendo a inter-relação com outros *Daseins* (outras existências), possibilita a elaboração de relações significativas, as quais emanam essências aqui e ali. Como diz Virginia Moreia (2004): “*não se pode pensar a essência desvinculada do mundo*”. Essa descrição, narrada pelo sujeito junto à classe hospitalar, pode desvelar algo significativo (pela aproximação fenomenológica), passível de interpretação (pela compreensão hermenêutica) e descrição de uma essência ou significado da morte pautado no horizonte fenomenológico, ou seja, numa “hipótese como suspeita” (MOREIRA, 2004, p. 455). Como veremos, ao apoiar nossa pesquisa nos pressupostos da analítica existencial de Heidegger, foi preciso entender que sua análise passa ao lado do mistério da vida humana.

em sua relação com o mundo e a realidade circundante. Sua tese é que era preciso perguntar pelo ser do *Dasein*. Para ele, a metafísica se esqueceu de fazer a pergunta fundamental pelo ser.

Cabe ainda dizer que evitamos, sempre que possível, definições concludentes e determinantes quanto ao ser ou sujeito da classe hospitalar ou mesmo quanto aos colaboradores desta pesquisa. Heidegger não quis deixar margens para determinações conceituais do ser-aí (*Dasein*) e definir nossa pesquisa em conceitos amarrados e definidores seria contraproducente e contrária à proposta heideggeriana. A postura fenomenológica espera de nós mais do que descrições técnicas, ao mirar intencionalmente para aquilo que possa emergir em seu mundo fenomenal (FERREIRA; PINEL; PEREIRA, 2019, p. 83). Sobre essas questões, esperamos poder esclarecer ao longo do trabalho.

*

Presentemente, queremos dizer que a analítica existencial de Heidegger nos inspirou por ser ela quem, para nós, mais se aproximou na nossa proposta de pesquisa, ao descrever o sentido (o que é e como é) da morte para o sujeito junto à classe hospitalar de um hospital público. Para isso, o Heidegger de "Ser e Tempo" muito teve a nos dizer e a contribuir, pois, como veremos, a morte é, para o filósofo alemão, uma questão importante para ser analisada no conjunto existencial do *Dasein*, esse ente privilegiado que, diferente das coisas (*things*) pode perguntar sobre si mesmo e sobre o que lhe afeta existencialmente. Esse ente privilegiado é único, até onde sabemos, que precisa de outro ente privilegiado (outro *Dasein*) para completar a descrição do seu ser, pois, para Heidegger, a morte é um completar do *Dasein* que só pode ser descrita por quem a vivencia.

Não à toa, para Heidegger, a morte é um paradoxo existencial: quem morre não pode descrever sua própria morte; quem sobrevive não pode morrer a morte do outro. Contudo, ambos podem senti-la, percebê-la como participantes íntimos do acontecimento (*Ereignis*) de um existir que sinaliza que: a vida um dia acaba. Por isso, a morte é um aprendizado: olhando para si (no outro), o ser humano aprende. Aprende, na alteridade, que a vida é um mistério: ninguém sabe quando e como irá morrer. A morte carrega o enlaçamento: todos têm em comum que, em algum momento, a gente morre. A morte educa, pois arranca o sujeito de seu estado comum para o estado de autenticidade. Eis o mistério da possibilidade de ouvir o genuíno "apelo do ser" no tocante à morte.

Para lidar com essas questões complexas como a morte, como já mencionado acima, alguns conceitos próprios de Heidegger desenvolvidos na sua analítica existencial,

na chamada primeira fase de Heidegger, encontrados em sua obra "Ser e Tempo", perpassaram a fundamentação teórica do nosso trabalho, no horizonte de uma compreensão prévia do ser da classe hospitalar, entendido como sendo um ser-para-a-morte.

Tendo em vista a fenomenologia como postura, proposta na ontologia existencial heideggeriana, a qual se espera descrever pelo olhar hermenêutico, buscamos encontrar uma existência que pudesse desvelar o sentido da morte em si e para si mesmo, dentro do espaço da classe hospitalar. Ora, se, como diz Heidegger, somente o homem pode questionar sua própria existência, esse poderá responder por si mesmo, com base naquilo que participa do que lhe é mais genuíno e essencial, como a morte o afeta. Por isso, repetimos, cabe ao pesquisador, tomando a postura fenomenológica de escuta, atenção e cuidado, ouvir o “apelo do ser”. Então, qual é esse apelo do ser? Com Heidegger, pode-se dizer que a resposta não está dada, mas pode-se vislumbrá-la ao direcionar o olhar para o horizonte das possibilidades deste ser-aí (*Dasein*), entre suas muitas possibilidades de ser: a vida é uma multiplicidade de coisas.

Heidegger salienta que quando a morte afeta o homem, este está na direção da sua autenticidade. Este caminho é em direção à angústia, mas um caminho positivo, que lhe possibilita reconectar-se consigo mesmo, encontrar-se diante da dor, da perda, das preocupações cotidianas, do futuro incerto, do medo da morte. Ouvir esses apelos do ser é uma tarefa delicada, mas fundamental na perspectiva fenomenológica. Por isso toma emprestada a analítica existencial como “ferramenta” e pretende captar o sentido mesmo da morte, seja para quem a sente ainda em vida; seja para quem a presencia.

Destacamos que, na tentativa de não omitir aquilo que participa de uma pesquisa fenomenológica: o ser humano não está dissociado entre o mundo pensante e a esfera pública no qual participa voluntária ou involuntariamente. Nesse viés, pode haver querelas mal resolvidas que cada um carrega em sua história com os outros, com o mundo e consigo mesmo, com Heidegger não poderia ser diferente. Em sua carreira acadêmica e como pensador, passou por situações que foram, no mínimo, controversas. O devir da existência, no seu percurso temporal, espacial e histórico parece ter se apresentado como um desvelamento o qual deveria surgir sem mesmo considerar a “correnteza do rio do mundo” (LYRA, 2008, p. 45). Tentaremos, resumidamente, comentar essa passagem de sua complexa e controversa existência.

*

Martin Heidegger nasceu em setembro de 1889, em uma pequena cidade ao sul da Alemanha, chamada Meßkirche. Morreu em maio de 1976, na cidade de Friburg. Ainda jovem, seus pais o enviaram para estudar teologia em um seminário na cidade de Freiburg. Lá, conheceu pessoas que lhe serviram de influência e anos depois influenciou outros, os quais se serviram de sua filosofia existencial.²⁹ Com o passar dos anos, abandonou a pretensão de ser padre e passou a se dedicar à filosofia. Doutorou-se em filosofia em 1913 e poucos anos depois defendeu sua tese de livre docência com o título “*A Doutrina das Categorias e do Significado em Duns Escoto*.”³⁰

Nota-se que a sua passagem pelo seminário e seus estudos na área de teologia deram fortes influências ao jovem pensador, o qual desenvolveu um modo de pensar a filosofia de forma muito peculiar. Mais tarde, foi chamado para dar aulas na cidade de Marburg. Lá desenvolveu muito do que serviu para a elaboração de sua obra, talvez, mais destacada, “Ser e Tempo”, escrita na Floresta Negra, no ano de 1926 e lançado na

²⁹ Muitos pensadores desenvolveram, à sua maneira, uma filosofia existencialista que, de algum modo, foi inspirada em Heidegger. Para citar alguns, lembramos aqui Hannah Arendt, G. Vattimo, K. Jaspers (esse, muito próximo a Heidegger e muito lhe ajudou), entre outros. Embora Heidegger seja conhecido como filósofo existencialista, ele mesmo negou esse título em um pequeno livro, lançado em 1947, intitulado “Carta sobre o humanismo”. Nesse pequeno livro, que tem o perfil de carta, pois é um diálogo que o pensador alemão faz com o pensador francês, Jean Beaufret, Heidegger diz que “todo humanismo se funda, ou numa metafísica ou ele mesmo se postula como fundamento de uma tal metafísica”. (cf. HEIDEGGER, M. Carta sobre o humanismo. São Paulo: Moraes, 1991, p. 8). Dessa forma, sua filosofia pretende ir em outra direção: buscar a essência mesma do ser do homem.

³⁰ *Die Lehre von den Kategorien und der Bedeutung bei Duns Scotus*, tese de livre docência defendida em 1915, é uma análise filosófica da obra do teólogo e filósofo medieval John Duns Escoto. Nesta tese, Heidegger se concentra na filosofia de Duns Escoto, que foi um importante pensador medieval que viveu no século XIII. Nesse estudo, Heidegger examina a doutrina das categorias, que são princípios fundamentais do pensamento e da linguagem que permitem que entendamos o mundo e nos comuniquemos sobre ele. Para Heidegger, as categorias desempenham um papel crucial no pensamento de Duns Escoto, assim como em outras correntes filosóficas da época. Heidegger analisa como Duns Escoto entendeu e elaborou as categorias e o significado, explorando suas implicações para a compreensão do ser e da realidade. Ele destaca a importância da linguagem e do significado como formas de acesso à compreensão do mundo e da existência humana. Essa tese de Heidegger sobre Duns Escoto é considerada um trabalho importante no início de sua carreira acadêmica e revela sua habilidade em mergulhar na história da filosofia, além de fornecer algumas pistas sobre as futuras direções de seu próprio pensamento filosófico, especialmente sua preocupação com questões ontológicas e linguísticas.

primavera alemã de 1927.³¹ Segundo alguns leitores de Heidegger, a obra "Ser e Tempo" levaria uma segunda parte, mas essa nunca foi concluída pelo filósofo alemão.³²

*

Tendo em vista sua breve história de vida que aqui desenvolvemos, sabemos que Heidegger tem um passado mal resolvido com o governo nazista.³³ Era uma época conturbada e a Alemanha tentava superar suas feridas deixadas pela Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918). Ao mesmo tempo, o país se envolvia com a inflamação discursiva e política de um partido que prometia “salvar” os alemães dos “males” e da derrota dos pós-guerra.

Após sua estadia em Marburg, Heidegger foi chamado, no inverno de 1928-1929,³⁴ para lecionar na Universidade de Freiburg e, em 1933, é eleito para assumir o cargo de reitor na mesma universidade.³⁵ À época, Adolf Hitler assumia o cargo de

³¹ A primeira versão de "Ser e Tempo" veio com uma nota de agradecimento ao seu mestre, Edmund Husserl (1859-1938), com quem Heidegger foi assistente, antes de assumir a reitoria da Universidade de Freiburg, em 1933. Talvez por questões de estratégia comercial da editora, ou pelo contexto político que se formava na Alemanha, a dedicação à Husserl não mais aparece nas edições seguintes. O nome de Husserl só retorna nas edições após o nazismo. Ainda assim, interessante notar, as menções à Husserl continuam nas notas nas publicações de "Ser e Tempo".

³² A nota prévia da sétima edição de 1953 de "Ser e Tempo" já indicava que a segunda parte do tratado não seria mais desenvolvida. Isso, também, por conta da chamada “viragem” (*Die Kehre*) que Heidegger irá seguir em sua proposta filosófica pós "Ser e Tempo".

³³ O comportamento político de Heidegger, no período do nazismo, deixou marcas ambíguas em sua biografia. Para uns, ele foi um grande pensador, mas incompetente politicamente, por não vislumbrar no curso da história do próprio *Dasein* o horizonte trágico que se despontava; ao mesmo tempo, a crítica é por não ter se desculpado da sua participação nesse período trágico para a história contemporânea. (cf. HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 218-255). Para outros, mais adeptos ao legado filosófico do pensador de *Sein und Zeit*, este deve ser analisado em sua fenomenografia como um pai que errou com seus filhos, mas que é também amado por não ter sido tão ruim assim. (veja a entrevista no jornal alemão *Der Spiegel*. Entrevista com Martin Heidegger que aconteceu em 1966, mas publicado em 1976, disponível em: <https://lacan.com/heidespie.html>. Acesso em: 31 mar. 20). Heidegger diz pouco se houve arrependimento ou não por ser, digamos, moderado em sua crítica ao partido nazista. Ao longo da entrevista, envereda mais pelo caminho da filosofia do que sobre si mesmo.

³⁴ Cf. BULTMANN, Rudolf; HEIDEGGER, M. *Correspondência (1925-1975)*. Editada por Andreas Grossmann y Chistof Landmesser. Traducción de Raúl Gabás. España: Herder Editorial, 2011, p. 85.

³⁵ Cf. HEIDEGGER, M. A autoafirmação da universidade alemã: o discurso da reitoria. *Revista Terceira Margem*. Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura-UFRJ. v. 11. n. 17, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/11176/8172>. Acesso em: 01 mar. 2020. Em seu discurso de posse como reitor da Universidade de Freiburg, Heidegger fala em “autoafirmação da universidade alemã” e defende o que para ele são as três vinculações de quem está em fase escolar (graduação): *serviço do trabalho, serviço militar e o serviço do saber*.

chanceler na Alemanha.³⁶ Sua permanência como reitor durou pouco, apenas alguns meses,³⁷ mas deixou marcas em sua biografia e carreira intelectual.

*

A vida do pensador germano está inevitavelmente atrelada aos acontecimentos de sua época, mas, também, ao modo como seu percurso de vida foi sendo trilhado. Seu pensamento conservador é o típico pensamento de boa parte de quem nasceu no interior alemão naquela época. O mundo europeu passava por mudanças profundas. Como dissemos, a primeira Grande Guerra Mundial deixara marcas profundas naquele povo. A técnica se auto apresentava como a grande solução para a humanidade. O mundo circundante estava confuso. A passagem de Heidegger pelo seminário, como postulante para o sacerdócio, soma-se ao modo como ele via o desenrolar do *Dasein*: como uma espécie de Parusia cristã, esperando a presença daquilo que se mostra como mistério: o ser é, mas ainda não.

*

A nossa compreensão é que Heidegger esperava que "um herói" pudesse salvar os alemães da vergonha pós-guerra. Contudo, após passar por uma certa experiência malograda, caiu no desencanto das promessas do partido que se mostrou outro e eugenista. Dessa forma, passou por um tipo de metamorfose kafkiana, onde suas mudanças mostraram que sua ambição filosófica simbolicamente morreu de inanição dentro do projeto nazista. Para salvar (ao menos) sua filosofia, deixou a reitoria e com o apoio de seu amigo K. Jaspers, passou por um período de ostracismo na Floresta Negra.

O fato é que a morte nos parece percorrer o cotidiano de Heidegger e daquelas pessoas em sua época. Um país que passou por duas grandes guerras mundiais carregou em seu seio "profundas" marcas. Dessa forma, o povo alemão ficara impregnado de amarguras existenciais. Por isso, talvez, agarraram-se quando no surgimento de um "dissimulado herói" que os deixaram suspensos, pasmados e *entorpecidamente*

³⁶ Cf. INWOOD, Michael. *Heidegger*. Tradução de Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2004, p. 11-17. O autor traz em seu livro uma biografia um pouco mais detalhada do pensador alemão, tanto dos caminhos de vida, como acadêmicos e políticos que marcaram a vida do precursor do movimento existencialista – embora Heidegger vá negar esse título, sobretudo em sua “*Carta sobre o humanismo*”, dirigida ao francês Jean Beaufret em 1946.

³⁷ Cf. HEIDEGGER, M. *Os Pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2000. A professora Marilena Chauí traz, nesse livro, uma rica abordagem sobre o pensamento de Heidegger. Entre os assuntos, a questão da existência inautêntica e o homem como um ser para a morte.

entusiasmados. Esse "herói" que fazia suas teatralizações, contidas no movimentar de "mãos performáticas"³⁸ agressivas e autoritárias, para alguns delirantes,³⁹ tal como que saído de uma peça, chamada, metaforicamente, de "perversos ardis". Esse persona acabou arditamente seduzindo uma massa em desencantamento do seu destino – que se perdeu em meio as suas singularidades e alienação das massas - diluídos na multidão, no qual o *Dasein* passou a ser como *ser-ninguém* – na não autenticidade. Ao mesmo tempo, na época, alvorecia, de modo potente, o nascimento da técnica, que também, de modo ardil e sorratoio, prometeu a bem-aventurança de uma vida sem males, sem dor, sem sofrimentos, sem desilusões, sem inconsistência e efemeridade de um ser humano como ser-no-mundo. Contudo, as promessas da técnica moderna entregaram outra coisa.

*

Nesse bojo de vivências e significados, a história carrega de sobejo um espírito do tempo e as consequências malogradas de uma época que podem dar o que falar na vida pessoal ou coletiva. Não à toa, Heidegger carrega esse espírito do tempo no qual se transformou em motivo de admiração e negação. O pensador de Ser e Tempo poderia, talvez, ter resolvido seu passado apontando para as reais feridas do que viveu - naquele passado. Contudo, preferiu sair pela tangente filosófica.

Mas essas questões, para nós, apenas remontam o grande mosaico da vida de um pensador que deixou profundas e significativas reflexões filosóficas para a humanidade. Em contrapartida, deixou também significativos equívocos políticos. Não serão essas questões que iremos tomar aqui, no empréstimo, para a nossa tese. A história irá aferir a medida de cada modo de ser do *Dasein*, de cada existir no mundo.

Nós, pesquisadores, abdicamos os malogros da vida e do passado mal resolvido do filósofo de Meßkirche. Nossa pesquisa está dedicada ao proveito de uma perspectiva

³⁸ Referimo-nos Adolf Hitler (20 de abril de 1889-30 de abril de 1945). Foi um ditador alemão nascido na Áustria, sendo soldado, e depois Chanceler Imperial, desde 1933, denominado de Führer, líder da Alemanha de 1934 até sua morte, por suicídio, em 1945. Levou ao poder o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, também descrito o Partido Nazista, criado, de modo bem sólido, até sua morte. Foi um regime totalitário durante o período conhecido como Terceiro Reich ou Alemanha Nazista, donde foi escolhido como bode expiatório da crise econômica, social, psicológica e ética, o assim denominado povo judeu, descrito, na época como intrusos, sem pátria, ainda que a maioria tenha nascido naquela região, e registrada ali.

³⁹ Indicamos uma interessante leitura do “Estranho caso do Dr. Edmund Forster” e sua relação com Hitler, ainda um jovem militar da reserva, que, sob um possível surto psicótico ou neurose de guerra, é tratado pelo neuropsiquiatra com técnicas sugestivas à época. O polêmico caso pode ser lido no artigo intitulado “Trinta dias na casa de tiros: o estranho caso do dr. Edmund Forster e Adolf Hitler. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/mFXjp489Q5RMTdjZYhPgQSf/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2021.

filosófica que, de alguma forma, contribua para uma reflexão acerca da morte, tendo em vista os sentidos e os significados para aqueles que estão junto à classe hospitalar ou, de forma mais ampla, junto ao Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar.

Assim, esperamos, com esta pesquisa/tese, apresentar propostas para pensar a morte como algo que perpassa, inevitavelmente, o cotidiano da vida humana. Mas, também, mostrar o cotidiano do ser da classe hospitalar; que possa ser, no mínimo, algo interessante para um público amplo e que se abra a novas discussões para o tema que envolve a educação geral e a educação especial na classe hospitalar, tendo a morte algo como possibilidade de reflexão e estudo.

*

Entrementes, se é próprio da pedagogia, enquanto saber, interessar-se pelas práticas que contribuem para o processo de aquisição do conhecimento, ela pode servir-se da analítica existencial como ferramenta para conhecimento e para compreensão do que é e como é o ser junto à prática escolar cotidiana ocorrida na classe hospitalar. Nessa perspectiva, a analítica existencial pode se apresentar como uma proposta de aprendizagem a qual leva em consideração a morte como uma questão que participa do labor cotidiano da professora (e educador) na produção de atendimentos educacionais em ambientes hospitalares.

Pensando nisso, sabemos que, por vezes, o rigor da academia, embora importantes, pode deixar a possibilidade poética do texto em segundo plano. Como disse o saudoso Rubem Alves, ao prefaciá-la sua tese de doutoramento, disse que o rigor acadêmico, por vezes, “*deixa a coisa séria sem sabor*” (ALVES, 2012, p. 9). Pensando nisso, procuraremos dar certo sabor poético ao texto que é científico e que assim se manterá, sem deixar de ser algo que atenda ao rigor do que se pede em uma pesquisa: ser rigoroso, sem perder esse sabor poético, um "saber-saboroso".

Por fim, incluem-se, aqui, as relações que possam ser desenvolvidas entre o pesquisador e aqueles que, de alguma forma,⁴⁰ possam interessar pelo produto que poderá

⁴⁰ Algumas palavras serão intencionalmente utilizadas e, muitas vezes, repetidas. Isso porque a fenomenologia heideggeriana propõe que a vida está sempre em abertura, sempre um vir-a-ser que se abre no horizonte das possibilidades. Dessa forma, não seria diferente aqui, fazendo, assim, dessa pesquisa, uma postura de escuta e atenção às possibilidades de abertura do ser-para-a-morte no atendimento junto à classe hospitalar.

emergir de suas hipóteses como suspeitas ou desconfiança (MOREIRA, 2004, p. 452). Afinal, se é da constituição humana ser com os outros, *ser-com* (*Mitsein*), partilhamos do princípio de que aprender é aprender com o outro. Esse trabalho visou um caminhar de aprendizagem mútua.

**

Convidando ao leitor para o próximo capítulo...

No **capítulo** a seguir, o **terceiro**, iremos apresentar uma revisão de literatura, destacando o estado da arte dos nossos temas, a produção científica mais recente que corrobora com a discursividade do campo vivencial de nossa pesquisa/tese.

O referido capítulo foi assim dividido em temas pesquisados para descrever a quantas andam a produção científica na nossa proposta de investigação. O grande título e o subtítulo oferecidos foram:[I] "**O atendimento educacional em ambiente hospitalar e a classe hospitalar**"; [a] A classe hospitalar como uma alternativa pedagógica; [b] O Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar: a classe hospitalar e a morte como imanente possibilidade; [c] Morte e classe hospitalar: como essas questões se fundem numa perspectiva heideggeriana.

*

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR E A CLASSE HOSPITALAR: reflexão acerca da morte como dado imanente e inevitável

A morte absoluta

(...)

Morrer tão completamente
que um dia ao lerem teu nome num papel
perguntem: “Quem foi?...”

Morrer mais completamente ainda,
- sem deixar sequer esse nome.

(BANDEIRA, 2013)

3.1. A classe hospitalar como uma alternativa pedagógica

As primeiras práticas pedagógicas hospitalares surgiram como demanda do crescimento urbano moderno. Na França, por exemplo, as primeiras práticas de atendimento para esse público surgiram com os atendimentos para as “crianças adaptadas”. Esses atendimentos foram se estendendo em outros países da Europa, sobretudo nos anos pós-revolução industrial e pós-guerra, dando espaço para o cuidado e a reabilitação dos acidentados e vítimas de guerra (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

No Brasil, a pedagogia hospitalar, data em 1950, no Rio de Janeiro, no Hospital e Escola Menino Jesus (LIMA; PALEOLOGO, 2012, p. 3). Nesse contexto, pensando em atender às exigências internacionais de inclusão de crianças no seio escolar e abrindo caminhos para novos espaços para a educação inclusiva, o Brasil tem se voltado, já na década de 1990, à elaboração de políticas públicas, as quais sugerissem maiores e melhores instrumentos legais que pudessem atender às demandas da educação inclusiva e especial.

No desenvolvimento histórico, as práticas de uma educação inclusiva impulsionaram a surgimento de leis que pudessem garantir o acolhimento das diferenças sem perder de vista a questão das especificidades de cada sujeito/público da educação. Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, em seu capítulo V, lê-se a garantia da Educação Especial como uma das modalidades do ensino (art. 58), de modo que possa ser oferecido, preferencialmente, na rede pública e regular de ensino.

Nesse caminho, buscando sanar um histórico de educação excludente, no início do ano de 2008, um grupo de trabalho apresentou ao Ministério da Educação um documento que pudesse mostrar o caminho percorrido até aquele momento, no tocante às

ações desenvolvidas nos últimos anos, na tentativa de superar os privilégios em torno da história da educação como mantenedora da divisão de classes. Esse documento colaborou com o melhor entendimento do processo histórico que nortearam as políticas públicas voltadas à educação inclusiva e a educação especial como um todo.

Segundo consta no documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, algumas ações do atendimento especializado, no Brasil, remontam à época imperial:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008, p. 6).

Essas primeiras ações, ainda conforme o documento, levaram demandas para o chamado, na época, “direito dos excepcionais”, os quais defendiam uma ampliação de possibilidades ao acesso ao ensino geral e regular dos alunos com alguma deficiência (adquirida ou não). Nesse viés, a primeira lei que estabeleceu as diretrizes da educação no Brasil, em 1961 (Lei 4.024 de dezembro de 1961), já reconhecia a educação como um direito de todos (cf. CF 1988, art. 205) e apontava sua aplicação escolar ou não escolar (BRASIL, 1961, artigo 2º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394 de dezembro de 1996) dispõe em seu artigo 4º, como dever do Estado, garantir o atendimento especializado gratuito “*aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino*”, já sinalizando, aqui, o público específico no qual as políticas públicas seriam direcionadas.

Em setembro de 2018, o então presidente do STF, ministro José Antônio Dias Toffoli, sanciona a lei que altera a Lei 9.394/96, acrescentando ao artigo 4º o artigo 4ª-A, o qual passa a dizer que é “*assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.*” (BRASIL, Lei 13.716 de setembro de 2018). Vê-se aqui o que temos defendido nesta pesquisa/tese: o direito ao atendimento especializado ao aluno em situação de internação prolongada, independente deste

participar, nomeadamente, dos três públicos referidos na lei. Retomaremos essa discussão mais a frente.

Voltando ao documento formulado pelo MEC em 2008, este enfatiza a educação complementar para a educação especial:

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 2008, p. 9).

Dessa forma, o decreto fundamenta as propostas que depois foram apresentadas em 2008 na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,⁴¹ a qual visa assegurar o atendimento a esses três públicos definidos na lei: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A legislação define e orienta o formato do atendimento para esse público nas modalidades do atendimento complementar ou suplementar (PNEE, 2008, p. 9). Cabe destacar que em 30 de setembro de 2020, o Governo Federal publicou a controversa Lei 10.502,⁴² que decretou a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, substituindo a lei anterior de 2008.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei 13.005 de junho de 2014, estabelece metas (MEC, PNE, meta 4) para o atendimento especializado para esse público específico e apresenta as devidas providências quanto ao financiamento público. Ainda quanto ao amparo legal do atendimento não escolar, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, Lei 8.069/90, dispõe sobre o direito ao lazer e, quanto à primeira infância, o direito a cuidados específicos, conforme suas necessidades. Há, também, duas resoluções que orientam as ações, práticas pedagógicas, formação de professores e infraestrutura para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, são elas: a Resolução nº 2, de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação

⁴¹ Cf. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação-MEC. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 15 mar. 20.

⁴² Atendendo um apelo de grupos e movimentos sociais em prol da educação especial e inclusiva, o STF suspendeu os efeitos da Lei 10.502/2020, conforme aponta o site da *Consultor Jurídico*. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-dez-20/stf-referenda-suspensao-politica-educacao-especial-governo>. Acesso em: 16 jan. 2021.

Especial na Educação Básica e a Resolução nº 4, de outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – AEE. As respectivas resoluções reforçam a definição do público atendido pelo AEE. Essas duas diretrizes foram por nós discutida em artigo recente (FERREIRA; et al, 2018), no qual trazemos duas discussões para nós pertinentes: (1) a educação inclusiva visa o direito de todos ao espaço escolar, sem distinção, como forma de fomento ao convívio mútuo; (2) a educação que atende para o cuidado especial e especializado do aluno com alguma deficiência ou transtorno requer da escola ações específicas para esse público, como o preparo de profissionais e espaços adequados.

O artigo 1º do Decreto 7.611 de novembro de 2011 “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” e reforça o que a legislação define como sendo o público do AEE, os quais são os alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e aprendizagem – TGD e altas habilidades ou superdotação. O decreto também reforça o que já constava na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Cabe destacar que a legislação recomenda que o AEE, como modalidade da educação especial, deve ser oferecida não como substituto, mas como parte complementar e suplementar do ensino regular, podendo ser oferecido no contraturno escolar (BRASIL, 2008, p. 10).

No Espírito Santo, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Secretaria Estadual de Educação – SEDU, orienta as atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE através da Resolução 2.152 de 2010. Nessa, corrobora com as orientações da legislação federal, no qual dispõe que o atendimento especializado para esse público deve ser garantido em todos os níveis, todas as etapas e modalidades do ensino. A resolução estadual garante, também, o atendimento para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Profissional, indígena e do campo (cf. Res. 2.152/2010, art. 7º e 8º). O currículo do Ensino Médio, no ES, reforça o princípio de que a acesso à educação é um direito e uma garantia de igualdades de acesso e de condição de permanência nos espaços escolares.⁴³

Cabe aqui destacar o atendimento escolar nos hospitais ou o que chamamos de atendimento não escolar. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação

⁴³ Cf. Secretaria da Educação – SEDU. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/educacao-especial>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Especial, elaborou, em 2002, um documento intitulado “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002). Esse documento visa estruturar ações específicas no âmbito da classe hospitalar e define o atendimento aos educandos os quais apresentam alguma necessidade de atendimento especial por suas limitações específicas de saúde.

Há uma tênue diferenciação quanto ao público atendido pela Educação Especial e aos que são atendidos pela Classe Hospitalar. Na educação especial, tendo em vista as orientações para o atendimento educacional especializado – AEE, o atendimento será dado àquelas três situações definidas por lei (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento que afetam a aprendizagem e altas habilidades ou superdotação). Para a classe hospitalar ou atendimento pedagógico domiciliar – APD, o público é mais amplo, pois todos aqueles que estão em situação de impedimento de sua presença na escola, são os atendidos pela classe hospitalar ou atendimento pedagógico domiciliar. Há ainda querelas mal resolvidas em torno da definição do público que poderia ser atendido na classe hospitalar, como por exemplo, se esse seria o mesmo atendido pelo AEE. Dessa forma, discute-se quem seria, de fato, incluído nesse atendimento especializado (ARAÚJO; FONSECA, 2018).⁴⁴

A questão é que a legislação atual diz que, uma vez hospitalizado, todo aluno da educação básica tem direito ao atendimento educacional hospitalar. Será preciso, talvez, um amplo debate para a definição de um currículo que possa abranger toda a problemática. O que nos aponta aqui, como fenômeno, é que o Atendimento Educacional em Ambientes Hospitalares – AEAH – faz-se como uma pedagogia que perpassa uma

⁴⁴ Cf. ARAÚJO, Camila Camillozzi A. C. de Albuquerque; FONSECA, Eneida Simões da. O atendimento escolar hospitalar faz parte da educação especial? In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*. ISSN: 2359-2109. 2018, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-atendimento-escolar-hospitalar-faz-parte-da-educacao-especial->. Acesso em: 18 jul. 2020. As autoras trazem no artigo uma interessante abordagem comparativa sobre o debate que gira em torno do AEE e Classe Hospitalar, trazendo as defesas e justificativas de diferentes autores que defendem ou não a classe hospitalar como sendo parte da educação especial. Para nós, não há dúvida que a legislação brasileira aponta a classe hospitalar como parte da educação especial. Ainda que de forma confusa (como também apontou as autoras) e ainda que o atendimento da classe hospitalar esteja acontecendo, em sua maioria, em co-relação ao que orienta a educação especial. Contudo, como já sinalizado acima, a classe hospitalar não limita seu atendimento ao público da educação especial. Por isso, insistimos na defesa de que, uma vez hospitalizado e em desejando o acesso ao ensino que, antes, era no sistema regular, o aluno poderá fazer parte da classe hospitalar e, dessa forma, participar do que entendemos como aluno da educação especial, ainda que momentâneo, tendo acesso aos recursos necessários para a sua escolarização, embora este não participe como público específico, definido por lei, da educação especial.

educação social, como possibilidades para uma Pedagogia Social do AEAH, no qual se interpassam diferentes outros tipos de educação (BRAVIN, 2022).

No tocante a questão da morte no campo hospitalar, importante sinalizar que a legislação sobre a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar já apontavam para as complexidades que envolvem o emocional e psíquico dos atendidos, ao apontar que:

Com relação à pessoa hospitalizada, o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o *medo da morte* – uma realidade constante nos hospitais (BRASIL, 2002, p. 10). (Grifo nosso).

Note que a legislação aponta para o reconhecimento da mudança estrutural e psíquica que o ambiente hospitalar traz ao aluno e aos demais que estão no entorno do atendimento da classe hospitalar (familiares, amigos, profissionais da saúde, assistentes sociais etc.). A doença afeta o mundo existencial da pessoa; afeta seu horizonte, sonhos, projetos de vida. Afeta quem cuida; quem presencia a morte. Dessa forma, acreditamos ser possível reconhecer que há um rompimento entre a rotina do ambiente hospitalar em relação à rotina do cotidiano para além do hospital. Por isso, uma classe hospitalar acolhedora poderá propiciar que esses rompimentos sejam menos traumáticos, sobretudo na mudança de ambiente entre escola e hospital ou casa e hospital. O ambiente hospitalar, compreendido por nós como lugar da educação especial, pode e deveria servir como espaço propício ao atendimento humanizado, (FONSECA, 2008 apud BRAGIO, 2019, p. 32) como cura da dor, amenizador do sofrimento, acolhida diante do abandono etc., como continuidade daquilo que o ser hospitalizado vivenciara na escola regular.⁴⁵

Cabe sinalizar que a “hospitalização não deve ser vista como um rompimento do elo entre a criança/adolescente e a escola, nem a perda do direito de estudar.”

⁴⁵ Cf. BRAGIO, Jaqueline. A fenomenologia de ser professora em uma classe hospitalar. (Tese). Programa de pós-graduação em Educação – PPG. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019, p. 32. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13832_TESE%20DE%20DOUTORADO%20-%20%20JAQUELINE%20BRAGIO.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020. Em sua tese, a autora cita a defesa que Eneida Simões da Fonseca (2008) faz sobre a classe hospitalar como local privilegiado para a humanização dos enfermos. A classe hospitalar como espaço terapêutico e de cuidado no tratamento da dor que não é apenas física, mas, também, psíquica, a dor de perder seu lar, seus amigos etc.

(FERREIRA; et al, 2015, p. 641). Como defendem Trugilho (2003) e Trugilho e Pinel (2015a, 2015b, 2015c), que reafirmam nossa proposta, descrevendo que:

(...) a vida dentro e fora da escola prossegue, a aprendizagem e o desenvolvimento prosseguem - com diferenças como sempre o é no existir do "ser no mundo". A classe hospitalar é uma escola que está presente para acolhê-lo e reforçar o seu direito à escolaridade. É um lugar de ensino-aprendizagem escolar, e o "não escolar" aí, torna-se algo bem presente, bem até do que na escola escolar (TRUGILHO; PINEL, 2015; p. 66).

Deve-se dar acesso à escolarização mesmo em situações adversas como em uma doença grave ou na possibilidade da morte, pois o acesso à educação é um direito que deve ser garantido “mesmo a um milésimo de segundo antes de morrer” (PINEL, 2004, p. 122 apud BRAGIO, 2019, p. 7). Por isso, a classe hospitalar não se limita apenas ao profissional da saúde (enfermeiros, assistentes sociais, técnicos), mas, também, como já sinalizamos, ao pedagogo, com suas práticas educacionais que podem oferecer, de certa forma, um tipo de cura ou conforto, com o seu humanismo, seu zelo pelas práticas que poderão levar ao enfermo um pouco do saber que a humanidade constituiu. Para isso, é preciso reconhecer o desejo do ser enfermo, seus sonhos e projeto de vida. Somente o sujeito em sua condição de enfermo e em suas diferentes limitações⁴⁶ poderá (ou em algumas situações, o desejo parte da família) requisitar o acesso a esse saber que a pedagogia hospitalar pode proporcionar para esse sujeito, via classe hospitalar, como proposta para uma aprendizagem mútua e “conscientizadora” (FREIRE, 1980, p. 25). Além do mais, o acesso à escolarização é um direito e deve ser garantido ao estudante em situação de hospitalização. Afinal, todo ser (sujeito) participa da construção de sua própria subjetividade e com ela tem sonhos, desejos, amores e desamores. Eles são, enfim, parafraseando Ruben Alves (2012), um “*ente desse mundo*” que sonha, mas também sente dor, solidão, medo da morte.

Tanto o aluno em seu atendimento como os profissionais da educação e saúde dependem de um Estado que lhes ofereça políticas públicas e possibilidades ao acesso à educação, a saúde e alimentação, ao trabalho digno e com salários justos. Por outro lado, entretanto, o Estado pode, infelizmente, deixá-los à mercê falta de recursos para o cuidado e manutenção de sua vida, sem provimentos para conter contaminações oriundas de endemia, epidemia ou pandemia generalizada, imerso na *necropolítica* cotidiana

⁴⁶ Cf. SILVA, Neiton da. *Pedagogia Hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado*. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2013, p. 103.

(MBEMBE, 2016). Pode ocorrer de deixá-los sem o efetivo e necessário acesso à classe hospitalar, não contratar os profissionais que possam atender a demanda necessária. Pois, acreditamos, na complexidade desse lugar que se torna hospital/escola – escola/hospital, o aluno necessita de profissionais que, na labuta diária, possa lhe dar esperanças de que a morte não virá...ao menos, aparentemente, não por agora.

Cabe também destacar que o atendimento junto à classe hospitalar tem amparo e garantias legais, que garante ao matriculado a continuidade dos estudos na classe hospitalar o acesso ao lazer e à brinquedoteca como espaço de interatividade. Esse espaço pode lhe dar o aprendizado e a diminuição do trauma, mesmo que em um ambiente diferente do que antes era o seu cotidiano; local de diferentes dimensões, sentidos e contextos sociais e/ou históricos (MENEZES, 2005, p. 292). Por isso destacamos a classe hospitalar como ambiente privilegiado para pesquisas voltadas ao campo da educação. Aos pesquisadores, cabe a “curiosidade epistemológica” e o “gosto pelo risco” (FREIRE, 2014, p. 356-358) pela aventura de se lançar ao fenômeno da escuta, do “apelo do ser”, em busca de alcançar a essência mesmo da existência humana, que se dá em diferentes espaços. A pesquisa como experiência política, criativa, que vê boniteza na vida (FREIRE, 2014, p. 360) e mistério como que a vida está sempre por se fazer, sempre falta, até que a morte desfaça as possibilidades do ser-aí nesse mundo.

Pensemos, agora, na possibilidade iminente da morte, muitas das vezes não refletida e/ou aceita como parte da vida. Pensemos, com isso, a possibilidade de compreender a morte em diferentes situações da vida cotidiana; na equipe de saúde e pedagógica em sua atuação junto ao aluno enfermo. Essa será uma tarefa do pensar os diferentes sentidos e modos do ser-para-a-morte. O pensar nos possibilita elaborar aquilo que sustenta a razão⁴⁷ e fomenta nossas possibilidades, entre essas possibilidades, pensar a morte na classe hospitalar.

3.2 O Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar: a classe hospitalar e a morte como imanente possibilidade

Falar da morte na Classe Hospitalar apresenta-se ainda hoje como um tabu para a sociedade ocidental contemporânea. Olhando pelo viés do econômico, a morte é tratada

⁴⁷ Cf. HEIDEGGER, M. Was heißt Denken? (*Vortrag aus dem Jahr 1952*). Em tradução livre, “O que significa pensar? (entrevista que aconteceu no ano de 1952).” O vídeo é uma palestra ministrada na cidade alemã, Marburg, entre os semestres de inverno e verão nos anos de 1951 e 1952. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQnQefONxM0>. Acesso em: 05 mar. 2020.

como algo que pode ser “curada” pelo poder da ciência (PITTA, 1990) ou negada por decreto, como se uma ação de negação política ou consciente alterasse a morte como inerente ao existir humano. Por outro lado, é possível ver o desconforto no seio de um hospital, no qual a morte é por vezes negada no seu cotidiano (TRUGILHO, 2008, p. 41). Por vezes, negada pela própria equipe hospitalar, ao não trata-la como questão que afeta a saúde mental de quem ali trabalha (PITTA, 1990).

Embora compreensível, a realidade apresentada é que não é possível negar, afastar ou omitir a morte do cotidiano. Essa realidade, do morrer, está ainda mais presente no seio do hospital, pois é ali que ela parece estar mais à espreita: em diferentes situações como com pessoas acidentadas, doenças graves e terminais ou em situações de pandemias, com o qual alguns hospitais não poderão lidar com facilidade, por diferentes e complexos motivos.

Por esse motivo, destacamos que a analítica existencial heideggeriana propicia um modo meditativo de leitura da existência, pois busca compreender as estruturas da existência em suas diferentes situações. Diferentes situações do cotidiano nos levam a pensar naquilo que nos sustenta: como se manter vivo estando diante da morte? Em "Ser e Tempo", Heidegger quis buscar o desvelamento do ser do homem por caminhos próprios. No qual o próprio homem pudesse refletir sobre o próprio ser de si mesmo (LYRA, 2008, p. 34), que também se encontram no refletir a própria morte.

Tendo esse cenário em vista, é possível que a morte assuma uma perspectiva a qual pareça que ela nunca virá. Mas ela está aí como um evento inevitável, como destino impossível de ser alterado, no qual para ele somos empurrados. A morte nos afeta direta ou indiretamente, pois ao presenciá-la leva o sujeito a pensar na sua própria condição existencial; leva a pensar a finitude da vida, de um projeto de vida inconcluso, de não poder mais cumprir uma determinada agenda, não mais fazer aquela viagem tão sonhada; não poder mais estar próxima de quem se gosta. Ou, olhando de outro modo, a morte pode vir de forma simbólica: em uma neurótica tentativa de evitá-la (KOVÁCS, 1992, p. 26). Quando a morte entra nos espaços da classe hospitalar, ela se encontra com sonhos de uma vida antes sem dor, uma vida de projetos inconclusos; a equipe pedagógica que nem sempre está preparada para lidar com morte do sujeito em seu atendimento. Mas não tem jeito! A morte está relacionada à vida: como no conto de Suassuna, em “o Alto da

Compadecida” (1955), no qual Chicó, no luto ao amigo João Grilo, diz: “*tudo que vive, morre.*”

Dessa forma, a fenomenologia como postura *com-preensiva*, como modos de vir-a-ser estando junto ao outro, esse outro que me desperta, ou, como defende Hiran Pinel em sua tese: “*o 'outro' está perto e olhando-o eu me vejo*” (PINEL, 2003, p, 27), nos abre para um olhar atento não somente a própria vivência, mas na perspectiva de que a vivência de si se dá na dependência vivencial junto ao outro, ou, como defende Françoise Dastur (2002, p. 57), fazem parte de um discurso o qual cabe à fenomenologia refletir, pois cabe a ela, como postura metodológica, colaborar com a reflexão que o ser-no-mundo faz sobre si mesmo e sobre o caráter da finitude de sua própria existência. Refletir a morte alheia é refletir a própria vida, que contém morte. Por isso, vive-la na melhor autenticidade possível.

*

Nesse ambiente (mundo circundante) do ser hospitalizado, dos profissionais no seu entorno, cabe refletir a morte como possibilidade imanente, imediata e inevitável; que gera sentidos e significados (TRUGILHO, 2008, p. 53); que afeta, não apenas o enfermo na classe hospitalar, mas, também, sua a família, a equipe de saúde, a equipe pedagógica etc.

Ao tratarmos da morte no contexto da classe hospitalar, propomos um tipo de profilaxia pedagógica, como uma pedagogia clínica – ou uma “lógica diferenciada de atenção” (HOLANDA; COLLET, 2002) – envolvendo com o mundo do ser hospitalizado – como um recurso para a prevenção da saúde. Um recurso que pode possuir, no bojo de sua prática investigativa, o cuidado como cura, a escuta do outro como cura. Os diferentes relatos de uma vivência junto à classe hospitalar podem emergir diferentes formas de manifestações de cura e cuidado.

3.3 Morte e Classe Hospitalar: como essas questões se fundem numa perspectiva heideggeriana

A situação de morte em uma classe hospitalar é um constante vivenciar a morte de outros. Quem morre – o findar de um *Dasein* – não experimenta genuinamente seu próprio findar. Morre-se apenas. Por isso, é compreensível entender o motivo pelo qual o luto seja uma experiência tão forte para quem vivencia a morte alheia. O luto traz ao sujeito o sentimento de perda e desorganização (SANTOS; YAMAMOTO; CUSTÓDIO,

2017, p. 3). Isso porque a morte carrega sentidos existenciais. Quem vivencia a morte, vivencia a possibilidade de seu próprio findar – o não-ser-mais. A condição de perda de uma vida é a “evocação de nossa condição mortal” (FREITAS, 2013, p. 98). A morte é, ao mesmo tempo, a experiência “assustadora”. Por isso, ela é ainda tratada como um tabu, como algo que não se fala em nossa sociedade, sobretudo quanto a morte vem carregada pelo luto traumático (PEREIRA; PIRES, 2018, p. 204). O temor pelo inesperado, pela possibilidade imediata do fim do *Dasein*, essa existência temporal e histórica, traz o chamado “luto antecipatório” (SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 2568).

Assim, é também importante a formação dos profissionais que atuam diretamente com a situação de morte (TEIXEIRA; et al., 2019, p. 406). O profissional que atua diretamente junto à classe hospitalar, o pedagogo, o assistente social o enfermeiro, o psicólogo, o médico, necessita que sua formação possa estar aberta à questão da morte como possibilidade imediata no atendimento do aluno. Voltaremos a esse ponto no final de nossa pesquisa/tese.

Por isso, vale destacar que não apenas o pedagogo, mas todos aqueles que habitam a classe hospitalar, incluindo pais, amigos, familiares, ou seja, todos aqueles que, de alguma forma, participam do mundo do ser hospitalizado, podem ser afetados significativamente pela morte. Se olharmos para a equipe hospitalar, a morte pode passar como que por situações confusas, de negação ou quase muito pouco admitida. Alguns autores atribuem esse movimento a uma relação cultural, característica do processo de relação ocidental com a morte que foi se alterando ao longo da história. A morte, e como lidamos com ela, é também uma questão cultural.

No campo hospitalar, Ana Pitta (1990), salienta o crescente número de trabalhadores da área com problemas de saúde mental, por ter que lidar, muitas das vezes, com a morte sem o devido suporte emocional, tratando dessa questão como um movimento cultural ocidental que adentrou os hospitais. Para a autora do livro “Hospital: dor e morte como ofício” (1990), a tecnologia tomou para si o local preferencial para “cuidar” da morte no campo hospitalar. O lar, que antes era o local de luto,⁴⁸ agora não

⁴⁸ Cf. FREITAS, Joannelise de Lucas. Luto e fenomenologia: uma proposta compreensiva. *Revista Abordagem Gestáltica-Phenomenological Studies* – XIX (1): p. 97-105, jan.-jul., 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v19n1/v19n1a13.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020. O artigo aborda uma interessante análise sobre a morte em sua passagem histórica, dentro de uma perspectiva antropológica da forma como a cultura ocidental foi alterando sua forma de lidar com a ela e com o luto. Assim como aponta Ana Pitta, Freitas defende que houve significativa mudança na relação da família com a morte. Se antes o

mais acolhe aquele que está para morrer. A morte é então transferida para os hospitais, não mais como local de luto, mas como local no qual as máquinas poderão, de alguma forma, retardar o inevitável – esse acontecimento penoso e difícil (PITTA, 1990, p. 18).

Olhando a questão sob a perspectiva de Heidegger, não há como fugir desse dado. A morte faz parte do cotidiano, ou melhor, está atrelada ao *Dasein*, ao homem, ao seu existir, ao ser hospitalizado que, em sua vivência cotidiana, caminha na direção de sua inevitável finitude. Não à toa, em "Ser e Tempo", Heidegger diz que a morte é o momento pessoal, inevitável e intransferível. Dessa forma, a classe hospitalar, no seu paradoxo de ser, transborda vida e morte, traz consigo medo e angústia. O medo apresenta-se ao ser da classe hospitalar como coisa determinada (uma determinada doença grave, por exemplo); a morte apresenta-se na indeterminação do como ela é, um medo indeterminado.

A morte possibilita o surgimento da angústia quando ela leva o ser da classe hospitalar para o horizonte da incerteza. Como diz Heidegger em "O que é Metafísica?": "*na angústia se manifesta um retroceder diante de...*" (2000, p. 58). Estar hospitalizado na classe hospitalar, acometido de uma doença grave, abrem-se horizontes insertos, janelas sem paisagens; como no conto de Ivan Ilitch, de Tolstói: Ivan Ilitch, prevendo a morte, trágica e dolorida, cai na angústia sem fim de tentar resignificar seu passado. Assim, também, acontece para aquele que está no entorno das situações de morte: uma busca por tentar compreender os motivos de estar naquela situação. Mas Heidegger dirá que esse estado de angústia é positivo, pois possibilita o reencontro consigo mesmo; o encontro com o caminho que leva para a autenticidade.

Embora não possamos compreender nosso findar próprio, podemos compreender a morte do outro e ao mesmo tempo refletir a nossa condição existencial. Sobretudo, quanto estando no atendimento hospitalar, junto ao outro em situações de morte, como em situações de doença grave, ou junto àquele que a presença cotidianamente. Como diz Heidegger (2012, p. 681), "a morte, no sentido mais amplo, é um fenômeno da vida". E sendo fenômeno que surge na vida factual, não podemos passar ao largo, omiti-la como dado evitável. Por isso, pensar a morte como possibilidade no cotidiano é, também, pensara própria vida, pensar na prática pedagógica. Para nós, incluir o pensar a morte na

luto pertencia a família e ao moribundo (na espera pela sua morte), hoje, a morte é negada reservada aos hospitais, esperando que esses centros especializados, "resolvam" ou, ao menos adiem, a morte agora tão temida.

formação pedagógica é estar atento ao cuidado (*Sorge*) que, na perspectiva de Heidegger, inclui preocupação com o outro, mas, também, amor, (pois cuidar é amar o outro em suas diferentes situações existenciais e se comprometer, no caso do ambiente hospitalar, na garantia do direito à educação e à saúde).

Passaremos, em seguida, por alguns conceitos ou termos que Heidegger utiliza em sua analítica existencial, para que possamos seguir a trilha percorrida pelo pensador alemão na sua busca por compreender como a morte participa do existir humano. Assim, esperamos poder iluminar nosso caminhar metodológico, visando melhor compreensão de diferentes relatos de experiência, no como a morte afeta, direta ou indiretamente, a existência cotidiana, estando junto à classe hospitalar, lugar, em nossa compreensão, da educação especial.

**

No **capítulo 4** - a seguir, iremos apresentar o nosso "marco teórico", aquele que irá iluminar nossas "analíticas existenciais" de cada professora e ou educador (singularidade) e depois os oito relatos ajuntados formando um simbólico grupo, como se acoplados um no outro, revelassem "um corpo só", um grande plural.

Os termos que utilizaremos são: [I] ser-no-mundo; [II] o Dasein; [III] a existência; [IV] a essência; [V] A indeterminação da angústia e medo da morte como ente determinado no existir humano; [VI] a morte e o ser-para-a-morte.

*

4. ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENTENDIMENTO DA MORTE EM HEIDEGGER

A morte acontece tão lentamente que precisa de alguns séculos (Heidegger, 1952; p. 120)⁴⁹

"(...) nos traços essenciais do existir humano, como o senhor [Heidegger] os apresentou, reconheci o fundamento mais confiável para uma atuação terapêutica" (Boss, in Heidegger, 2001, p. 308)⁵⁰

4.1. Ser-no-mundo

Ser-no-mundo, na perspectiva heideggeriana, é ser-com (*Mitsein*), ser junto ao outro, ser vivendo em seu tempo histórico e temporal, ao mesmo tempo, jogado e imerso num mundo de relações. Por isso, é ser da presença, da co-presença, pois a constituição de si, da subjetividade e modos de ser no mundo não se faz isoladamente, mas

⁴⁹ Tradução livre dos autores dessa tese do espanhol para a língua portuguesa.

⁵⁰ Inspirados em Ferreira, Pinel e Bravin no artigo "Caminhos do método fenomenológico aplicado à filosofia, psicologia e educação" (2021) podemos refletir de que Medard Boss, parece-nos, nesta carta, a dizer que, com Heidegger, ele estudou a filosofia (heideggeriana) e produziu uma travessia de um lugar (filosofia) para outro (terapia existencial; psicologia clínica; psiquiatria). Parece-nos revelar ainda, que ambas, filosofia e psicologia clínica, tem interesses diferenciados, ainda que a filosofia seja um saber muito mais amplo, um lugar onde nasceu "tudo" - logo, se assemelha às ciências, pelas contribuições que oferece. No campo das diferenças, a terapia (psicológica), se interessa, principalmente em diagnosticar, prevenir e tratar do sofrimento humano, centrando-se na subjetividade e nos comportamentos humanos doloridos, amargurados, em conflitos, frustrados etc. Medard Boss, parece pontuar ainda, que a filosofia existencial de Heidegger pode ser um "fundamento" para sua prática de cuidar de pessoas que precisam de clínica, ou seja, de alguém (um profissional de ajuda, do cuidado) que debruce sobre elas, com sóbria sinceridade, empatia e curiosidade humano-existencial-científica, e que as ajude a enfrentar o mundo, e conseguir ter o mínimo de paz na vida, que construa seu projeto de ser, além de sonhar ser feliz no possível - dentre outros. Binswanger, outro amigo de Heidegger e de Boss, por exemplo, foi criticado pelo grande filósofo, por fazer uma transposição questionável quando ao uso do termo *Sorge*, e só este fato, já nos dá a ideia do que estamos a falar: uma filosofia, ao se permitir ser aplicada à pedagogia e ou à psicologia, será uma pedagogia, será uma psicologia - não será uma filosofia, ainda que ambas as ciências precisam sempre se nutrir daquela, que metaforicamente, "deu a luz" as duas outras. O cientista compromissado deve ler e reler os escritos filosóficos, repensar e recriar novas possibilidades para responder aos seus objetos de pesquisas e intervenções que também se diferenciam entre si - psicologia e pedagogia/educação têm finco diferenciados, ainda que também se assemelhem. Mas, por outro lado, não tem como negar as semelhanças delas três - filosofia, pedagogia e psicologia, ainda que cada uma tenham *leitmotive* diferentes. Elas têm entre si o entendimento e o cuidado com o sujeito. Nessa pesquisa/tese, também ela faz esse tipo de aplicação da filosofia. Aplicamos parte da filosofia heideggeriana, a intencionalmente escolhida por nós, nestes dois ramos científicos, no caso, à pedagogia, bem como à psicologia heideggerianas - bem firmadas atualmente. É demandado repetir, cuidadosamente, de que nosso estudo (tese) é pedagógico com suas práticas educacionais, é também psicológico e filosófico em algumas dimensões, mas que para o enriquecimento de cada e para cumprir suas metas, tem a filosofia de Heidegger "segurando" os trajetos das outras bases epistemológicas em que apoiamos, fazendo isso com rigor científico, marcado pelo cuidado. Essa justificativa é também tema de nossa ética e postura de "humildade-não-submissa" na produção científica. Para Pinel (2004; 99) "o 'pano de fundo' (a estrutura) de uma pesquisa fenomenológica deve ser a filosofia fenomenológico-existencial, porém, 'as figuras que sobressaem deste fundo' são as pedagogias com suas práticas educacionais e as psicologias existenciais, e ambas as ciências, nessa esfera filosófica, já estão bastante consolidadas cientificamente".

compartilhando afetos, sonhos, projetos de vida que inerentemente passam pela vivência coletiva.

Dessa forma, o ser-no-mundo, para Heidegger, é o ser que constitui sua existência no fazer cotidiano – sempre em acabamento – junto a si, junto aos outros e junto ao seu mundo ambiente. O *Dasein*, como ser em existência, é aquele que, em seu estado privilegiado, na sua existência fática, pode perguntar-se por si mesmo. Pode perguntar-se: quem é o ser humano? Quem sou eu? Ora! Uma árvore não pode perguntar por si mesma, muito menos trazer de si, e para si, uma questão à consciência do que sejam suas bases ônticas, que sustentam seu existir no mundo etc. O ser humano, esse sim, é o único que, diferentemente das coisas (*das ding*) existe no mundo, pois não é somente uma coisa, mas é uma existência: é ser-no-mundo.

Heidegger toma emprestado as motivações fenomenológicas do seu mestre Husserl ao dizer que: “*a pessoa não é nem coisa, nem substância, nem objeto.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 155), pois somente o ser-no-mundo, o *Dasein* humano, pode agir intencionalmente no mundo e desses atos intencionais gerar sentido. Dessa forma, embora somente o ser humano possa pensar sobre si mesmo, pelo cogito da razão (*ratio e cogito*), a analítica existencial ou existenciária quer perguntar não quem é o ser puramente racional, mas, sim, fazer uma “pergunta ontológica pelo ser do *sum*.”⁵¹ De outra forma, a questão é compreender que é o ser humano, ele mesmo, enquanto vive no mundo e como este lida com as coisas desse mundo e com a sua finitude.

A analítica da existência do ser-no-mundo não está focada apenas quanto seu dado social, o biológico, nem mesmo psicológico, mas está intencionalmente direcionado para a existência e com o existir como um todo; sobre aquilo que é ontologicamente significativo no constituir do *Dasein*. Assim, embora a investigação passe pela questão antropológica do homem, Heidegger diz ser uma questão ontológica, pois há no bojo da sua investigação a pré-compreensão do *Dasein* como aquele que, de alguma forma, levanta questões apriorísticas sobre si mesmo, ou seja, o ser humano pré-dispõe de sua incompletude e curiosidade, mesmo que ainda sob suspeita ou distante das sensações imediatas (empírico, mediado por alguma coisa).

⁵¹ Cf. HEIDEGGER, 2012, p. 149. Fica aqui clara a contraposição que Heidegger faz em referência à máxima cartesiana: *cogito ergo sum*, “penso logo existo”. O pensamento somente se dá pelo existir de um ser que primeiramente vive no mundo.

O ser-no-mundo é, dessa forma, encharcado de mundo e possibilidades: como um edifício com muitas janelas que a qualquer momento uma se abre e outra se fecha, mas nunca se sabe qual irá abrir ou fechar – somente no momento mesmo da "abertura" (dessa janela como metáfora) o ser-no-mundo manifesta em seu existir sua genuína verdade: o ser humano sendo como ele realmente é, em suas inevitáveis escolhas.

Por ser curioso, o ser humano é também pré-disposto ao estado de angústia e liberdade. Uma fruta não carrega em si a liberdade, pois já está completa, não precisa “correr atrás” daquilo que lhe falta. Diferentemente, o homem é o ser incompleto, sempre por vir e por fazer. Por isso é livre, para que, no estado de angústia, poder fazer escolhas na busca por sua completude...ainda que a morte sucumba seu *Dasein*, completando sua existência, mas não o determinando por excelência. O ser-aí-no-mundo é o ser-em, em "abertura de ser": para a vida, para angústia, para a liberdade, para os outros e para a morte. Dessa forma, o ser-no-mundo é o homem que, na sua vida factual, concreta e objetiva, vive inevitavelmente na presença da morte. Heidegger aponta que, diferentemente do que se diz, a morte, na verdade, dá sentido à vida. O ser-para-a-morte é o ser que na sua origem, seu salto originário (*Ursprung*), no momento mesmo do lançar-se no mundo concreto e real, já está vivendo para a morte como dado iminente (HEIDEGGER, 2012, p. 689). Reconhecer esse dado é dar sentido à vida para que o ser-no-mundo possa ser autêntico em seu mundo, na relação afetiva e efetiva com seu mundo, com sua morada.

O ser-no-mundo é para Heidegger o “ponto de partida” para a compreensão *apriori* do *Dasein* (HEIDEGGER, 2012, p. 169). Isso porque para a adequada compreensão analítica do ser-aí, deve-se compreender o todo-do-ente-privilegiado. Dessa forma, a analítica existencial volta-se para a essência do fenômeno *unitário*. A manifestação desses fenômenos se dá no mundo da vida, a vida ela mesmo existindo, em seus momentos estruturais constitutivos.⁵² Assim, o ser-no-mundo compreende o ser humano dentro do mundo; o mundo como um “ente maior”. Mas esse mundo não tem o mesmo privilégio que ser humano. O mundo em si não pergunta sobre sua existência: o ser humano, sim. Entrementes, o “em” do “ser-em” quer designar um ser que vive “em um lugar”, um ser que mora no mundo (HEIDEGGER, 2012, p. 173). O mundo é sua

⁵² Cf. HEIDEGGER, 2012, p. 169. Aqui Heidegger quer sinalizar que a analítica existencial quer ir ao encontro daquilo que é mais fundamental para a existência do homem.

casa. Nessa casa, o ser humano vive e se relaciona. Vive, se ocupa e preocupa:⁵³trabalha, constrói, cuida e cria seus laços, pois é, também, ser-com-outro. Isso leva a refletir que o ser-com-outro compreende existências que se tocam, que se relacionam e vivem no mesmo lugar, no mesmo mundo compartilhado. Esse encontro de existências só pode acontecer quando há um mundo comum, ou, como diz Heidegger: “*dois entes que subsistem dentro do mundo e que, além disso, são em si mesmos desprovidos-de-mundo nunca podem se tocar, nenhum deles pode ser junto ao outro.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 175).

Sendo assim, o ser-em (no mundo) conduz ao entendimento de que ser humano não pode escolher estar ou não no mundo. Em dado momento, é preciso assumir essa relação com o mundo. Ao ser lançado no mundo, o homem, como ser humano, já se encontra no mundo; já se encontra junto aos outros entes. Viver não é questão de escolha! (nem o morrer, como dado natural da constituição da existência). Mas Heidegger não quer com isso abandonar o “mundo interior”, as visões de mundo e significações próprias que o sujeito irá construir ao longo de sua vida. Para o filósofo de Meßkirche, ser-no-mundo compreende essa totalidade que já mencionamos acima. Com isso, compreende que tudo está sob a proposta de uma analítica existencial, pois tudo está “embutido” no *Dasein*. Dessa forma, o ser humano (com seu mundo interior) é compreendido tendo sua existência dentro do mundo como seu espaço vivencial: o exterior participa do seu interior e vice e versa.

Mas de qual mundo fala Heidegger? Ele fala da “mundidade” (*Weltlichkeit*). É nela que a essência do *Dasein* se manifesta. É o *Dasein* junto às coisas, nas suas relações múltiplas; ser-com outro e com tudo que lhe afeta. Dessa forma, o mundo do *Dasein* é o mundo do acontecimento (*Ereignis*), por isso implica a temporalidade e historicidade. O mundo é um constante encontro de coisas, incluindo pessoas – pessoas se encontram, mesmo na sua solitude, pois o *afetamento* (o encontro que gera afetividade e afetação) da vida é um jogo contínuo que não é só toque corporal. O mundo é a casa do *Dasein*. O mundo não se milita ao espaço físico, pois não é constituído apenas de coisas materiais: nesse mundo moram sentimentos, desejos, o espírito do tempo (*Zeitgeist*) que consome a vida paulatinamente. Por isso, Heidegger insiste que “*mundidade é um conceito*

⁵³ Cf. HEIDEGGER, 2012, p. 179. Heidegger alerta que o preocupar-se (com o outro=*sorge*) não significa diretamente com “sofrimento, aborrecimento, nem preocupação com a vida” (cf. p. 181). Essas questões podem, sim, aparecer na analítica existencial, mas não é essa aqui a questão primordial.

ontológico (como estudo filosófico dos entes) e *significa a estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 199). Dito de outra forma, para Heidegger, a tomada de conhecimento do sujeito é mais do que mera relação com as coisas (*dings*) à sua volta (HEIDEGGER, 2014, 15). O ser humano em sua existência (*Dasein*) está sempre em alguma conexão com seu mundo circundante (*Umwelt*), que por sua vez está em vista de alguma "abertura para o outro" (*Mitwelt*). O ser humano se ocupa com as coisas (*Machen*) e com os outros ele se preocupa (*Sorge*). Aqui está a relação cura e cuidado com os outro, como fator importante da relação do ser-ai com o outro.

Dessa forma, na relação com aquilo que é exterior ao sujeito está a relação consigo mesmo (*Selbstwelt*). É na relação com esses mundos que o sujeito se encontra no limite na descrição do sentido fático da vida e da morte. Para Heidegger, ser-no-mundo é ser em relação consigo mesmo (por isso, reconhece seu limite existencial que se dá na finitude própria) e na preocupação com o outro. Relacionar-se é condição ontológica do existir humano, das estruturas de sua existência em geral que inclui o ocupar-se e preocupar-se. Como defende Heidegger:

Como estruturas essenciais da constituição-do-*Dasein*, elas pertencem às condições da possibilidade de existência em geral. O *Dasein* só é propriamente ele mesmo, na medida em que *como* ser ocupado junto a... ser preocupado-com-o-outro, ele se projeta de modo primário no seu poder-ser mais-próprio e não sobre a possibilidade de a-gente ela mesma. O adiantar-se na possibilidade não-relativa força o ente que se adianta na possibilidade a assumir por si mesmo e a partir de si mesmo o seu ser mais-próprio. (HEIDEGGER, 2012, p. 725). (Grifos do autor).

Ao poder ser ele o mais próprio, o homem reconhece que a finitude participa no seu projeto de ser no mundo enquanto ser-no-mundo. Esse caminha na direção de seu ser autêntico, foge da impessoalidade das massas (a-gente) e não renuncia seu inseparável projeto de ser: um ente privilegiado que vive e morre. Nesse caminho ontológico do ser-no-mundo, a essência do ser humano está inevitavelmente relacionada ao seu caráter histórico e temporal no mundo em que vive - (historicidade e temporalidade). O ser-no-mundo transforma-se em sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo, o mundo está em constante transformação com a vida que nele habita.

Por isso Heidegger diz que o homem se ocupa com o mundo, com as coisas que ele precisa para fazer sua casa; seu espaço é constituído de coisas materiais manipulados pelo hóspede desse mundo. Ao mesmo tempo, o ser humano se preocupa com os outros,

com si mesmo e com a questão da morte. O mundo participa da constituição subjetiva do homem, mas o mundo é muito maior que o ser que o habita.

Ao analisar o ser humano, em suas relações como o mundo, Heidegger afirma que o ser-no-mundo caminha em busca de sua autenticidade – embora nem sempre essa autenticidade seja alcançada, vivendo na vida inautêntica. O pensador germano propõe, já antes de "Ser e Tempo", três concepções de mundo no qual o *Dasein* se relaciona: mundo próprio (*Eigenwelt*), mundo compartilhado ou com o outro (*Mitwelt*) e mundo circundante (*Umwelt*).⁵⁴ É nesse entorno que a vida concreta se realiza e se abre, ao mesmo tempo, para sua realização plena – é na sua facticidade. A vida fática é a vida real e objetiva. É a vida que se realiza no *pro-jeto* de ser, pois ser humano está sempre em projeção de seu ser-no-mundo. A vida factível é carregada de experiência e essa “*experiência fática da vida é qualquer coisa totalmente peculiar*” (HEIDEGGER, 2014, p. 15).

Voltando na proposta das três dimensões de mundo, Heidegger afirma que o projeto de ser do homem se dá na dimensão do mundo (*Welt*). Mundo não é só o mundo com suas coisas (*das ding*), com plantas, animais, homens e mulheres. Mundo é o lugar que se vive, local das relações intersubjetivas, no qual formam-se conceitos, sentidos, sentimentos, mas, também, é constituído das artes, do cinema, de música. Esse é, pois, o mundo circundante (*Umwelt*). Há o mundo das relações e compartilhamentos (*Mitwelt*). Nesse mundo, há várias experiências fáticas que se encontram, se conectam e determinam-se (ser pai, mãe, aluno, professor ou profissional da saúde junto à classe hospitalar, escritor, artista, amigo de determinada pessoa etc.). A passagem por esses mundos – circundante e de encontros – consolida a formação do sujeito sob sua visão de mundo, maneira de ser, sentidos próprios etc. Esse é o que Heidegger chama de mundo próprio (*Mitwelt*).

Assim, ser-no-mundo é o ser aberto ao desvelamento de si no acontecer existencial e existente do seu *Dasein*. No *Dasein* seu “aí” manifesta seu ser através da "abertura do ente". Cabe aqui salientar previamente que há para Heidegger uma diferenciação ontológica entre ser e ente. Ser é essencialmente si mesmo, como num relance imediato (*Augenblick*); é a pura essência de uma existência, mas é ao mesmo tempo a mais “vaga

⁵⁴ Cf. HEIDEGGER, M. *Fenomenologia da Vida Religiosa*. 2. ed. Petrópolis – RJ : Vozes ; Bragança Paulista – SP : Editora Universitária São Francisco, 2014, p. 16.

abstração” (INWOOD, 2002, p. 165). Ente é o ôntico, é o ser factual; é a objetivação do ser manifestado. O ser não pode ser ente e vice-versa, pois ser manifesta-se no ente, embora ente não possa manifestar-se no ser. Aqui reside a crítica de Heidegger quanto ao que para ele foi a proposta da tradição metafísica. Heidegger assinala na introdução de "Ser e Tempo" que a tradição metafísica se esqueceu de perguntar pelo ser e fixou seu método apenas sobre o ente, dessa forma, impedindo o desvelamento do ser. (HEIDEGGER, 2012, p. 85). Sua crítica voltada para a metafísica aponta sua tentativa de retornar àquela tradição grega pré-socrática, que, segundo ele, deixou livre o pensar pelo próprio pensar. Esquecimento, esse, que para Heidegger só foi retomado, ainda que para ele insuficientemente, por Hegel.⁵⁵

A proposta de compreender as experiências fáticas da vida dentro desses mundos é, para Heidegger, possível se tomadas como acontecimentos (*Ereignis*) simultâneos, ao mesmo tempo, dentro de uma analítica temporal e espacial (aqui-agora). Por isso, ele insiste que compreender o sentido de uma experiência fática só é possível se tomar como corte compreensível o “próprio experienciar” (HEIDEGGER, 2012, p. 16). É quanto a essa compreensão da vida fática que a analítica do *Dasein* (ser-aí) se propõe como projeto.

4.2.O *Dasein*

A essência do *Dasein* está na existência cotidiana do ser humano. Dizendo de outra forma, *Dasein* é a própria existência humana. Heidegger caracteriza o *Dasein* como aquele que está lançado no mundo para existir, ocupar-se factualmente com o mundo e morrer (o que em "Ser e Tempo" aparece como “decadência” - Verfall).⁵⁶ O *Dasein* é o ser-aí, é o "homem que em sua existência está em abertura para manifestar seu ser mesmo", por ele mesmo, em seu genuíno “evento mostrativo” (ZIMMEERMAN, 2012,

⁵⁵ Cf. GADAMER, Hans-Georg. *Hegel-Husserl-Heidegger*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p. 123. Gadamer (1900-2002) sinaliza que Heidegger, como outros pensadores, defendeu a formulação hegeliana como aquela que consumou a tradição metafísica desde Platão e Aristóteles. (p. 122). Contudo, defende Gadamer, a costura que Heidegger faz sobre essa tentativa de superação da metafísica, ganha contornos próprios, como um tipo de *transversão* ou a assimilação performática de uma dor.

⁵⁶ Cf. HEIDEGGER, 2012, p. 695. Para Heidegger, a conexão da passagem entre vida e morte deve mostrar, por si mesmo como puro mostrar-se concreto da possibilidade do desvelamento. Dito de outra forma, é no viver mesmo (que compreende viver até o findar do *Dasein*) que a existência mostra a sua verdade. Por isso a decadência aqui não deve se entendido como uma deterioração física, mas como uma forma participar de existir inautêntico do *Dasein*. Lembrando que verdade para Heidegger é o desvelamento (*Aletheia*). A verdade aqui, cabe reforçar, não deve ser entendido como a verdade das ciências que a tomam como correspondência entre o dado e a razão. A verdade para Heidegger não está na correlação entre aquilo que se vê e aquilo que a razão opera como sendo algo compreendido como verdadeiro. Ao contrário, o desvelamento é ele mesmo verdade, por estar revelando-se ao homem em seu genuíno momento de *mostração*.

p. 13). Dessa forma, a manifestação do “ser-eu-mesmo” é sempre uma manifestação própria e originária (HEIDEGGER, 2012, p. 139). Nessa esteira filosófica, “*mundidade é, por conseguinte, ela mesma um existenciário.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 199).

O *Dasein* (ser-aí) é o homem que, na sua existência, manifesta seu mundo próprio (*selbstwelt*) e está em constante relação com os outros (*mitsein*). O homem é o único que pergunta e estabelece sentido a própria existência. As outras coisas são – uma cadeira é, um livro é, uma árvore é, mas somente o ser humano existe. Há algo inerente à humanidade que é o perguntar-se sobre si mesmo e sobre o mundo. Nesse sentido, “*conhecer é uma característica do homem*” (HEIDEGGER, 2014, p. 191) e seu existir acontece (*Ereignis*) entre o nascimento e a morte.

Acerca do significado da palavra *Dasein* – importante salientar que há diferentes traduções, como por exemplo, o *Dasein* traduzido como “presença” (FERREIRA, 2011),⁵⁷ que aqui está relacionado ao amor, doação, ser presente junto ao mundo e ao outro etc. Todavia, utilizaremos aqui a tradução mais usual de *Dasein* por “ser-aí”, pois esta é a que foi utilizada na edição bilíngue, que trazemos neste trabalho, e é a tradução que melhor se aproxima ao que propomos e traremos aqui para nossa pesquisa.

Grosso modo, em alemão, “*Da*” significa “aí” e “*Sein*” pode ser traduzido como “ser ou estar”. Em alemão não se utiliza, como para a nossa língua portuguesa, o uso dos verbos ser e estar. Assim, a tradução que preferimos e que aqui utilizamos é apenas por uma questão de melhor aproximação do significado do “aí” dado por Heidegger. Isso porque o pensador alemão tinha, no desenvolvimento de sua filosofia, o costume de criar termos novos, neologismos próprios, que cabiam apenas em sua arquitetura de pensamento.

No entender de Heidegger *Dasein* é a própria existência humana. Em sua existência, o homem carrega a capacidade de refletir o mundo e a partir de si mesmo na

⁵⁷ Cf. FERREIRA, Acylene Maria Cabral. Amor e liberdade em Heidegger. *Revista Kriterion*. v. 52, n. 123, Belo Horizonte-MG, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2011000100008. Acesso em: 15 mar. 2020. A autora aponta na nota 3 (três) do seu artigo que utilizou a tradução da palavra alemã, *Dasein*, por presença, conforme a obra que foi utilizada em suas pesquisas. Essa obra data nas referências como a de 2006, da Editora Vozes. Em um artigo posterior (2017), a autora assinala na nota 6 (seis) a dificuldade da tradução da palavra *Dasein*, por isso, diferentes traduções para a língua portuguesa. Ela mesma, como também foi nossa opção aqui, preferiu utilizar o termo em alemão, *Dasein*, ao invés de alguma outra tradução em língua portuguesa. Note que a amplitude do conceito ou termo heideggeriano irá variar conforme o foco e horizonte do trabalho.

sua temporalidade: entre nascimento e morte. Nessa temporalidade, o *Dasein* apresenta sua essência na *entificação* de seu ser. O *ser-do-ente*, ou seja, o ente que manifesta seu ser mostra, assim, a sua verdade.

Aletheia é palavra grega que Heidegger toma emprestada para dizer a verdade que o *Dasein*, existência do homem, desvela no em um tipo de movimento dialético entre o revelar-se e esconder-se. Note que para Heidegger todo ente possui um ser, por originar-se desse ser. Mas é preciso chegar à descrição do ser ele mesmo. Dessa forma, somente na correta pergunta pelo ser do ente é que se chega à verdade do ser ele mesmo.

O desenvolvimento do pensamento heideggeriano caminha por vias complexas e quase que místicas. Mas sua analítica existencial quer mostrar que a tradição metafísica, que se estendeu até às ciências modernas, deu primazia à descrição e entendimento do ente, e esqueceu-se de perguntar pelo ser do ente. Mais ainda, era preciso perguntar pelo ser mesmo. Pois confundiu, na *tecnificação* do mundo, a existência humana com outras coisas. Ao refletir o ente de uma cadeira, podemos descrever sua textura, sua cor, tamanho, utilidade etc. Mas, ao contrário, em relação ao homem, a descrição de suas características aparentes não dará conta de dizer de sua complexidade, de sua genuína e complexa essência. O ser humano é mais do que aquilo que possui em sua aparência imediata, pois não é só alto, magro, filho ou pai, mãe ou primo; não somente aquele que veste com determinada camisa, que frequenta determinado clube ou possui determinado emprego. Por isso, Heidegger propõe retornar à pergunta fundamental e para ele esquecida: o que é o ser? O *Dasein* não é nem ente, nem ser, mas a pura existência e existir. É pelo desvelar do *Dasein* que o homem, existindo, manifesta sua verdade, mostra-se em seu puro ser, para além de suas particularidades.

*

O *Dasein* é o ser humano que, na sua existência, manifesta seu mundo próprio em constante relação com os outros. É na temporalidade que o *Dasein* manifesta sua verdade como possível *mostração* de sua essência autêntica ou inautêntica. Na autenticidade, o homem reconhece seu aqui-agora, seu pro-jeto⁵⁸ de vida e por conseguinte sua finitude; o findar do seu existir que virá em algum momento. Dessa forma, reconhece que é preciso

⁵⁸ Como já sinalizamos neste projeto, Heidegger tem uma forma peculiar de escrever e nomear aquilo sob o qual está inserido seu pensamento. Para isso, o pensador se instrumenta de uso de hifens, por exemplo, para destacar palavras que, no conjunto da analítica existencial, ganham sentidos próprios.

pro-jetar-se para o futuro, ao mesmo tempo em que aceita sua “clareira do ser” que ilumina seu presente, e reconhece seu passado com algo que lhe pertenceu (e pertence) e que de alguma forma o projetou para o presente.

O ser humano doa-se cotidianamente na sua relação consigo mesmo e com os outros (observa, apaixona-se, compra coisas etc.), num processo dialético no qual vida e morte são constituintes do sua co-presença no mundo. Embora a junção dessas partes (vida e morte) não determina o todo do seu existir (DASTUR, 2002, p. 93). A vida autêntica é uma vida transcendente. Transcende, pois está em seu existir a superação da relação sujeito-objeto, pois seu *Dasein* mora imediatamente no mundo e nesse mundo da vida pode fazer de si uma questão. Transcende, pois, mesmo questionando-se, mesmo questionando o mundo – e outros “*Daseins*”, ainda assim não dará conta de contemplar o todo do seu existir (pois não poderá contemplar a própria morte, como veremos).

O estado de autenticidade presume o encontro com si mesmo, recolhe o ser-ai das massas, do esquecimento de si e o caminha para o encontro com a angústia: esse estado de medo indeterminado, incerto, ofuscado. A angústia participa da vida. Por isso participa da existência, do *Dasein* humano em sua "corriqueira abertura" como desvelamento de si. Assim sendo, a angústia, embora dolorosa, pois manifesta a presença da morte, pode levar à decisão.⁵⁹ Leva o ser humano para o reconhecimento de sua própria existência, incluindo a morte, como horizonte insubstituível e inevitável. Dessa forma, vale destacar que a angústia, para Heidegger, tem potência e validade. É na angústia⁶⁰ que o ser humano se vê jogado no mundo (*Geworfenheit*), quando em sua autenticidade, esse homem pode direcionar sua angústia para o ponto positivo da busca pelo sentido de sua vida, e, também, de sua morte, proporcionando ao *Dasein*, afastar-se de seu estado inautêntico.

Na inautenticidade, o ser humano vive como na escuridão do não reconhecimento do passado, deslocado do presente na não possibilidade do futuro e na indiferença da vida. Por isso, o *Dasein*, como existência que compreende a vida que caminha para a morte, deve passar pela angústia. Heidegger vê na angústia a possibilidade para sair do estado inautêntico (quando o ser humano não está sendo ele mesmo, desviando-se do seu projeto

⁵⁹ Heidegger assinala que a angústia contribui para a tomada de decisão. Diversos personagens tomaram fortes decisões em estado de angústia, que os levou para o pensar na morte. Como no conto de Dom Quixote, que, percebendo a morte, recupera a lucidez. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

⁶⁰ Desenvolveremos um pouco mais a questão da angústia e como ela se funda na existência do *Dasein* nas páginas seguintes.

e horizonte existencial) para chegar ao estado de autenticidade, pois somente o homem, em sua existência autêntica, pode fazer escolhas: ignorando seu estado de angústia, ou superando-o, com sua capacidade de transcender a si próprio, encontrando seu ser mesmo.⁶¹

Por poder fazer escolhas, o ser humano pode escolher “enfrentar” sua angústia, aceitar que sua existência está condicionada ao seu modo-de-ser no mundo: ao nascer, foi lançado para viver existencialmente. Sendo assim, precisa aprender a aceitar sua condição existencial (WERLE, 2003, p. 105) de que nasceu neste mundo e está fadado para a morte.

Heidegger, por meio de uma postura fenomenológica e munido de sua hermenêutica da existência fundamental, pela busca da compreensão ontológica⁶² do ser.⁶³ Não à toa, sua obra “Ser e Tempo”, visa compreender esse ser (humano) que, de alguma forma, possui pre-compreensões de si mesmo,⁶⁴ pois reconhece que antes de sua compreensão (de si mesmo ou do outro) o mundo já está dado.⁶⁵ O ser-aí é, então, lançado no mundo e nesse mundo precisa se constituir continuamente. Por isso, o existir é um

⁶¹ As práticas das terapias humanista-existencial têm como método contribuir para que a pessoa possa encontrar-se, quando imerso no estado de angústia, consigo mesmo. Tomando a morte como exemplo e tema dessa pesquisa/tese, imaginemos uma situação hipotética, mas corriqueira, no qual uma pessoa, ao saber que irá morrer em breve, por estar acometido de uma doença grave, se submete a revisar sua vida: passa a dar mais atenção a si, a querer ler um livro ainda não lido, a fazer as pazes com uma pessoa que a muito tempo não conversa, decide fazer um poema, ou a ter acesso à classe hospitalar para poder concluir uma série escolar, que fora interrompida pela doença. Todas essas coisas que foram deixadas de lado, por muitos motivos, entre eles, pelos “acazos da vida”, submeteram essa vida em uma vida inautêntica, do afastamento de si, mas que a impulsiona a busca o caminho da autenticidade. Por isso Heidegger fala em angústia como estado propício para uma tomada de decisão.

⁶² Para Heidegger, a compreensão ontológica do ser nada mais é que a compreensão daquilo que é ele mesmo – o ser é. A cópula “é” designa aquilo que existe onticamente e que pode ser ontologicamente analisado. A peculiaridade do *Dasein*, já mencionado no texto, é que o homem é aquele que, em sua existência, pode analisar-se a si mesmo – buscando e dando sentido a sua própria existência. O ser é dentro de seu tempo (por isso temporalidade) e dentro desse tempo ele existe. Essa existência pertence ao homem, por isso ele é e existe em sua passagem pelo tempo: passado, presente e futuro. As coisas são (uma cadeira, um pássaro) dentro de certos limites, pois não refletem sobre si.

⁶³ A palavra “ser” será sempre entendida, neste contexto, como o ser do homem.

⁶⁴ Eis aqui, na nossa compreensão, a herança da fenomenologia de Husserl em Heidegger: ir às coisas mesmas pressupõe intencionalidade, pois somente pre-compreendendo que há “algo” a ser investigado é que a consciência se volta para a busca de compreender – esse algo. Para compreender melhor esse movimento da analítica existencial de Heidegger, ver a introdução de “Ser e Tempo”, no qual o pensador propõe a retomada pela “pergunta formal pelo ser”.

⁶⁵ Aqui voltamos ao princípio da análise existencial heideggeriana, já discutida acima. Assim, tanto para Heidegger (embora não tenha se considerado existencialista) como para os existencialistas, de forma geral, a existência precede a essência. Para Sartre, por exemplo, o princípio existencialista entende que, para compreender o homem, “é preciso partir da subjetividade” (SARTRE, 2014, p. 23). A analítica existencial concorda com a tese que coloca o homem como construtor de sua essência, e não o contrário. Mas rejeita que para a compreensão genuína do homem a subjetividade seja o ponto de partida da investigação. Para Heidegger, a ontologia fundamental ou existencial, quer partir da existência mesma como campo de investigação, antes mesmo do entendimento do que seja a subjetividade humana.

projeto de vida – constantemente redefinido, ressignificado, não determinado. Essa vida (que caminha para a morte) está imersa no tempo. A temporalidade é definida por Heidegger como o espaço entre vida e morte. Nesse espaço, a existência carrega seu passado, existe no presente e projeta-se para o futuro. Ao mesmo tempo, no projetar-se, reconhece sua finitude. A temporalidade é finita, o tempo, como dado objetivo, não. Dessa forma, a hermenêutica funda-se na fenomenologia a fim de compreender a facticidade da vida em sua relação “*com os outros e em-o-mundo*” (ABDALA, 2017, p. 32).

Dasein é, então, toda a possibilidade da vida fática do ser humano. Na fatualidade, no fazer cotidiano do homem entre ocupação e cuidado, o *Dasein* se revela e desvela, se descobre e encobre. Heidegger dirá que essa dialética do existir do *Dasein* é sua pura verdade (HEIDEGGER, 2012, p. 705). Dessa forma, como já apontamos acima, o *Dasein* não é *ser* e nem *ente*, mas é a “abertura como *pro-jeto* de ser do homem”. O ser humano, como já sinalizamos acima, é o ente privilegiado, pois existe a partir do *Dasein*. Somente o *Dasein* dá ao ser humano o privilégio de existir, de perguntar sobre si e o mundo; de questionar o porquê de sua morte e presenciar analiticamente a morte de outro *Dasein*.

Assim, o *Dasein* é analisado numa perspectiva existencial; de seu existir cotidiano; de sua manifestação e iluminação: *ex-sistencial* – no jogar-se ou projetar-se para fora, manifestando sua verdade (*Aletheia*), seja autêntica ou inautêntica. Pois, mostrar-se inautenticamente, pode ser, de alguma forma, uma escolha de vida: “*o ente de que o Dasein pode estar certo também é denominado 'certo'.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 705).

4.3.A Existência

Na perspectiva da proposta ontológica-existencial de Heidegger, a existência é o *Dasein* em sua vivência, em seu cotidiano acontecimento (*Ereignis*). O *Dasein* participa de um *pro-jeto* existencial de vida que caminha para seu não-mais-ser: a morte. Dessa forma, o projeto fenomenológico de “Ser e Tempo” segue na direção de tentar descortinar a manifestação do ser-do-ente, ao mesmo tempo em que essa manifestação se encobre. Assim, o ser humano *ek-siste*, existe como ser que está aberto para a contingência do tempo. O homem, enquanto projeto, está sempre em um por vir, sempre inacabado.

Tomemos como exemplo um livro. Para um livro, já foi dado o seu acabamento. O livro já tem seu modo de ser no mundo. Diferentemente, o ser humano tem diante de si

um projeto possível, um prisma ou horizonte de possibilidades: pode ser engenheiro, pode ser professor, pode morrer agora ou daqui uns dias ou daqui a alguns anos. Assim, tendo em vista que o *Dasein* existe factualmente (HEIDEGGER, 2012, p. 507), sua existência permanece em constante acontecimento: "abertura e fechamento"; desvelar e velar, como um balançar de uma dança existencial, na qual a existência revela-se e encobre-se.

Não à toa, Heidegger afirma que somente o ser é (HEIDEGGER, 2012, p. 653) e sua essência reside em sua existência (HEIDEGGER, 2012, p. 139). Aliás, tema caro para os existencialistas como Jaspers, Sartre ou Merleau-Ponty, no qual pregam que a existência precede a essência. Mas não é aqui o caso para Heidegger. A essência não surge após o existir, ela mora na existência e que por isso está em constante possibilidade de desvelamento, do aparecer como fenômeno genuíno do ser. Essência e existência dançam no palco do existir ele mesmo.

Já falamos aqui que em diferentes momentos, Heidegger afirma que o existir humano difere das outras coisas (*das ding*), pois somente o ser humano pode pensar sobre sua própria existência. Assim, também, somente o homem pode pensar sobre o findar de sua existência, pensar sobre o “algo que sempre falta” na sua realidade factível (HEIDEGGER, 2012, p. 653) e *ex-sistir*⁶⁶ em seu projeto de vida. As coisas não projetam sua existência, não refletem sobre ela e são somente “jogadas” no mundo. O ser humano está jogado no mundo, mas pode, de alguma forma, refletir sua condição de ser no mundo estando junto aos outros. *Ex-sistir* é para Heidegger estar em constante projeção, estar sempre lançado para fora e em constante co-relação. É o *Dasein* em seu cotidiano acontecimento: "abertura, fechamento e nova abertura". É o “*estar postado na clareira do ser que eu chamo (de) a ex-sistência do homem.*”⁶⁷ Esse é, para o filósofo de Meßkirche, o ponto de partida da investigação filosófica: “*a experiência fática da vida.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 15). É aí que se dá a existência do *Dasein*. Aliás, *Dasein* é existência fática peculiar, em sua possibilidade “*mais-própria*” (HEIDEGGER, 2012, p. 141).

⁶⁶ Heidegger utiliza o termo *ex-sistir* ou *ex-sistez* para referir-se à existência como o projetar-se para o horizonte possível. A palavra tem origem no latim, no qual “*ex*” tem o sentido de lançar-se para frente ou para fora e “*sistenz*” ou “*sistere*” e designa ser ou estar. Dessa forma, indica o *Dasein* que se lança para fora ou em projeção para o horizonte da vida, como movimento da própria existência. Esse é o aspecto da transcendência do homem: sempre projetar-se para o futuro.

⁶⁷ Cf. Heidegger, 1991, p. 10. (Acréscimo nosso).

Sendo, então, a existência o acontecer imediato e cotidiano do homem, manifestado pelo *Dasein* em seu constante desvelamento e encobrimento, na sua facticidade, Heidegger mostra que somente no existir pode ser “captado” fenomenologicamente a questão primária da analítica-existencial. Qual seja, a essência do ser, que, de certa forma, é a busca pela essência do existir. O ser é enquanto vive no mundo, em sua temporalidade. Dessa forma, somente o existir é passível de ser “captado” fenomenologicamente pelo pensar, pois somente o ser no seu existir é. Somente “*aquilo que já é*” pode ser “consumado” pelo pensar e alcançar a requisitada “verdade do ser” (HEIDEGGER, 1991, p. 2).

Conforme sinaliza o “Dicionário de Heidegger” de Inwood (2002, p. 58), a apropriação do termo existência na filosofia heideggeriana é uma característica própria do pensador, pois, em sua analítica existencial, coloca o homem como único capaz de constituir-se existencialmente. Assim, o ser humano pode refletir seu próprio existir e dar a sua existência algum significado. Esse refletir sobre si mesmo é a condição dada ao homem (como existenciário) para autocompreender-se em sua condição histórica, temporal, concreta e significativa. Essa é sua condição existenciária, que significa, então, para Heidegger, a capacidade do ser humano em poder refletir sobre sua existência e o significado que irá dar em seu próprio existir cotidiano.

Assim, o existir é sempre imediato, temporal, histórico e próprio. Cada ser humano existe à sua maneira, dentro de um projeto singular, próprio. A fenomenologia reconhece essa peculiaridade e por isso pode propor uma descrição originária (de ir às origens) do sentido que cada ser dá em seu existir. O pensar fenomenológico é uma característica do ser do homem. Essa característica é chamada por Heidegger de existenciário: é o refletir sobre a própria existência, na constituição de sua própria essência.

4.4. A essência

Falamos acima que a essência reside na existência. Ao perguntar pela essência de algo, a pergunta parece remeter à busca do fundamento, da constituição desse “algo”. A questão parece voltar-se para o “*quê*” é isso? O que é o ser humano? São questões que visam aprofundar o conhecimento que se tem de algo ou alguém que, à primeira vista, apresentam apenas características da percepção primeira que se tem de algo.

A essência, como um amálgama objeto-substância, diria até sua função, embora não se atribua esse aspecto à filosofia plotina,⁶⁸ foi para os estoicos⁶⁹ qualquer resposta à pergunta para “o quê”, ou seja, ao perguntar pelo “o quê” de algo, qualquer resposta poderia ser “*considerada definição da coisa a qual se faz a pergunta.*” (ABBAGNANO, 2014, p. 418). É bem verdade que os estoicos não adotavam o termo “essência” em sua filosofia. Tomás de Aquino (1225-1274)⁷⁰ definiu essência como aquilo que está em todas as coisas, em sua natureza - *quiddidade*.⁷¹ Outro destaque é que a tese de Heidegger não está peremptoriamente distanciada pela busca desse “o que”, como posto na filosofia antiga. Afinal, os pensadores da Grécia Antiga não tinham problemas epistemológicos para lidar com a busca pelo fundamento das coisas perceptíveis, ou seja, o que é aquilo que constitui as coisas, incluindo o ser humano. Não à toa, filósofos da antiguidade colocaram como princípio da vida o ar, o fogo, a água etc., como busca pela tal essência última que constitui o ser e o mundo.

Na analítica heideggeriana, o significado dado a essência só acontece, como evento, no momento em que há algo que possa ser “captada,” no “momento genuíno da abertura do *Dasein*”. Essa “abertura” só se dá na existência mesma do ser humano em seu

⁶⁸ BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Volume II. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987, p. 198. Em linhas gerais, a filosofia de Plotino e dos neoplatônicos busca, de maneira própria, manter o pensamento filosófico de Platão. Dessa forma, têm a busca pela unidade e transcendência como a busca pela essência de algo, ainda que não possa ser alcançada em sua completude. Assim, procuravam, através da contemplação e da ascensão do ser humano em direção ao *Uno*, o princípio absoluto e divino que é a fonte de todas as coisas. Para Plotino, o mundo físico é uma manifestação imperfeita e mutável do *Uno*, e a verdadeira realidade está além da percepção sensorial e da razão discursiva. Ele propõe um caminho de elevação espiritual que envolve a purificação da alma, a contemplação dos seres divinos e a fusão com o *Uno*. Os neoplatônicos desenvolveram ainda mais essa ideia de transcendência, incorporando elementos de outras tradições filosóficas e religiosas. Eles buscaram uma síntese entre a filosofia grega e o misticismo oriental, criando uma visão do mundo que valorizava a alma, a contemplação, a virtude e a comunhão com o divino. Para nós aqui, a busca pela essência está em um caminho diferente ao que se buscava já com os estoicos. Caminho, este, ainda mais diferente ao que propôs Heidegger, pois não estava buscando apontar apenas o que é esse ser único e universal, mas o como é esse ser na natureza da existência humana.

⁶⁹ Acreditando que o princípio que regia o mundo era o Logos, os estoicos foram membros de uma antiga escola de filosofia conhecida como Estoicismo. Essa escola filosófica foi fundada na Grécia Antiga por Zenão de Cítio no século III a.C., e teve uma influência significativa no pensamento filosófico ao longo dos séculos. Os estoicos buscavam viver em harmonia com a natureza e desenvolver uma vida de virtude, serenidade e sabedoria.

⁷⁰ Para uma melhor compreensão e aprofundamento do modo como Heidegger se utiliza de alguns tempos da ontologia medieval, ver artigo de BENTO (2012), no qual o professor de filosofia da UFES identifica a trajetória filosófica do pensador de Meßkirche que trouxe a fenomenologia cristã para dentro de seu pensamento e o artigo de LAZARIBI (2012) no qual o autor aborda a utilização desse conceito na teologia medieval de São Tomás de Aquino.

⁷¹ Heidegger toma emprestado da teologia medieval o termo “*quiddidade*” que, em curtas palavras, significa a natureza da existência de algo, de uma matéria que possui estatuto ôntico. Dessa forma, Heidegger quer indicar a essência do *Dasein* por meio de uma terminologia que ele critica no próprio fundamento da ontologia medieval, qual seja: a de que a tradição metafísica se esqueceu de perguntar pelo ser do homem, pela sua essência genuína e primordial.

estar-ai, em sua vivencia enquanto “o ser desse ente é cada vez meu.” (HEIGEDDER, 2012, p. 139). Dito de outra forma, o ser do ente privilegiado, que somos nós mesmos, reside na existência. Dessa forma, para o interesse dessa pesquisa, poderia ser dito que o ‘eu’ reside em minha existência. A essência de mim já está em minha existência, compreendida como *Dasein*. Por isso, ser-aí: é no “aí” que minha essência se manifesta, é no seu imediato e lancinante desvelar que o ser joga para fora sua reveladora verdade. Esse “aí” imediatamente se fecha e, ao abrir novamente, se mostrará de outra forma, sob outro aspecto. Aqui cabe dizer a importância da hermenêutica para Heidegger, sobre a descrição circular do entendimento do ser. A cada "abertura" ou "emergir de um fenômeno, uma nova interpretação e compreensão" se pode ser feita. A verdade, para Heidegger, acontece no próprio mostrar-se e encobrir-se.

Em Heidegger, a essência diz mais sobre aquilo que sem a qual algo não poderia ser. Mas não é um algo qualquer, mas algo que é fundante no seu ser mesmo. Ao dizer que alguém é magro não está dizendo (no seu todo) sobre sua essência. Esse poderia deixar de ser magro. Mas ao dizer que esse alguém é mortal, diz algo mais de sua essência – ser mortal é algo que não poderia deixar de ser (constitui-se como existenciário). Mas, para Heidegger, essa afirmação está apenas indicando o caminho para se chegar à essência do *Dasein*, pois, “a “*essência do Dasein reside em sua existência.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 139). Por isso a completude da essência de uma vida só se desvela com a morte.

Segundo consta no “Dicionário Heidegger”, de Michael Inwood (2002, p. 54), Heidegger toma o significado da palavra essência de Aristóteles (*to ti em einai*), como para descrever algo que ainda não foi “captado” pela definição conceitual, em contraposição a palavra *Ousia*. Em grego, essência significa *ousia*, mas a análise heideggeriana quer tomar sua investigação por outro lado. Para isso, recorre ao termo em sua língua alemã, *Wesen*, como essência e *Wesentlich* como aquilo que é essencial.⁷² Ainda segundo Inwood (2002), a palavra *Wesen* aparece poucas vezes em “Ser e Tempo” e quando aparece, tem o mesmo equivalente que *Essenz*, já que na ontologia heideggeriana, a essência do *Dasein* está na sua existência.

A forma de alcançar a questão do Ser, ou seja, de questionar a essência do *Dasein*, sendo ele cada vez mais ele mesmo em sua existência, é uma proposta ontológica-

⁷² Cf. LANGENSCHIEDT. *Taschenwörterbuch Portugiesisch*. (Dicionário alemão-português e português-alemão). Berlin – DE, 2001.

existencial. O modo como a essência desse ser-sendo-no-mundo se mostra pelo viés fenomenológico. A existência do ser humano é a substância (HEIDEGGER, 2012, p. 339-341). Esses existenciários se mostram com “mais força” em outro importante (e fundamental) existenciário para Heidegger: o estado em angústia.

4.5. A indeterminação da angústia e medo da morte como ente determinado no existir humano

Na compreensão de Heidegger a angústia é o fastio (*Überdruss*), o tédio, é o estado cansativo (*weariness*), que desloca o ser para longe de tudo e ao mesmo tempo coloca o ser humano suspenso no nada. Por estar em condição de onipresença, a angústia coloca o homem no puro estado de desinteresse de si e do mundo. Tudo parece estar abalado e não fazer sentido. A angústia heideggeriana não se confunde com o temor, pois o temor tem algo determinado, a angústia não.

Para Heidegger, a angústia é um modo de ser do *Dasein*. Dessa forma, o ser-no-mundo, existindo, angustia-se e a angústia lhe possibilita o encontrar-se consigo mesmo. Contudo, a vida das massas, do cotidiano, coloca sua existência na linha do indiferente e da impessoalidade. Assim como a morte, a angústia e o medo participam do existir. Contudo, diferenciam-se existencialmente e carregam consigo manifestações ônticas e ontológicas específicas. Como já apontado, a morte carrega consigo o medo como algo determinado (sabemos que um dia a iremos morrer e por isso a temos como algo tenebroso). A angústia não tem um algo determinado, pois não sabemos sobre o que e pelo o que estamos angustiados.

A angústia é a fuga do *Dasein* do diante de si mesmo. Essa fuga se dá de duas maneiras. No seu aspecto ôntico-existencial-cotidiano, a angústia carrega o ser humano para a confusão das massas, deixando de lado as possibilidades positivas que o estado de angústia pode propiciar (HEIDEGGER, 2012, p. 517). De outro modo, em seu aspecto ontológico-existenciário, hermenêutico-reflexivo, a angústia possibilita a "abertura do *Dasein*", mostrando-se como sendo ele mesmo. Nesse segundo aspecto, o modo-de-ser do angustiado se conecta, grosso modo, com o medo indeterminado. Mas será esse medo que lhe proporcionará o encontro consigo mesmo, com seu modo próprio de ser no mundo, no seu mundo circundante.

Como salientamos acima, Heidegger traz uma análise da diferenciação entre o medo determinado e o medo indeterminado. O medo determinado é um temível que se

manifesta no “diante de”; um algo que está vindo ao encontro do ente privilegiado. Aquilo que vem ao encontro do *Dasein* se apresenta como ameaça determinada, ainda que ofuscada no seu “estar longe”, mas, ainda assim, se coloca como uma ameaça. Sua nocividade “se erradia” (HEIDEGGER, 2012, p. 401) e se coloca como o nocivo, o determinado, o temente que se aproxima e erradia sua ameaça (ainda que oculta). Por sua vez, o que está indo ao encontro de e se aproxima do “estar perto de” traz em seu bojo o aspecto ambíguo de poder “atacar” ou não o *Dasein*.

Nessa linha, o medo determinado carrega esse aspecto de estar “diante de”. O “diante de” possibilita o medo por sua presença no distante que se aproxima. Esse que se aproxima não teme. Somente o “ser-medroso”, que se abre ao encontro de si, determina aquilo que é ameaçador, que se aproxima de si, como algo a temer ou não. Ao mesmo tempo, esse estado de espírito coloca o *Dasein* diante-de-si-mesmo e o tira da “multidão” da impessoalidade. Por isso, o medo determinado traz essas duas possibilidades: determina o ser humano, na diferenciação com outro ser humano, outro *Dasein*, e o faz voltar-se para si, em um reencontrar-se consigo mesmo.

A ameaça, que “não teme”, pode ser exemplificada com a morte. A morte é o medo determinado que não teme, pois ela em si é uma ameaça que ‘se aproxima’, ao mesmo tempo, o homem sabe que em algum momento ele irá morrer, por isso coloca a morte como objeto de temor distante, não temido neste instante. Por isso a morte não pode “se aproximar ou afastar”. A morte está dentro da existência. Contudo, não deixa de ser tenebrosa, pois contigo está o medo. Ela (a morte) se coloca como duas determinações de angústia: como algo determinado (sabe-se que em algum momento se morre) e como algo indeterminado (não se sabe quando se vai morrer). Ainda assim, para nossa compreensão, a indeterminação da morte (do não saber o quando) ainda não se compara com a indeterminação da angústia. Na morte, ainda há, de alguma forma, um “algo” do que se possa temer.

A morte tem, nesse aspecto, um poder: ela se coloca no caminho da certa ameaça que individualiza o homem, o coloca no seu reencontro e força sua condição de autenticidade. Na autenticidade, o *Dasein* se reconhece como ser-no-mundo que está plenamente no mundo com os outros. Por isso, o temor é um modo de “co-encontrar-se com os outros.” (HEIDEGGER, 2012, p. 403). O medo (de que um dia irá morrer) retira o ser humano da massa, o faz reconhecer a si mesmo como ente amedrontado e o recoloca

junto aos outros, agora, como ser humano autêntico, no meio dos demais, em seu estado de autenticidade e o recolocar como ser autêntico junto-a.

Na fuga diante-de-si-mesmo, no afastamento de si, que Heidegger chama da decadência do ser, o ser das massas, da impessoalidade e da ocupação cotidiana, o medo se manifesta inevitavelmente (sendo o medo percebido ou não, contemplado ou não).⁷³ A angústia também carrega seu aspecto ameaçador, tenebroso. Mas não se assemelha àquele decair das massas, no caminho da autenticidade (HEIDEGGER, 2012, p. 521).

O medo determinado da morte tem características peculiares e se apresenta como possibilidade do *Dasein*. encontrar-se consigo mesmo (HEIDEGGER, 2012, p. 399). Diferentemente do medo da morte, o estar angustiado carrega o aspecto ameaçador, mas o medo da angústia é o medo indeterminado, pois é algo que “não está nesse mundo”, não se apresenta como algo que vem ao encontro do *Dasein*. A morte, por exemplo, carrega o medo determinado (ou indeterminado, quando não se sabe o quando), pois sabe-se que ela “está lá”, a angústia, não! “Daí que possa essencialmente conjugar-se de modo algum.” (HEIDEGGER, 2012, p. 521).

O medo indeterminado da angústia não carrega seu aspecto de ameaça determinada, não traz consigo a iluminação de algo que possa ser nocivo e não traz aspecto de objeto algum. “*Nada do que é utilizável e subsistente no interior-do-mundo tem a função daquilo diante de que a angústia se angustia.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 521). Por isso, a angústia funda-se em si mesma, pois não se assemelha a algo que possa ter perdido, ido embora ou objeto que não faz sentido. Na angústia é o mundo que não faz mais sentido. Dessa maneira, como coisa (*ding*) ela não pode ser vista como ameaça determinada, pois é coisa alguma. “*A angústia ‘não sabe’ o que é aquilo diante-de-que se angustia.*” Dessa forma, “*não é nada nem parte alguma.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 523).

Heidegger utiliza de uma afirmação cotidiana ao tratar do finalizar do estado de angústia. Para ele, “*o cotidiano costuma dizer: ‘não era propriamente nada’.*” De fato, o que era a angústia: era nada (HEIDEGGER, 2012, p. 523). Mas esse nada, medo angustiante, se funda exatamente no mundo, no mesmo mundo do *Dasein*. O exercício filosófico que Heidegger faz quanto a essa situação é: se a angústia está fundada no mesmo mundo do *Dasein*, ou seja, se a angústia se angustia por algo que está no mundo

⁷³ Como já sinalizado em alguns momentos neste projeto, assim como a morte, que inevitavelmente está presente no existir do *Dasein*, o medo e a angústia participam do existir humano.

e se é esse mesmo mundo, colocado como aquilo que perdeu seu sentido, que está contido o homem (angustiado), então, é o próprio homem que está angustiado consigo mesmo (HEIDEGGER, 2012, p. 525).

Não à toa, Heidegger aponta o movimento positivo do estado de angústia. Somente o homem angustiado poderá perceber a si mesmo como ser que vive em um mundo de coisas e outros homens. Somente o homem angustiado poderá reencontrar-se consigo mesmo como ser que vive e morre, que tem uma temporalidade própria e se relacionada com um mundo circundante que lhe é próprio. Pela primeira vez o “mundo se abre como mundo.” (HEIDEGGER, 2012, p. 525). A angústia projeta o ser humano para seu mundo próprio, pois ele irá se encontrar, por fim, consigo mesmo, no mundo. Ao reencontrar-se, encontra-se com o caminho da autenticidade e se recoloca como ser de possibilidades. “*A angústia manifesta no Dasein o ser para o poder-ser mais próprio, isto é, o ser livre para a liberdade do-a-si-mesmo se-escolher e se possuir.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 526-527).

A liberdade do ser do *Dasein* se coloca no curso e abre um horizonte de possibilidades no seu caminho. Essa liberdade se minifesta na angústia, pois, assim, o homem se apropria daquilo que é ser-ele-mesmo: assumindo suas responsabilidades, aceitando-se como ser para-a-morte, desviando-se do falatório cotidiano que o coloca no descaminho da decadência e arrasta sua existência para o campo inefável do solipsismo existenciário. Dessa forma, o fenômeno da angústia mostra que o ser humano é um ser que constantemente se ocupa e se preocupa. Nessa ocupação/preocupação, o ser humano faz seu meio, modifica seu mundo circundante para poder habitá-lo já habitado. Nesse turbilhão de fazeres, o *Dasein* ora desvia-se de si; ora, na angústia, quando quer, reencontra-se para seu projeto de ser no mundo.

Assim, o ser angustiado que se angustia é um ser factual. Heidegger diz que são características do existir do *Dasein*: *existencialidade, factualidade e decadência*.⁷⁴ (HEIDEGGER, 2012, p. 535). Esse jogo da existência humana Heidegger chama de “ser-

⁷⁴ Já foi mencionado aqui e ali que a decadência do *Dasein*, para Heidegger, não tem um sentido propriamente pejorativo, mas é parte da estrutura existenciária do homem, ou seja, existir carrega no seu modo-de-ser-no-mundo o falatório, a curiosidade e a ambiguidade cotidiana. Esse é o sentido dado ao *Dasein* que primeiramente se ocupa dos afazeres, da comunicação com os outros e relações cotidianas. Isso faz parte da vida existencial. A sugestão de Heidegger é que se possa fazer um tipo de afastamento dessa impessoalidade da vida para que, reencontrando com seu ser mesmo, o ser humano possa voltar para sua vida cotidiana de forma autêntica. Para aprofundar melhor esse ponto, sugerimos uma leitura atenta do parágrafo 38 de "Ser e Tempo".

adiantado-em-relação-a-si” (HEIDEGGER, 2012, p. 537). O ser se adianta como ser que pode abandonar-se e projetar-se no horizonte da sua própria existência. Por isso Heidegger afirma que o existir é “sempre factual”. O ser-adiantado-em-relação-a-si-mesmo é o ser que se joga (*Ürsprung*), como um salto originário, para o horizonte das possibilidades. O horizonte possível desvela a liberdade de seu existir.⁷⁵ O ser humano é livre para projetar-se e para ocupar-se do e com o mundo. Não aceitar sua condição libertária, é não aceitar seu modo de ser autêntico (HEIDEGGER, 2012, p. 539).

Quanto em seu caminho de inautenticidade, o ser humano se põe como um estranho diante-de-si-mesmo; como um ser fora de sua casa; o mundo que antes lhe era familiar torna-se estranho e sem sentido, ainda que junto aos outros. Por isso mesmo, esse solipsismo existenciário, alerta Heidegger, não é de forma alguma um afastamento do mundo, propriamente dito, negativo. Ao contrário, esse estado é a possibilidade de recolocar o ser humano no mundo e iluminar seu projeto de ser único junto aos demais, como ser que se co-responsabiliza pelo seu projeto de ser.

Assim, sua presença se faz como co-presença. Ele não mais se ocupa do mundo (apenas), mas se *pre-ocupa* com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Por isso, a angústia permite esse reencontrar-se, deixando de ser esse ser “estranho” consigo mesmo. Ao passar autenticamente pela angústia o ser humano não mais vê o mundo como sem sentido; não vê a si mesmo como ser-sendo-sem-sentido, ao contrário, pode agora ver-se como ser que verdadeiramente vive no mundo, que o mundo existencial “*tem dessas coisas*”, que tem vida e tem morte.

*

Seja para quem presencia uma situação de morte (em seu trabalho cotidiano) seja para quem a presencia (sendo paciente no atendimento hospitalar), ao superar o estado de angústia, este sujeito reencontra-se com seu projeto de ser e coloca-se como ser que conscientemente sabe que sua presença no mundo tem um tempo que lhe é próprio. O ser humano compreende que é preciso viver dentro desse projeto que lhe é próprio, único. Assim, o mundo se abre para tornar-se mais claro, dentro de um horizonte de

⁷⁵ Nota-se semelhanças e diferenças no existencialismo próprio de Heidegger. A tese existencialista é que a existência precede a essência: o homem primeiramente existe para depois constituir-se. Heidegger concorda em parte com esse ponto, e acrescenta: a factualidade determina a existência, pois o existir já está absorvido na ocupação e preocupação. Poderíamos, assim, insuficientemente dizer: o homem existe a partir de sua factualidade que gera sua existência cotidiana.

possibilidades que vai sendo constituído para cada *Dasein* (HEIDEGGER, 2012, p. 533). O mundo existencial vai se abrindo para o ser humano, constituindo-se como projeto, até que o *Dasein* não mais seja no mundo, pois o ser-no-mundo é, em seu existenciário, ser finito, ser-para-a-morte.

4.6. A morte e o ser-para-a-morte

A proposta de analisar existencialmente a morte está no “primeiro capítulo” da “segunda seção” de “Ser e Tempo”. Para alguns leitores de Heidegger (ABDALA, 2017), essa abordagem perpassa a chamada “primeira fase de Heidegger”, antes da “viragem” (*die Kerhe*). Nesse sentido, a analítica heideggeriana irá buscar a compreensão que se dá na vida e morte, na existência e completude do *Dasein*: o homem é essencialmente um ser-para-a-morte.

Como já apontado acima, reconhecer a morte é estar no caminho da autenticidade. Esse caminho possibilita o despertar para a vida, para a tomada de decisão, conseqüentemente, para o conhecimento de si, perguntando-se. O ser humano, sendo ente privilegiado, pode perguntar-se pela sua morte e dar a ela um sentido genuíno. O limite, como já sinalizado, está em que o homem não vivencia a própria morte – embora possa senti-la, ‘olhar para ela’ na angústia. O problema heideggeriano é colocado como aporia metodológica. Embora possa sentir a morte e dar (nesse sentido) um significado,⁷⁶ a “captura” da morte somente se dá no presenciar da morte do outro. Quem morre, impossivelmente atribui sentido a própria morte.

No cotidiano a morte é por vezes tratada como acontecimento distante. De um ouvir dizer que pode não chegar até nós em curto tempo. Isso parece ser e ter certa imposição da sociedade ocidental contemporânea. A vida frenética e os projetos de vida colocam a morte como segundo acontecimento ou algo que possa ser adiado até que os planos da vida possam ser completados satisfatoriamente.

Mesmo quanto a morte bate à porta, na forma da morte do outro (um anúncio no jornal, um vizinho, um amigo ou parente), ela é de alguma forma rejeitada como possibilidade imediata. Talvez essa seja uma forma de negar uma realidade não desejada. A psiquiatra suíça, Elizabeth Kubler-Ross, em seu livro “Sobre a morte e o morrer”

⁷⁶ Alguém, por exemplo, em estado de grave enfermidade, poderia perguntar-se: qual o sentido da morte e do morrer? Sinto medo ou angústia diante da morte?

(1985), apresenta a negação como a primeira fase de rejeição da morte. Como se a morte fosse um tipo de intervenção maligna que ronda nosso mundo.

Sob a perspectiva existencialista sartreana, Tereza Cristina S. Erthal, traz em seu livro “Psicoterapia Vivencial” (2013), a questão da morte como algo que mata as expectativas de vida ou mexe com o medo da solidão. Para a criadora dessa terapia, a morte de um ente querido também traz o medo de que o próprio fim pode estar próximo (ERTHAL, 2013, p. 154). Por isso, a autora afirma que quando se perde alguém, perde-se, também, parte de si. O trauma deixado pela perda de alguém que se gosta muito, pode levantar o que a autora chama de “morte psicológica”. A morte psicológica é uma antecipação do fim próprio. Isso não quer dizer que essa antecipação não cause medo na pessoa. Pelo contrário, há o medo. Mas desse medo pode emergir um maior reconhecimento pela vida; um maior reconhecimento de que certos planos deveriam ser efetivados (enquanto ainda há tempo).

Não à toa, afirma a autora, “*a nossa finitude é que nos guia quanto à forma de vida que escolhemos.*” (ERTHAL, 2013, p. 155). Talvez, por isso, estar junto à classe hospitalar, enquanto profissional da área; o interesse pela pesquisa quanto ao ‘o que é e como é’ estar junto à classe hospitalar; o interesse por querer compreender, direta ou indiretamente, como a morte afeta a vida e como ela impacta na escolha de vida, fora conscientemente escolhida como questão de pesquisa.

Trazendo a questão para a perspectiva da tese heideggeriana, a morte é tratada como uma questão iminente e imanente no *Dasein*. O ser humano, em sua autenticidade, é um ser que sabe que o viver contém em si o morrer. O *Dasein* já é ele mesmo um “dejetado”, um ente que fora jogado no mundo, malgrado com suas dificuldades no labor diário. Esse *Dasein*, embora privilegiado, em algum momento não será mais, pois está cotidianamente morrendo: nasce para a morte. Por isso, também, a morte não é um ente outro, um distante, ou uma ave de rapina, que em algum momento lhe fará uma indesejada visita. Ao contrário, a morte já está junto-à-vida e que, por isso, participa das estruturas existenciárias do ser mesmo do *Dasein* (HEIDEGGER, 2012, p. 713).

Em “Ser e Tempo”, Heidegger salienta que, ao nascer, o homem é lançado no mundo (*Ursprung*), em um salto original, para um dia findar-se com a morte. Somente no findar da existência humana completa-se a verdade do ser. O findar não significa o completar de um círculo, como se o homem caminhasse em direção ao final. A morte já

caminha com o homem e por isso ela não é o caminho, mas, sim, participante do consumir do *Dasein* (HEIDEGGER, 2012, p. 677).

Para o pensador alemão, parece ser impossível captar toda verdade (*Aletheia*) de uma vida sem considerar sua finitude, ou seja, a morte como participante da vida e encerramento das possibilidades de ser. A abordagem heideggeriana apresenta a morte como questão na analítica existencial, na busca pelo sentido do ser ele mesmo um dado fenomenal e existenciário para uma descrição hermenêutica. Ao participar no modo existencial do ser humano, a morte pode apresentar à analítica a essência genuína de um existir. Assim, a pergunta ontológica pelo significado da morte é uma pergunta que está interessada no como ela é em seu genuíno desvelamento.⁷⁷

Há, então, o destaque que Heidegger salienta, ao dizer que sua investigação sobre a morte pretende fugir da mera questão do cotidiano falatório. No parágrafo 51 de "Ser e Tempo", a analítica existencial se desdobra para uma morte que é manifestada no cotidiano do "a-gente". O *a-gente* é o impessoal (*Das Man*); a massa cotidiana que compreende a morte como aquela que está lá e não aqui no presente. No falatório cotidiano se diz: "alguém morreu". Sobre isso, diz Heidegger: "*desconhecidos "morrem" diariamente e a toda hora. "A morte" vem-de-encontro como conhecido acontecimento que ocorre no-interior-do-mundo.*" (HEIDEGGER, 2012, p. 697). (Grifos do autor).

O falatório cotidiano da morte já manifesta certo pré-entendimento de que ela virá "uma vez", mas ainda se apresenta no imaginário popular como um dado que está lá, no horizonte de uma possibilidade distante, que em algum momento virá. Embora Heidegger aponte que esse pré-entendimento, já indica algum conhecimento sobre a morte, a compreensão ainda é ingênua, pois a morte não virá, ela já participa do existir. Dessa forma, Heidegger contesta as "alusões fugazes", como que se a morte mesmo não estivesse junto ao "aí" do *Dasein*, junto à existência factual e cotidiana. Não reconhecer a morte como pertencente ao imediato viver cotidiano é estar no caminho inautêntico; é estar na negação (ao menos temporária) da sua participação na existência, como se ela não fosse nenhuma "ameaça": "*a-gente morre difunde a opinião de que a morte atinge*

⁷⁷ Cabe aqui uma observação: a analítica existencial está preocupada com a morte em seu genuíno sentido para o ser-morrente, no modo como ela o afeta, como ele sente sua "morte que está por perto", tendo em vista uma situação de enfermidade grave, por exemplo. Nossa pesquisa está nessa direção, mas está aberta, como já mencionamos, às possibilidades diversas e entendimento e formas de "captar" esse sentido que a morte "dá as pessoas".

por assim dizer a-gente.” (HEIDEGGER, 2012, p. 697). Por essas questões do cotidiano, a fenomenologia da morte incide sobre o seu genuíno sentido e não apenas sobre o que ouvimos dizer dela. Assim, “*a pergunta incide sobre o sentido ontológico do morrer do moribundo como uma possibilidade-de-ser de seu ser e não sobre o modo do Dasein-com e do ainda-Dasein do finado com os sobreviventes.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 661). A pergunta pelo sentido da morte está, então, mirada para a existência humana que em algum momento não-será-mais. Compreender a vida é compreender que há nela a morte. O *Dasein* só se completa, existencialmente, no *ser-para-a-morte* (ABDALA, 2017, p. 247).

Heidegger aponta que a analítica existencial se ocupa com a morte genuína, pois, como veremos, a morte é um dado intransferível: a morte somente é morte de alguém e por isso única. O modo fenomenológico de se voltar para a morte é tê-la como *pre-sença* no *Dasein*. A morte é também um ente privilegiado que, como a vida, participa do existir cotidiano e que possivelmente pode desvelar seu ser-mesmo no fazer cotidiano, factual e objetivo do ser humano. Para o sobrevivente, àquele que vê a morte do outro, no luto, no funeral, por exemplo, só lhe cabe descrever o como a morte é para ele sentida ou como a morte o afeta. Mas esse nunca poderá sentir a morte do outro como um dado que lhe acometeu. A morte é genuinamente intransferível. Esse (sobrevivente) poderá, muito menos, dizer sobre a essência genuína da morte no falatório cotidiano do “ouvi dizer”. Heidegger diz que o a-gente morre equivale ao “ninguém” morre. Se a ambiguidade é cada vez própria do falatório, então o “*é também nesse discurso sobre a morte.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 697). Cabe ao sobrevivente, uma descrição pessoal do como é que a morte, alheia, afeta seu próprio existir cotidiano.

Mesmo indicando a morte como algo que está no mundo, o falatório cotidiano e impessoal sobre a morte encobre o verdadeiro sentido-de-ser da morte, como uma *esquivância* encobridora; como se quisesse afastar a morte de sua *mundidade*. O falar e o ouvir dizer sobre morte dá ao *Dasein* próprio (ao moribundo) uma ilusória tranquilidade de que a sua morte “vai passar ao largo”, ou como diz Heidegger, “*ela quer devolvê-lo à existência, ajudando-o a encobrir ainda mais completamente sua possibilidade de ser mais-própria e irremetente. A-gente se ocupa dessa maneira de uma constante tranquilização sobre a morte.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 699). O ledó engano de querer transpor a morte para o horizonte distante, só faz relativizar sua possibilidade como uma iminente possibilidade entre tantas outras (DASTUR, 2002). A tese heideggeriana é que

ao afastar a morte, evitando que o moribundo “pense” nela, é esquivá-lo de ser ele mesmo um ser autêntico, que vê a morte como parte da sua existência e que refletir seu significado nada tem a ver com fuga, medo ou ingratidão pela vida, mas, sim, um reconhecimento de sua inevitável finitude. Pense em uma situação cotidiana, na qual um ente querido, em grave doença e já em “estado de morte”, recebe insistentemente de seus amigos e familiares que “não é nada não”, “você não vai morrer”. Para Heidegger, isso seria jogar, voluntariamente, o moribundo para o inautêntico engano de que a vida não contém morte.

Caminhando junto ao pensamento de Heidegger, percebemos a sua crítica quanto ao falatório cotidiano, que se presta à lúgubre fuga do inevitável. Mas reconhece que essa fuga é o medo cotidiano daquilo que é tido como indeterminado (não sabemos ao certo com a morte é), invisível (não sabemos onde ela está), convertido em angústia e “ambíguo medo” (não se sabe ao certo quando será a morte); atitudes vistas como tentativa desesperada de afastar a morte da existência humana.

Essa fuga (da morte) caracteriza o "falatório", que somente dá outro sentido para a morte. Falamos no início desse projeto, de que a morte é como àquela divindade, o *Tânatos*, que na mitologia grega antiga assombrava as pessoas, por ser ele quem arrastava as almas para o *Hades*, o mundo dos mortos. Ora, Heidegger quer dizer que a morte é outra coisa. Ela não é um ente que caminha pelo mundo à procura de almas para arrebatamento, levando-as a algum lugar. Como já salientamos acima, a morte é, ao contrário, co-existente no existir do *Dasein*. Já ouvimos por aí a sabedoria popular que diz: “só se morre o que está vivo”.

Para Heidegger, reconhecer a morte como parte da existência, nada tem a ver com algum tipo de apologia premeditada da morte. Ao contrário, aceitá-la como dado imanente é direcionar a existência para o caminho autêntico: “*a morte está dentro do Dasein.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 705). Ao negar a morte, mesmo que transpondo sua existência para um futuro distante, só “*admite algo assim como uma certeza da morte.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 705). O pensamento ambíguo da massa sobre a morte só confirma sua participação na cotidiana existência: ela vem, ainda que, por ora, não. Por isso, vivê-la autenticamente é um entregar-se ao genuíno projeto de ser no mundo.

Já foi dito que a morte desperta a angústia, pois evidencia o fato de que ela virá para todos, sem reserva. Ao observar o findar do *Dasein* alheio, a consciência depara-se com a possibilidade do seu próprio final. No luto, quem vivencia a morte do outro, de um

Dasein que não está mais nesse mundo, depara-se com sua transcendência: o “relato”, a descrição compreensiva de uma vida, somente se dá nas possibilidades do *ser-com-outro*.

Resta ao ser humano experimentar sua própria vivência, num paradoxo solipsismo dependente. Isso porque sua existência não exclui a existência de outros. O corpo de quem morre fica aos cuidados de quem fica (para o luto, para uma pesquisa médica etc.). Já falamos que o ser humano é inevitavelmente *ser-com*: consigo, com os outros e com o mundo. Dito isso, o homem requer do outro a experiência de poder descrever a própria morte. Não à toa, Heidegger diz que: “*o atingir o todo do Dasein na morte é ao mesmo tempo a perda do ser do “aí”. A passagem ao já-não-ser-“aí” priva precisamente o Dasein de experimentar essa passagem e de entendê-la como experimentada* (HEIDEGGER, 2012, p. 657). Essa aporia metodológica ou paradoxo do entendimento genuíno do *Dasein* leva a entender que possa ser impossível, então, descrever uma vida por completo; somente possível através do outro que a contempla e vivencia.

Até aqui parece ser impossível e contraproducente voltar a analítica existencial para a investigação do sentido da morte, como uma postura investigativa acerca da morte. Ora, se para Heidegger a morte é um dado genuíno e intransferível; se a morte somente pode ser observada por outro (quem morre pode, no máximo, sentir que ela vem), como descrevê-la genuinamente? Qual o sentido mesmo da morte para quem morreu? Será apenas possível descrever a morte para quem sobrevive? Nota-se, mais uma vez, a interdependência do ser humano: a vida só se completa com o outro, pois somente um outro poderá descrever o que foi, no ato do “deixar de viver”, essa passagem para o não-mais-ser. Essa é a possibilidade metodológica e genuína da analítica existencial.

A tese defendida por Heidegger é que a aporia levantada pela analítica existencial não invalida o método em questão, mas a justifica. Heidegger, em “Ser e Tempo”, ao apontar sobre a “delimitação ontológica” (p. 657), defende a possibilidade da descrição do findar do *Dasein*, reconhecendo que há um paradoxo na analítica existencial sobre a morte: o *experienciar* da morte se dá, também, dentro de certo limite: é possível descrevê-la, mas “*não experimentamos em sentido genuíno o morrer dos outros, mas no máximo só estamos sempre “presente a” ele.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 661).

Assim, a vida mesma é “objeto” de investigação e descrição fenomenológica e hermenêutica. A vida mesma, que tem o nascer e o morrer, é um dado fenomenal que transborda sua genuína essência, como estrutura ontológica fundamental do ser do

homem. Como no conto de Tolstói⁷⁸, no qual Ivan Ilitch, ao sentir que a morte estava por chegar, inicia um tipo de revisão de sua vida. Como se quisesse descobrir em qual momento houve equívocos e acertos. Entretanto, não pôde descrever seu próprio findar. Após sua morte, somente seus parentes e amigos puderam narrar como se deu essa “passagem”: “morreu sofrendo”, disse a esposa do falecido.

Eis, aqui, um dado paradoxal da morte: de um lado, tem seu aspecto individualizador (por ser única e intransferível); por outro lado, a morte iguala “a-gente” em um dado unificador, pois todos irão um dia morrer. A morte pertence ao *Dasein* de todos, mas o findar de cada existência é temporalmente, espacialmente, historicamente algo único e inalienável. Cada um carrega o tempo próprio de sua própria morte.

Heidegger diz que no “falatório”, e nos relatos do cotidiano, a morte perde seu essencial modo-de-ser.⁷⁹ Em todo caso, o falatório cotidiano já indica que a morte está previamente dada no *a-gente*, ou seja, “este ou aquele que está perto ou está longe “morre” (HEIDEGGER, 2012, p. 697). Na analítica heideggeriana, a morte toma um aspecto importante, pois ela nos remete ao cuidado que o *Dasein* carrega sobre si. Aqui está mais fortemente o conceito de cuidado (*Sorge*) que Heidegger entende relacionada ao ocupar-se consigo mesmo e com os outros. Como já dissemos, o ser humano é um ente privilegiado, pois carrega sobre si a capacidade de refletir-se, ocupar-se e cuidar do mundo que o circunda. Nessa relação com seu mundo circundante, na qual está a relação com o outro (*Mitsein*), o homem pode dedicar-se ao cuidado com o moribundo (o corpo biológico que ainda permanece) ou com o findar-do-*Dasein*, aquele que já não está mais (mas deixou uma história de vida para ser contada, estudada). Podemos imaginar aqui a cena de um funeral, no qual os sobreviventes velam aquele que não está mais. No fúnebre cuidado, o corpo, que fora um *Dasein*, que já não é mais, permanece como ente de ocupação e preocupação, algo a ser velado e que merece o cuidado.⁸⁰

Nesse processo de relações, ocupação e cuidado, a analítica existencial está a buscar o sentido mesmo da morte. Seja para quem sobrevive (e reflete sobre a

⁷⁸ TOLSTOI, Leon. *A morte de Ivan Ilitch*. Tradução de Vera Karam. Porto Alegre – RS: L&PM, 2010.

⁷⁹ HEIDEGGER, 2012, p. 699. Heidegger cita a morte de Ivan Ilitch, de Tolstói, como exemplo de como a morte passa pelo falatório e caso cotidiano quando alguém morre. Para ele, esse “falatório” impede o “a-gente” (entendido aqui como o impessoal, todo mundo) de perceber a morte como algo que está no interior de cada existência. Ao mesmo tempo, a morte passa como o “por assim dizer”, como se fosse algo distante e longínquo...descolado da vida. O que não é o caso para Heidegger.

⁸⁰ Como o cuidado dado aos corpos narrado no filme japonês *A partida* (2008), na direção de Yojiro Takita.

possibilidade de...), ou para o sentido que a morte do *Dasein* alheio possa possibilitar aos sobreviventes. De todo caso, a tese de "Ser e Tempo" é que estamos ainda apenas no caminho que possa nos levar na direção de uma provisória hermenêutica do morrer. Por isso, Heidegger diz que a proposta da descrição da morte “*não consegue dar nem ôntica, nem ontologicamente o que se presume possa dar.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 661). Todavia, essa questão não invalida a proposta metodológica, ou seja, não permanecem negativos seus resultados, pois:

Embora de forma rudimentar, elas se efetuaram numa orientação para os fenômenos. A morte é mostrada como fenômeno existenciário, o que empurra a investigação para uma orientação puramente *existenciária*, a saber, para o *Dasein* cada vez mais próprio. À análise da morte como morrer só resta a possibilidade de conduzir esse fenômeno a um conceito puramente existenciário, pois do contrário, seria preciso renunciar a seu entendimento ontológico (HEIDEGGER, 2012, p. 665). (Grifos do autor).

O que Heidegger defende, como visto acima, é que a análise da morte é válida, mesmo que dentro dos limites ontológicos. Isso quer dizer que, mesmo que haja esse “impasse” metodológico (como vimos, não é possível viver a morte do outro e por isso a difícil genuína e completa descrição de seu sentido), é possível descrever os fenômenos existenciários da morte, ou seja, descrever como o findar da existência alheia toca o ser do sobrevivente.⁸¹

Nesse viés analítico, a morte do *Dasein* compreende uma existência que foi “arrebataada” (*Entrissen*) para o não-mais-existente, no qual seu corpo permanece junto aos existentes (HEIDEGGER, 2012, p. 659). Mas seu corpo continua com os demais: seja como possível objeto de estudo da anatomia, seja para ser velado no luto, sepultamento (*Totenfeier*),⁸² recordação no estar-junto-com para ser reverenciado por seguidores etc. Dessa forma, a tese de Heidegger ao analisar existencialmente a morte é que o ser-com ao corpo do finado não é o mesmo que ser-com o *Dasein*, pois factualmente o “aí” não está mais, não mais se manifesta, não há o existir. “*O finado abandonou e deixou para*

⁸¹ Cabe aqui expandir um termo heideggeriano e dar em seguida um exemplo prático. Já abordamos aqui que existenciário, para Heidegger, são as estruturas ontológicas, ou seja, as estruturas genuínas que o próprio homem compreende de si, como significativas para o seu existir. Para dar um exemplo: tendo a morte como tema dessa pesquisa, imaginemos uma pessoa em atendimento na classe hospitalar, ela poderia descrever o que significa para ela a morte, ou como seria a morte (o sentido dela) para os familiares e amigos de um sujeito/aluno da classe hospitalar em atendimento paliativo? Lembrando que, para Heidegger, somos todos seres-no-mundo, o mundo é nossa casa e morada dos afetos. No mundo moram pessoas que vivem e morrem. Posso isso a morte nos afeta, de alguma forma.

⁸² Interessante notar que a palavra alemã, *Totenfeier*, significa literalmente celebrar o morto. Mais do que velar, no sentido de cuidar para que a alma siga uma passagem tranquila, é, também, um momento de alegria: a alma que vai ao encontro de Deus.

trás o nosso “mundo”.” (HEIDEGGER, 2012, p. 661). Como já mencionado, a morte é um dado genuíno, pessoal e intransferível. Ao morrer, dá-se o fim de um existir.

Dessa forma, a analítica existencial pretende ser um projeto ontológico de investigação da existência como um todo – vida e morte – enquanto há o existir, que se compreende por si mesmo, que possa ser entendido por si mesmo e que, como projeto existenciário, possa “*pôr em relevo os momentos que o constituem como entendimento da morte, no sentido de um ser que não foge e não encobre a possibilidade já caracterizada.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 717). Por isso, “*esse findar não faz o caminho desaparecer.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 675). Isso porque a morte em si não é o fim, mas constituinte do próprio existir. A morte já está no mundo como também a vida. Como já salientado, a morte não é um ponto de chegada no qual a vida um dia irá se encontrar para se despedir desse mundo.

Heidegger salienta que o corpo do moribundo ainda permanece junto-com seus entes, amigos, familiares etc. O luto não se dá sobre e na existência: essa já se foi! O luto se dá sobre o corpo que um dia carregou uma existência. Há aqui mais um aspecto da transcendência humana: mesmo que o *Dasein* já tenha “partido deste mundo”, o corpo ainda é objeto de *ser-com*. Esse dado também corrobora com a sinalização feita por Heidegger de que a morte não é necessariamente o fim de um caminho percorrido, pois não há caminho para percorrer até a morte: a morte já está no existir. Assim, com o findar da existência, factual e objetiva, o corpo permanece, agora, como um ente, passível de analítica (seja para a medicina, biologia etc.), ou objeto fúnebre.

Isso posto, compreende-se melhor o motivo pelo qual Heidegger coloca a morte como questão ontológica, ao sugerir que o estar-com (os demais e o mundo), implica na questão do pensar que todos, de alguma forma, passa pelo questionamento de seu findar. Na clareira das possibilidades de ser, a vida irá terminar no horizonte (*Zukunft*) do não-mais-ser, por si mesmo e sozinho em uma transição do ser para o não-ser. Nas palavras de Heidegger: “*ninguém pode tomar de um outro seu morrer*” (HEIDEGGER, 2012, p. 633). Assim, a morte torna-se única e existencialmente insubstituível. Mesmo que alguém quera “morrer por alguém,” esse nunca estará e nem poderá morrer a morte do outro. Se a pergunta pelo *Dasein* só é possível pelo homem, que existe, pois não é uma coisa qualquer no mundo, a morte lhe pertence como questão limite: ele pode senti-la, mas nunca a descrever em seu aspecto genuíno. Ao findar de uma vida, o *Dasein* deixa de ser

e sua temporalidade somente é experimentada por outro que a vivencia. Assim, em sua explicação:

[...] “o atingir do todo do *Dasein* na morte é ao mesmo tempo a perda do ser do “aí”. A passagem ao já-não-ser-“aí” priva precisamente o *Dasein* da possibilidade de experimentar essa passagem e de entendê-la como experimentada.” (HEIDEGGER, 2012, p. 657). (Grifos do autor).

A morte é, então, observada apenas alhures. A observação capta o momento do findar de um *Dasein*, a não mais existência do outro. Ao observar o findar do *Dasein* alheio, a consciência depara-se com a possibilidade do seu próprio final. Nesse viés, descrever a morte do outro traz a possibilidade de fazer um relato completo de uma vida, mas não de si mesmo. Conforme aponta Michael Inwood (2004, p. 86):

Nenhuma pessoa pode oferecer um relato completo de sua própria vida, ainda que saiba que vai morrer, nisto que normalmente ainda não sabe quando e como vai morrer, nem o que vai fazer entretimes. [...]. Mas a possibilidade da morte não é uma consideração *peculiarmente* significativa para garantir a completude do relato, apenas uma característica do *Dasein* em meio a outras. [...], “não posso esquecer de acrescentar que a vida não pode continuar para sempre, que o *Dasein* um dia morre”. (Grifos do autor).

Importante lembrar que na analítica heideggeriana a morte tem o poder de individualizar o homem em sua existência. A morte imprime um tempo própria para cada ser humano. Isso porque a existência carrega seu início nesse mundo, ao nascer, e seu findar com a morte. O nascer e a morte são únicos para cada ser-no-mundo. Cada ser-no-mundo salta-se em busca de seu ser originário salto (*Ursprung*), no momento do seu acontecimento (*Ereignis*), no qual é lançado para a existência. A morte imprime ao ser-no-mundo o findar de sua “clareira” própria. O ser-sendo-ele-mesmo não mais manifesta fenomenologicamente sua verdade (*Aletheia*) quando sua morte “chega”. Ao morrer, morre o *Dasein*, a existência com sua história, passado, presente e possibilidades do futuro. Ao findar-se, a essência deixa de manifestar sua dialética dança cotidiana de mostrar-se na autenticidade e inautenticidade. Ao passo que seu tempo histórico conclui, seu-modo-de-ser no mundo se encerra. Não à toa, Heidegger insiste em dizer que cada “*Dasein*” possui um tempo próprio. Na temporalidade de cada *Dasein*, defendida pelo filósofo, está o modo de ser próprio de cada vida e morte – “*é ele mesmo que é significado em seu específico modo-de-ser.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 673).

O tempo define a particularidade de cada vida (e cada morte). Esse tempo próprio pertence a uma história que se desenvolveu dentro de um contexto social, econômico,

político, pessoal e relacional. O tempo do *Dasein* o individualiza (mas apenas como ser-próprio), pois cada ser-no-mundo tem uma relação própria com seu mundo (pessoal, com suas coisas, com seu espaço como significativa morada). A análise desse tempo requer compreender as multiplicidades com a qual cada homem se relaciona. Requer compreender sua “dialética interna”.⁸³ Dessa maneira, o tempo não só marca a maneira própria do homem ser no mundo, no seu mundo, mas o situa no horizonte de sua compreensão como ser construtor de si mesmo (AUGRAS, 1978, p. 27). Ao descrever compreensivamente uma vida (existência), tendo como limite temporal seu nascimento e morte, requer compreender esse mistério da simultaneidade, ou como salientou Yolanda Cintrão Forghieri (2012, p. 2) “*estamos caminhando tanto no sentido de viver mais plenamente, como de morrer mais proximamente...*”.

A morte objetivamente dá fim ao *Dasein*...mesmo que indesejada, postergada, sofridamente sentida e negada. Mas, quando o *Dasein* se completa, completa-se a temporalidade que compreende a vida e a morte. A morte consome a possibilidade do ser do homem. A morte esgota o tempo do *Dasein*, enquanto esse vive *pari passu* na dialética condição de viver e morrer. Reconhecer essa temporalidade, que compreende um findar, é estar no caminho da autenticidade. Estar nesse caminho é estar na possibilidade da angústia. A angústia eleva o *Dasein* para seu genuíno modo-de-ser-no-mundo, de forma autêntica. Na autenticidade, o homem reconhece que enquanto vive, está morrendo e isso não é um problema, mas um modo próprio do existir humano. Ao reconhecer esse dado, ser humano se livra de seu estado decadente de tentar aliviar a certeza da morte, de sua assinalada *dejeção* (em algum momento o *Dasein* será arrancado do mundo), para viver de forma mais afirmativa, significativa e objetiva, pois reconhece que o viver “tem dessas coisas”.

Como já sinalizado acima, até o momento, as indicações de Heidegger apontaram que um estudo do sentido genuíno da morte poderia levar a própria proposta da analítica

⁸³ Cf. MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 550. Não há dúvidas do quanto o pensamento de Heidegger influenciou a fenomenologia do filósofo francês, Merleau-Ponty. Ambos trazem em suas obras a questão da temporalidade como ponto importante na estrutura de suas filosofias. Todavia, a questão do tempo em Merleau-Ponty está voltada para o corpo que, como um tipo de instrumento de percepção, de relação e constituição do sujeito (incluindo sua subjetividade), mantém-se voltado para a projeção e constituição de sua consciência. Já em Heidegger, ao menos em “Ser e Tempo”, a temporalidade está interlaçada na existência própria do homem, naquilo que constitui seu ser próprio (passado, presente e futuro). Somente mais tarde, nos “Seminários de Zollikon” (editado por Medard Boss), por volta de 1947, é que Heidegger vai dedicar-se no pensar sobre a “fenomenologia do corpo”, talvez um pouco mais próprio ao que foi desenvolvido pelo pensador da “Fenomenologia da Percepção”.

existencial para o caminho da aporia filosófica e metodológica. Isso porque, tendo em vista que o *Dasein* só poderá ser entendido por ele mesmo; tendo em vista que o *Dasein*, estando em íntima e única condição de não-poder-mais-ser e dessa condição privar o outro de captar seu sentido pleno; fazendo da morte aquilo que é “*simplesmente insubstituível*” (HEIDEGGER, 2012, p. 669) e indescritível em sua forma completa, caberia apontar que a questão da morte como fenômeno a ser investigado levaria a um paradoxo. Contudo, Heidegger anima o estado da arte da pesquisa, ao sinalizar que é preciso redirecionar o significado do próprio pesquisar a morte. Isso se for levado em conta a existência, ela mesma, como algo que nunca se completa e determina: sempre há algo no por-vir humano que por sua vez não foi percebido. “*O Dasein não começa a ser quando seu ainda-não é preenchido, ao contrário, o Dasein precisamente já não é.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 671).⁸⁴ Por isso, foi dito que, para o filósofo alemão, a indicação é que essas questões limites sobre a analítica não invalida uma possível investigação séria sobre a morte, caso se tome como horizonte investigativo as estruturas *existenciárias*⁸⁵ do *Dasein* como questão. Compreender uma vida é compreender que nela há morte. Assim, explica o próprio Heidegger:

Se a análise do final e da totalidade do *Dasein* segue uma orientação tão ampla, isto não pode significar, contudo, que os conceitos existenciários de final e totalidade devam ser obtidos pelo caminho de uma dedução. Ao contrário, é preciso tomar do *Dasein* ele mesmo o sentido existenciário do chegar-ao-final e mostrar como tal “*findar*” pode constituir um ser-em-todo do ente que existe (HEIDEGGER, 2012, p. 669).

Dessa forma, Heidegger defende que há no *Dasein*, ele mesmo, manifestações ônticas (fenômeno, entes) possíveis de descrição hermenêutica. Mesmo na condição de existência em “plena abertura para o horizonte” do indefinido e incompleto, pois isso é característica da existência humana: “*uma constante não-totalidade*” (HEIDEGGER, 2012, p. 669). Assim, há um ainda-vir-a-ser que pertence ao campo do horizonte possível

⁸⁴ Vale sempre lembrar que o estilo de Heidegger filosofar tem um tom teológico sempre presente em suas palavras. Como na Parusia, a segunda vinda de Cristo para a teologia cristã, o projeto de ser do *Dasein* é constantemente um “*é, mas ainda não*”. Uma forma mística de Heidegger falar que tanto a percepção não captura por completo o “*ai*”, do ser-*ai*, mesmo em sua abertura genuína, tanto o futuro é ainda mais inserto e imprevisível...embora possa ser vislumbrado. Talvez essa metáfora heideggeriana possa ser insuficientemente comparada ao mito da Caverna de Platão. Platão diz que o conhecimento mesmo é como o sol, que ilumina: sentimos sua presença, mas não é possível contemplá-lo no horizonte, pois sua luz, de tão forte, ofusca a visão de quem tentar olhar diretamente para ele.

⁸⁵ Vale lembrar que existenciárias, na analítica existencial heideggeriana, são as estruturas estruturantes e fundamentais do existir, para a compreensão do homem, no tocante a sua própria existência. Dito de outra forma, as estruturas existenciárias são compreensões do homem sobre si mesmo, mas não uma compreensão qualquer, mas compreensões daquilo que é mais essencial de seu existir (*Dasein*).

do *Dasein*; há uma “*soma*” (HEIDEGGER, 2012, p. 671) que funde o ser-aí ao não-ser-aí.⁸⁶ Esse movimento caracteriza a existência humana como sempre em estado de abertura para o seu possível desvelar e encobrimento.

Nesse sentido, o *Dasein* é precisamente e cada vez mais o ente privilegiado que está sempre no *por-vir*. Dessa forma, admitindo essa possibilidade, Heidegger diz que se deve levar em consideração a certeza da verdade do *Dasein* no campo da “certeza inadequada” (HEIDEGGER, 2012, p. 707). O que Heidegger quer dizer com certeza inadequada? Para nós, o filósofo da Floresta Negra⁸⁷ quer indicar que a morte é certa para quem vivencia o findar do outro, quando permanece “*atrás da superior certeza apodítica*” (HEIDEGGER, 2012, 709). Ou seja, a morte só mantém o sobrevivente atento de que ela em algum momento seu existir deixará de ser. No cotidiano, o a-gente permanece na “esquivança” de que a morte é “*possível a todo instante*”, é não-relativa, certa, real, indeterminada e insuperável (HEIDEGGER, 2012, p. 711).

Outra importante característica que Heidegger sinaliza a respeito da morte é que ela tem seu poder libertador. O homem que na autenticidade reconhece sua finitude nesse mundo está adiantando-se para as possíveis intempéries do viver. Heidegger chama essa situação de ser-adiantado-em-relação-a-si-mesmo. O ser adiantado em relação a si é o ser que tem no horizonte do viver a morte como dado imanente. A tese heideggeriana é que o adiantar-se-a-si-mesmo fomenta as escolhas realmente significativas da vida, situa o homem em seu horizonte próprio e abrem-lhe as reais possibilidades do seu vir-a-ser. Ou seja:

Mas o adiantar-se não se esquivava à insuperabilidade como o faz ser para a morte impróprio, mas ao contrário, dá-se livre *para* ela. O adiantar-se que se torna livre *para* a própria morte liberta da perda nas possibilidades fortuitas que nos advém, de maneira que faz entender e escolher pela primeira vez propriamente as possibilidades factuais que se antepõem à possibilidade insuperável (HEIDEGGER, 2012, p. 725). (Grifos do autor).

⁸⁶ O não-ser em Heidegger dá margem para outra tese: o que seria o não-ser do ser-aí? Em “O que é Metafísica?”, Heidegger dá linhas para pensar para onde sua filosofia, embora hermética e quase mística, quer pedagogicamente levar a reflexão do termo. Não cabe aqui desenvolver essa questão. Por ora, para lembrarmos como sua filosofia caminha na mística floresta negra, cabe apontar que o nada para Heidegger “é algo”. Embora, diz como filósofo: “o nada não é nem um objeto e nem ente”. Já dizemos acima, nesta pesquisa/tese, que o nada, na compreensão heideggeriana, é o estado da angústia: na angústia, o homem se coloca diante do nada.

⁸⁷ Heidegger passou boa parte de sua vida na Floresta Negra, uma região montanhosa e de floresta densa, que fica ao sul da Alemanha.

Abrir-se ao existir como existência, que em algum momento terá que “terminar” seu modo de ser no mundo, é abrir-se para o reconhecimento de que o homem é existencialmente transcendente. Na transcendência o *Dasein* existe autenticamente no meio de outros *Daseins*, reconhecendo as possibilidades de ser-mais-próprio junto aos outros. É preciso reconhecer a morte como parte do mundo, como um projeto unitário, que se abre para a certeza indeterminada de todos os *Dasein*'s.

Nessa linha, Heidegger diz que a única certeza que temos é a “certeza indeterminada” (HEIDEGGER, 2012, p. 729). Na incerteza, de uma verdade determinada, o homem se dispõe a colocar-se no estado de angústia. Como já salientado, a angústia é colocada como ponto positivo para Heidegger. Por isso Heidegger defende que “o ser para a morte é essencialmente angústia.” (HEIDEGGER, 2012, p. 731), como um ser apaixonadamente liberto para viver sem possíveis frustrações de se ver frente à projetos não realizados. Projetos que muitas das vezes são objetivados no horizonte da vida como certamente e objetivamente realizáveis, sem considerar as possibilidades do não-ser daquilo que possa ser colocado como projeto de vida. Por isso, a tese heideggeriana é de uma “liberdade factual”. Uma liberdade efetiva, sem pretensões enganosas e incertas, “*livres das ilusões de a-gente*”. Heidegger defende que ao projetar a analítica existencial para esse ser-para-a-morte entende que é um projeto analítico que não quer impor conceitos, nem conteúdos “de fora” para a existência humana; apenas mostrar as possibilidades de abertura do próprio viver, que contém morte.

Por isso, a fenomenologia, como postura que se serve da hermenêutica, está atenta ao cuidado para “ouvir o apelo do ser”, dentro de sua própria e “genuína abertura”, sem imposições e/ou suposições apressadas, sem lhe impor “um ideal de conteúdo”. Mantendo todo o esplendor da vida e da morte como possibilidade ontológica que reconhece o ser-no-mundo como sendo “existencialmente uma existência fantástica” para uma investigação séria (HEIDEGGER, 2012, p. 731).

Cabe dizer que a proposta heideggeriana toma uma “viragem” (*Die kerhe*) metodológica após “Ser e Tempo”, no qual o filósofo irá dizer que o homem não é mais como essencialmente um ser-para-a-morte, mas um ser-morrente, ou, dito de outra forma, um ser mortal (ABDALA, 2017, p. 231-236). Há certo consenso de que seu projeto era dar ao ser maior independência em relação ao *Dasein*. Como se quisesse dar ao ser um estatuto ontológico extremamente absoluto, quase que divino, contrastando o ser com o

vir-a-ser (INWOOD, 2004, p. 20). Mas desenvolver esse ponto seria tema para outro projeto. Por ora, a proposta desse projeto centra-se no chamado “primeiro Heidegger”, na analítica sobre a morte, apresentada em "Ser e Tempo".

*

Tomaremos como norte de pesquisa a proposta metodológica da analítica existencial daquela primeira fase de Heidegger, com o qual iremos nos dedicar sobre a questão da morte, do ponto de vista de uma ontologia fundamental do ser junto à classe hospitalar. Apontamos, assim, para uma certa teoria do conhecimento sobre a morte no tocante ao chão da pedagogia hospitalar. Afinal, como conhecer aquilo que parece ser ou colocamos como sendo para nós heterogêneo? (no caso aqui, a morte como algo diferente de nós). Como intencionalmente nossa consciência compreende a morte, mesmo que sobre o prisma do “pressentimento”, do sentido que ela pode apresentar, fenomenalmente, via construção de sentidos?

Propomos, então, pensar em como a morte pode afetar (positivamente)⁸⁸ a prática pedagógica e o fazer cotidiano das demais profissões que, de alguma forma, atuam com o discente em atendimento especial junto à classe hospitalar. A tradição acadêmica exige de nós uma rigorosa postura de elevar a intencionalidade do pesquisador ao patamar da hipótese, quase que já pré-respondida. A fenomenologia, como postura crítica, visa exatamente romper com essa tradição, sem deixar de ser uma rigorosa pesquisa.

Na parte seguinte do nosso trabalho, apresentaremos nossa proposta metodológica, pensando em percorrer um caminho, na busca pelo despertar de um fenômeno. O despertar aqui é o emergir, mas um emergir que transcende, em si mesmo, um iluminar. Não somos nós, pesquisadores, quem ilumina esse fenômeno. É ele mesmo um iluminado, que dá sentido para a vida; um fenômeno que se coloca como pesquisa. Por isso, mais uma vez destacamos a intuição heideggeriana: o pesquisar fenomenologicamente é um constante ouvir o apelo do ser. Para isso, e sobre isso, trazemos como proposta um capítulo metodológico dialógico e expositivo. Isso porque pretendemos mostrar o caminho como um processo de encontro: com o método, com o fenômeno e com a proposta como um todo.

⁸⁸ Pois pretende colocar a vida em caminho para a autenticidade.

*

Relembramos ao leitor, aqui-agora, que utilizaremos dos conceitos de Heidegger descritos nesse capítulo 4, aproximando-os (e aplicando-os) na Psicologia e Pedagogia Existencial, e, se foi "aplicado", a filosofia original tomou (e toma) outros rumos, em direção –*suleares* (em direção ao sul).

Toma rumos diferenciados, devido aos fenômenos (ou objetos) de pesquisa e de intervenção da psicologia e da pedagogia, ainda que procuremos sempre nos sustentar teoricamente, e de modo sistemático e rigoroso, na filosofia de Heidegger.

Por isso, é que nas "analíticas existenciais" dos relatos de experiência sobre o "que é" e o "como é" morte para professoras e educadores da classe hospitalar, especialmente quando juntamos todos os oito relatos como "se" fosse um grupo com uma grande singularidade, recorreremos, na maioria das vezes, a pesquisas que aplicaram Heidegger como proposta teórica e metodológica.

**

Convidando ao leitor para o próximo capítulo...

No próximo **capítulo**, o de **número 5**, iremos descrever ao leitor, os caminhos percorridos para efetuar a nossa pesquisa.

Tentaremos responder ao "o que é" e "como é" a pesquisa fenomenológica da qual estamos a descrever, o como coletamos os dados da pesquisa, os instrumentos que foram utilizados durante a 'captura' do fenômeno e quem são esses sujeitos da pesquisa.

*

5. APROPOSTA METODOLÓGICA: da ontologia fenomenológica para uma hermenêutica-fenomenológica da morte

“Se hace camino al andar.
Al andar se hace camino”
(Antônio Machado em Provérbios e cantares)

Se o caminho se faz caminhando, é caminhando que chegaremos ao desvelar do todo desta pesquisa/tese. Dessa forma, a proposta aqui é descrever o percurso da pesquisa, bem como mostrar como se deu o processo de “escuta”, caminhando junto aos relatos dos sujeitos que se colocaram como colaboradores e ou ajudadores da pesquisa e que, talvez por isso, cabe dizer como e porque utilizarmos a proposta heideggeriana como inspiração metodológica.

Fizemos aqui, de certa forma, uma longa discursividade, como o próprio modo de fazer metodológico heideggeriano pede, a fim de podermos deixar evidente como a analítica existencial pôde colaborar com a nossa pesquisa/tese. Ao final, deixamos uma breve apresentação desses sujeitos colaboradores da pesquisa e o modo como cada um e cada uma permitiu e colocou-se como ser, nomeado conforme aquilo que se identificava para apresentação ao público, mantendo o direito ao sigilo e anonimato da identidade real. Ou seja, cada colaborador desta pesquisa/tese deu para si um nome fictício e nomeou a morte (como algo que para significativo em seu relato de experiência) com nomes diferentes e peculiares, como o nome de uma planta, animal etc.

5.1. Os caminhos da pesquisa e a busca pelos sujeitos colaboradores

Iniciar uma pesquisa no qual seria preciso ouvir relatos de experiências de sujeitos que tivessem (e quisessem) contar algo que fora, de alguma forma, significativa para essa pesquisa, não foi uma tarefa tão fácil. Isso porque, talvez, o tema morte não seja algo corriqueiro de se pesquisar no campo da classe hospitalar – não ao modo como propomos. Por isso, talvez, a questão norteadora da pesquisa causava ora espanto, ora fascínio entre aqueles que abordamos durante as conversas para a obtenção dos relatos de experiência.

Tivemos, também, como iremos relatar abaixo, um fato que não foi sem importância e que atingiu a todos: uma pandemia causada pela COVID-19 e que mudou nossas rotinas, que impactou as vidas do mundo todo já no início de 2020. Assim, ainda mais quando se trata de uma pesquisa que tinha como pretensão adentrar o espaço hospitalar, para poder chegar àqueles e àquelas que atuam na referida classe hospitalar, tornou-se um grande desafio a obtenção dos fenômenos (dados da pesquisa) de forma presencial. Ainda mais: a morte passou para um patamar pavoroso, midiático e

comentado no cotidiano como um medo social (o medo de se infectar e morrer, por ainda não haver vacina para combater tal epidemia).

Diante desse cenário, com as proporções que se atingiu a pandemia causada pela COVID-19, por questões de segurança e saúde, não pudemos acessar os hospitais. Os dias iam passando, mais e mais pessoas morrendo por conta expansão epidêmica, e o encontro com sujeitos que pudessem colaborar com a pesquisa parecia que ia ficando ainda mais difícil e distante. Diante desse cenário, saímos “à cata” de gente confiável, que pudessem nos indicar aqui e ali alguém que pudesse e quisesse "conversar" com a gente, concordando de bom grado "relatar" suas "experiências" de morte junto à classe hospitalar; que se interessasse em conversar, como modo de coletar dados - dialogar.

Depois de alguns dias à procura desses colaboradores, alguns voluntários foram surgindo através de contatos enviados por amigos e colegas do campo de pesquisa. Assim, íamos conseguindo **conversas** com as quais pudéssemos fazer "a questão norteadora". Dessa forma, os relatos experienciais foram sendo escutados empaticamente. Foram diversas vozes que se somaram e constituíram em "oito conversas", das mais breves às mais longas, mas todas começando e terminando com sentidos e genuínos significados.

Assim, neste capítulo, apresentaremos linguagens diferenciadas, singulares e ao mesmo tempo plurais. Foram conversas que obtivemos nas devoluções dos relatos, com a questão sular (em oposição ao nortear): "o que é e como é isso aqui que você relatou sobre morte? Fale-nos mais sobre isso?" Essas conversas geraram relatos que contém a **experiência vivida** de cada professora e educador que se experienciou, direta ou indiretamente, com o tema morte, nos "atendimentos educacionais em ambientes hospitalares", ainda que tenha predominado, entre as relatoras, o termo "classe hospitalar".

Então, mesmo diante da imposição de um período pandêmico na qual as relações foram se dando, pelas **relações virtuais**, basicamente pela via de **aplicativos de mensagens** e **videochamadas**, aos poucos conseguimos formar nosso grupo de conversas.

Paralelamente, estávamos na busca pelo parecer do **Comitê de Ética de Pesquisa** – CEP – para que tivéssemos a autorização de realizar a captura do fenômeno, tendo em vista que a pesquisa envolvia pessoas. Após algumas idas e vindas, tivemos a aprovação da nossa investigação através do parecer **número 4.871.803**.

Nos primeiros meses que antecederam a coleta dos dados, pudemos conversar, apresentar e convidar para a pesquisa cerca de quinze (15) pessoas. Essas eram em sua

maioria mulheres, trabalhadoras de diferentes áreas da saúde como Enfermagem, Pedagogia e Magistério, Psicologia, Serviço Social etc. Um ou outro contato que fizemos, que ao final se colocou como colaborador, atuava no campo da ação social e outro como pedagogo pesquisador da área da educação especial. No processo de apresentação da pesquisa e definição do grupo, alguns desistiram de participar. Alguns alegaram “ter pensado bem” e chegaram a conclusão que não daria conta de relatar uma experiência que tivesse a morte como tema central. Agradecemos a todos que de alguma forma obtivemos contato e, ao final, conseguimos estabelecer parcerias com oito pessoas. Com essas, então, demos prosseguimento a pesquisa e encaminhamos para os procedimentos burocráticos como assinatura de termos de consentimentos – TCLE, apresentação mais detalhada da proposta de pesquisa etc. Tendo em vista a pandemia e os processos de ajustes para a aprovação da pesquisa no CEP, essa parte da pesquisa durou cerca de seis meses.

Após a fase de busca de colaboradores e assinatura dos termos, entramos, então, na fase do que chamamos de captura do fenômeno.⁸⁹ Com cada colaborador foi estabelecido uma proposta de escuta, tendo em vista o desejo de cada um de se fazer ouvido, apontando o que gostaria de relatar de suas experiências e quais caminhos eram possíveis para estabelecer uma conversa, tendo em vista o momento em que estávamos vivenciando, pela pandemia causada pela COVID-19. Dessa forma, obtivemos relatos de experiência que chegaram até nós por meio de mensagens de texto e áudio de WhatsApp; alguns outros por meio de E-mails, e outros via telefone. Em alguns momentos, quando era de vontade e desejo do colaborador, realizamos escutas por meio de chamadas de vídeo. Esse processo de escutas com marcas empáticas durou cerca de seis meses até a fase final de coleta de dados.

Avançando essa parte, recorreremos a um ou outro colaborador para esclarecimentos nos relatos e/ou para conferir uma informação ou outra. Esse processo durou em torno de três meses. Após essas fases, demos início a releitura do projeto inicial de pesquisa para ajustes terminológicos e/ou para readequação do capítulo metodológico, conforme os dados da pesquisa iam sendo coletados. Durante todo o tempo procuramos permanecer imersos⁹⁰ ao modo fenomenológico de pesquisar. Essa fase de ajustes durou

⁸⁹ Em termos tradicionais, usa-se muito o termo "coleta de dados" e ou "produção dos dados", mas defendemos o termo captura do fenômeno por ser mais compatível com o discurso (e ação) fenomenológico-existencial.

⁹⁰ Para nós, aqui, o estar envolvido, imerso nos sentidos experiências dos relatos.

cerca de dois meses. Seguimos, então, para outra fase importante: a análise desses fenômenos ou dados da pesquisa.

5.2. Os modos de ouvir o apelo do ser e o diferentes modos de encontro com o fenômeno da pesquisa

Compreender os diferentes modos de manifestação desses fenômenos pediu de nós que aceitássemos que há diferentes meios para ouvir e escutar o “apelo do ser”. Os relatos de experiências de quem está junto à classe hospitalar puderam trazer inúmeras e diferentes possibilidades de compreensão de como a morte afeta cotidianamente este ambiente. Dessa forma, tivemos que considerar que o corpo, os gestos, um desenho, o arrepio ao ouvir o som de uma música que tocava à memória de quem relatou suas experiências, tudo pode contribuir, de alguma forma, para poder trazer à luz (desvelar) o genuíno sentido de ser de cada sentido dado por cada colaborador em relação à morte, em sua experiência em ofício estando junto à classe hospitalar. Em alguns momentos, esses fenômenos vieram até mesmo no silêncio. Dessa forma, no compreender de AmatuZZi (2008, p.39-40), “*compreender profundamente significa ouvir o silêncio escondido em qualquer fala.*”

Para que isso pudesse ser possível, foi preciso considerar que o mundo da vida (*Lebenswelt*) é constituído sob diferentes modos de ser, envolve diferentes relações políticas, sociais ou aspectos econômicos que fazem parte da fenomenologia social do ser humano (CAPALBO, 1991, p. 34-35). Por conseguinte, a descrição de relatos de uma vida (existência) parte da compreensão de que somos, enquanto pesquisadores, seres inseridos nessas múltiplas relações e não há como deixar de apontar as complexas peripécias da dimensão da vida, que formam as visões de mundo e modos de ser de cada um como um complexo singular.

Em contexto de pandemia, por exemplo, que impôs o distanciamento entre as pessoas, o uso de máscaras e a constante “bomba de informações”, pela via de múltiplas mídias digitais e/ou televisivas, invadiram as vidas e impôs, de imediato, nossa capacidade de ir ao encontro desse vivido no modo presencial. A “bomba” midiática, as *Fake News*, impuseram um modo de ser no mundo cercado ora por medo, ora por indiferenças. Situações do existir no mundo na qual teríamos que nos relacionar. Contudo, a realidade não impossibilitou a nossa proposta metodológica e não nos impediu de reinventar outras formas de escutar o apelo do fenômeno. Para isso, recorreremos aos meios digitais (esses mesmos que nos invadiram com informações várias, acerca da pandemia)

para podermos ir ao encontro do fenômeno da pesquisa por meio dos sujeitos que se colocaram à disposição para contribuir com essa pesquisa acadêmica.

Se é da fenomenologia existencial ou analítica existencial reconhecer a descrição hermenêutica, como método de apreensão do fenômeno, numa perspectiva existencial diante de algo que está existindo para compreender a realidade direta e imediata de forma genuína (PETRELLI, 2001, p. 15), então percorremos esses encontros como quem estava à procura de uma clareira. Dentro dessa perspectiva, nossas escutas visaram a “captura” de um fenômeno existencial ou, como afirma Petrelli (2001, p. 21), “*dar consistência às aparências, as coisas mesmas, como elas se apresentam*”. Ao capturar a coisa mesma, ou ser do ente do *Dasein*, propomos fazer uma descrição, compreendendo os modos-próprios-de-ser desses fenômenos.

Quanto mais próximo íamos chegando do ser do ente, ou seja, pensando na nossa proposta de pesquisa, quanto mais próximo ao o “que é” e ao “como é” a morte, íamos chegando (perto) do significado dessa de forma genuína. Assim, íamos compreendendo que descrever (algo) implica em desvelar, mostrar, tornar visível um dado fenômeno através do seu desvelamento (BAPTISTA, 1992, p. 38). Nesse sentido, como em Heidegger, íamos entendendo que o “discurso faz ver” (HEIDEGGER, 2012, p. 113). É o *logos* (λόγος) como *diloun* (δηλουν), como o “eles dizem”. Ou seja, é o discurso como narrativa ou descrição daquilo que é e como é dito por alguém.⁹¹

A obtenção desses relatos de experiências emergiu via relatos espontâneos, contação daquilo que vinha à mente dos sujeitos que se colaboram com a pesquisa. Como já salientamos, em alguns momentos achamos necessário recorrer a um tipo de “questão orientadora” (BAPTISTA, 1992, p. 35), por exemplo, ao perguntarmos diretamente o que é e como é a morte estando junto à classe hospitalar. Em todo caso, tínhamos sempre em mente que os relatos das experiências passariam, sempre que possível, pelo filtro interpretativo e compreensivo da hermenêutica heideggeriana. Assim, cada caso narrado

⁹¹ Nota-se aqui que, na tese heideggeriana, a verdade é aquilo que aparece como real manifestação da genuína essência do fenômeno manifestado. A descrição daquilo que foi manifesto é descrito como verdadeiro para aquele que vê, pois o fenômeno, ao manifestar-se, mostra-se de forma genuína e particular para aquele que a presenciou. Como exemplo, poderíamos pensar a descrição da morte, conforme relatos do ser da classe hospitalar. Esse, poderia descrever a morte sob diferentes aspectos (medo, alívio, angústia), mas o entendimento, ao “chegar aos ouvidos” do pesquisador, esse fará relatos com base “no seu entendimento”, na sua percepção daquilo que lhe foi relatado, entendido como algo que lhe foi manifesto. Entra aqui a hermenêutica como ferramenta interpretativa que dará às descrições formas circulares de interpretação daquilo que é foi compreendido, de forma não determinista ou completa.

foi redigido e coletado com a maior fidelidade possível. Não esquecendo, claro, da ética que estabelecemos entre nós pesquisadores e os sujeitos que se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

5.3. O modo heideggeriano de ser pesquisador

Aqui e agora pretendemos descrever nossa pesquisa/tese que é de base fenomenológica heideggeriana, como postura para pesquisar o apelo do ser como dado de interpretação pela hermenêutica.

Pode parecer que uma descrição fenomenológica não denuncie as mazelas desse mundo, ou que apenas remonte o bom significado e significativo para o sujeito no qual obtém-se dados de pesquisa. Não é bem assim! Aliás, não é apenas isso! A fenomenologia pode apontar desafios que narram o próprio sujeito. Desafios que cercam o cotidiano vivencial que, nem sempre, aparecem em palavras. Descrever um contexto de vivências pode sempre, ou quase sempre, apontar o não-dito de forma evidente. Como algo que pode aparecer no contexto da discursividade, no “conjunto da obra”. Ora, a fenomenologia é denunciadora quando as descrições apontam um mundo como ele é, como fato vivido, que tem a vida em meio ao contexto social e político na qual o sujeito está inserido, que pode conter seus aspectos nem sempre agradáveis para uma vida justa. Não à toa, um expoente fenomenólogo francês afirmara que: “Filosofia e política são solidárias.” (MERLEAU-PONTY, 2000). Dessa forma, acreditamos que, de alguma forma, as descrições fenomenológicas pela via da Analítica Existencial heideggeriana poderão mostrar diferentes dados significantes que despertam o engajamento amoroso entre sujeitos, mas, também, situações nas quais nós, como pessoas nesse mundo, precisaremos melhorar.

Retornando para a nossa discussão específica desse subcapítulo, recordamos o que já foi dito e por nós aqui e sinalizado: a proposta metodológica de Heidegger passa por uma ontologia-fenomenológica-hermenêutica do *Dasein*, que reconhece, na vida, ela mesma, um dado essencialmente genuíno para uma pesquisa séria e rigorosa. Não à toa, destacamos acima que, para Heidegger, vida e morte são existencialmente e essencialmente uma existência fantástica; um genuíno fenômeno para uma descrição científica. Contudo, como vimos, a coleta desses fenômenos não é um levantamento de informações qualquer: são, todavia, manifestações genuínas que emergem do existir cotidiano. Encontramos, no fazer mesmo da pesquisa, com o sentido da morte como

possibilidade de estudo para a educação, tendo como *locus* da pesquisa, a classe hospitalar, compreendida por nós como lugar da educação especial, por ser esse espaço o local do atendimento da educação hospitalar. Assim, tentamos um caminhar pesquisante, que se fundamenta naquilo que Heidegger chamou de pesquisa fenomenológica e hermenêutica das estruturas do existir humano. Com a proposta da analítica existencial, nosso caminhar foi em busca do encontro. O encontro que foi sendo construído junto à proposta metodológica; junto à hermenêutica heideggeriana como interpretação do fenômeno, tendo a fenomenologia como postura nesse encontrar existencialmente com os sujeitos e os relatos de suas experiências.

Dentro desse cenário, já identificamos que Heidegger levou sua metodologia para um horizonte aberto, ainda não definido, como é para ele a própria existência nas suas múltiplas possibilidades de ser. Nesse viés, a analítica existencial percorre um caminho que persegue o desvelar do *Dasein* em sua existência. Para isso, a investigação pede, dessa forma, um modo de agir investigativo. Esse modo assume uma postura própria na analítica existencial. A postura adotada é, então, fenomenológica. Junto a essa postura, tomamos a hermenêutica o modo pelo qual pudesse observar os dados do fenômeno, trazidos à compreensão, no momento da descrição dos relatos das experiências desses sujeitos. Dessa forma, nomeamos provisoriamente nossa proposta de pesquisa e caminho a ser percorrido como fenomenologia-hermenêutica. Temos ainda em vista que, como dado fenomenal de pesquisa, o interesse pela morte se deu por ser ela mesma, uma questão que toca nosso cotidiano existencial, ou, como já salientamos, por ser ela participante do fantástico modo-de-ser-do-humano.

Dentro deste contexto, o interesse de nossa pesquisa foi o de descrever, ao "nosso" modo compreensivo, pontuando o que é e o como é, por uma proposta fenomenológica-hermenêutica, relatos do vivido experienciados no/do cotidiano, por profissionais que participam, direta ou indiretamente, da classe hospitalar, tendo o tema morte como questão.

Já dissemos aqui e ali que a morte afeta não apenas quem está para morrer, mas quem está junto a ela, no estar-com, pois ela, a morte, remete o ser humano para a percepção de si no outro. A relação do outro com a morte coloca todos na possibilidade de refletir em como ela afeta a si mesmo. Dito isso, poderíamos dizer que falar da vida é falar da morte. Acreditamos que ao percorrer esse caminho fenomenológico, o pesquisador

nos favoreceu refletir a nossa prática como educadores e pesquisadores, ao apresentarmos algo que possa ser, ao mesmo tempo, uma proposta educacional de corte pedagógico humanista, fenomenológico e atento ao mundo existencial dos sujeitos.

Voltando às fontes teóricas que possibilitou a construção da proposta metodológica da nossa pesquisa, consideramos que, embora não tivesse apresentado propriamente um método de pesquisa (BAPTISTA, 1992, p. 31), Heidegger propôs um modo próprio de “captar” o fenômeno da morte no existir humano. Dessa forma, apresenta sua ontologia fenomenológica do ser-para-a-morte como caminho metodológico para a analisar o *Dasein* do ser que se faz existencialmente. Por isso, ele nomeia seu projeto como analítica existencial e não como analítica do ser, analítica do ente ou analítica do tempo.

A proposta da analítica existencial é realizar uma ontologia do ser do homem (dessa forma, uma descrição do ôntico, entes), e não apenas uma antropologia do homem, para que pudesse ir à essência mesma daquilo que é mais genuíno na existência humana, indo ao encontro do “sentido do ser em geral.” (ABDALA, 2017, p. 16). Pois bem, nossa proposta é, nesse viés metodológico heideggeriano, ir ao encontro do genuíno sentido da morte para quem a vivencia, estando junto à classe hospitalar, direta ou indiretamente. Por isso, como já salientamos, a fenomenologia heideggeriana é colocada como um modo de se dispor diante do *Dasein*, como uma postura, pois visa um modo de “ouvir o apelo desse ente”. Esse ente é privilegiado, pois, como já mencionamos acima, é o único que existe e, em sua existência, possibilita o emergir fenomenal de seu genuíno modo de ser-sendo-ele-mesmo.

Como postura, a fenomenologia abraça a hermenêutica como modo de interpretar o percebido. Para isso, a forma de tratamento dos dados ou fenômenos obtidos respeita os modos de ser de cada sujeito (*Dasein*), seus modos próprios de perceber e significar o fenômeno da morte. Assim, o desvelamento do ser do *Dasein* deve ser manifesto por ele mesmo, em sua "genuína abertura como clareira e iluminação". Como sinaliza Petrelli (2001, p. 17), a fenomenologia traz em seu seio a descrição daquilo que se desvela para o pesquisador. Nesse caminho, a fenomenologia se coloca, também, como ciência descritiva da realidade (AUGRAS, 1978), narrando, por assim dizer, a realidade que se apresenta por si mesma, na atualizante dança co-existencial entre o indivíduo e seu meio.

A tradição científica fomenta que a pesquisa deve ser iluminada marco teórico, metodológico e pelo sujeito que faz a pesquisa. Por isso, ouvimos que “o método irá lançar luz sobre” determinado objeto. Ora! Esse é o ponto nevrálgico na fenomenologia heideggeriana. O que se espera é outra coisa. Não se pretende determinar ou lançar luz, como que por via de uma “vontade” metodológica, os modos de ser do que se investiga. A pesquisa fenomenológica espera que o *Dasein* ilumine a investigação em seu genuíno modo de abrir-se a ela, em seu modo próprio de “iluminar” a si mesmo. Para isso, devemos “sair da posição de pesquisador natural” (BAPTISTA, 1992, p. 32), para darmos lugar ao pesquisador que “*põe-em-liberdade aquilo por que se faz a pergunta*” (HEIDEGGER, 2012, p. 41).

Dito de outro modo, como dissemos acima, ouvir o apelo do ser da morte, compreender (*Verstehen*) seu genuíno modo de ser enquanto significado e modo de afetar o sujeito, é se colocar em permanente escuta, sem impor ao sentido quais quer pré-definições de seu significado. A compreensão da morte e do morrer, tendo em vista sua forma de ser-no-mundo, passa pelo ente que existencialmente compreende o mundo e se compreende como ente desse mundo (HEIDEGGER, 2012, p. 407). Deve-se, então, levar em conta que o ser-no-mundo, como ente capaz de compreensão, manifesta sua genuína forma de comportar-se intersubjetivamente junto aos outros. Não à toa, compreender os outros é compreender a si mesmo (AUGRAS, 1978, p. 14).

Cabe destacar que a ontologia fenomenológica analisa⁹² o *Dasein* em seus diferentes modos-de-ser, assim como a hermenêutica compreende de forma circular os diferentes modos-de-ser do fenômeno. Por isso, a hermenêutica é ela mesma um modo de ser fenomenológico (BAPTISTA, 1992, p. 37), pois compreende-se que há sempre um modo de ser próprio para cada momento existencial.

A descrição hermenêutica visa o momento existencial dentro de seu tempo próprio (por isso, é ser-aí), numa crescente circularidade descritiva que só termina com a morte

⁹²Cf. FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. A clínica Daseinsanalítica: considerações preliminares. *Revista da Abordagem Gestáltica*. XVII, jan.-jun., 2011, p. 30-36. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v17n1/v17n1a06.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020. Para Feijoo, o termo foi inicialmente fomentado por L. Binswanger em 1941. Medard Boss deu seguimento ao modo de analisar a existência humana como prática terapêutica. Não à toa, a inspiração heideggeriana fomentou a corrente *Daseinsanalyse* ou *Dasein Analyses*. O psiquiatra suíço Ludwig Binswanger (1881-1966) utilizou-se da proposta analítica do *Dasein* heideggeriano para elaborar um método de investigação e descrição de síndromes na psicopatologia. Boss descreve sua aproximação com Heidegger do pós-guerra em seu livro “Seminários de Zollikon”.

do *Dasein*, ou seja, com o findar da vida, próprio e de modo genuíno (HEIDEGGER, 2012, p. 125). Nessa linha, a analítica existencial não fixa propriamente seu olhar para o corpo que “ficou” neste mundo. Heidegger diz que para análise desse corpo biológico que “fica”, há outras metodologias investigativas, como a medicina, biologia etc.

Na analítica existencial heideggeriana, a investigação fenomenológica do *Dasein* toma uma postura de interpretação dos modos-de-ser daquilo que aparece por si só, ou por si mesmo (HEIDEGGER, 202012, p. 399). A interpretação é o processo de desenvolvimento do entendimento daquilo que foi apropriado. Aquilo que foi apropriado e compreendido (*Verstanden*) é o fenômeno que mostrou por si mesmo. Heidegger nos leva para sua ontologia fenomenológica, por querer fazer da descrição hermenêutica do ser do *Dasein* uma descrição do ser em seu puro estado ôntico, ou como fenômeno genuinamente desvelado.

Ao procurar descrever aquilo é que mais genuíno, Heidegger quer descrever aquilo que é essencial para a compreensão da existência do homem. Por isso, como já salientamos, não é uma descrição qualquer e de qualquer coisa. Dessa forma, essa pesquisa de inspiração fenomenológica adota uma postura de análise existencial das coisas factuais da vida cotidiana, a partir da existência humana e por ela mesma. Heidegger compreende esse movimento como “ontologia existencial”.

A ontologia existencial ou analítica existencial pretende, então, “recolher o ser” (HEIDEGGER, 2000, p. 32) do ente, via postura fenomenológica, como possibilidade de uma ontologia primordial (HEIDEGGER, 2012, p. 131), via descrição hermenêutica e pela via de uma “ontologia fundamental”. Embora pretenciosa, Heidegger indica que seu método expõe a questão essencial do ser do homem. Por isso, rompendo com a tradição metafísica, a tese heideggeriana indica que é preciso refazer a pergunta pelo sentido do ser (HEIDEGGER, 2012, p. 39) e buscar o genuíno sentido de ser desse “ente exemplar” no seu próprio existir, sendo o *Dasein* como a “*sede do entendimento do ser.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 49).

É no viver cotidiano desse ser, existindo, que a analítica existencial propõe interpretar o seu sentido verdadeiro (*Aletheia*). É na existência factual que o *Dasein* possibilita sua "genuína abertura", mostrando seu puro modo-de-ser, mostrando aquilo que lhe é mais substancial, essencial, primário e determinante, mesmo que

“provisoriamente posto em relevo.” (HEIDEGGER, 2012, p. 73). O filósofo da analítica existencial nos mostra, assim, o que pretende em sua analítica existencial, sob o projeto de se fazer uma ontologia fundamental do ser privilegiado (*Dasein*), sem impor à existência conceitos pré-definidos, ao dizer que:

Uma analítica do *Dasein* deve, portanto, permanecer a primeira exigência da pergunta pelo ser. Mas só então o problema da conquista e da segurança do modo que dirige o acesso ao *Dasein* se torna de todo candente. Em termos negativos: a esse ente não se deve aplicar dogmática e construtivamente nenhuma ideia de ser e de realidade efetiva, por mais que “ela possa ser entendida por si mesmo”, e ao *Dasein* não devem ser impostas coercitivamente, de modo ontologicamente inconsiderado, “categorias” previamente delineadas a partir de uma tal ideia. Ao contrário, o modo-de-acesso e o modo-de-interpretação devem ser escolhidos de forma que esse ente possa se mostrar em si mesmo a partir de si mesmo. Devem certamente mostrar esse ente como ele é *de pronto e no mais das vezes* em sua mediana cotidianidade. E nessa cotidianidade não devem ser mostradas estruturas quaisquer e fortuitas, mas estruturas essenciais, que sejam pertinentes em cada modo-de-ser do *Dasein* factual, como determinantes-do-ser. É com referência à constituição-fundamental da cotidianidade do *Dasein* que o ser desse ente surge e é provisoriamente posto em relevo.” (HEIDEGGER, 2012, p. 73). (Grifos do autor).

Heidegger indica que a analítica existencial deve nos possibilitar a ouvir atentamente o apelo do ser. Aliás, não só ouvir, mas escutar, deixando o ser desvelar-se por si mesmo para uma possível compreensão. Assim, sempre atentando-se de que a pesquisa deve estar sempre aberta às contingências do próprio modo de ser do *Dasein*, atento aos modos pelo qual a vida existencial vai “mostrando” aquilo que é pertinente e essencial para o ser humano, por isso é determinante. Isso é diferente da proposta essencialista, de que a vida é pré-determinada por algo não constituído pelo próprio sujeito. Por isso o modo de tratamento daquilo que o *Dasein* desvela deve ser sempre tratado como provisória, uma possível e momentânea verdade.

A proposta heideggeriana critica a objetividade das ciências que tomam a verdade como dado fixo, guardando seus “resultados” em “compêndios” que posteriormente possam ser revistos e redefinidos (HEIDEGGER, 2012, p. 51). Por isso, ele rejeita a indicação de uma pesquisa que leva em conta a completa redução fenomenológica diante do fenômeno. Percebemos aqui outro ponto nevrálgico na fenomenologia de Heidegger. Então, sua tese é que os postulados da fenomenologia de seu mestre Husserl, mesmo que inspiradoras, sustentaram o princípio de que a redução fenomenológica poderia suspender factualmente a consciência do pesquisador de seu mundo. Ora! O homem já se encontra no mundo fenomenal no qual ele é também um dado analítico (ABDALA, 2017, p. 22). Sua vida, ela mesma, é dado à analítica existencial e que, por isso, não cabe o

distanciamento homem-mundo, como se fossemos essencialmente contemplativos, pois esse não é o caso.

Para Heidegger, a verdade mora no desvelamento do *Dasein*, que em sua “clareira” nos possibilita ver aquilo que o homem é ou não é. A verdade encontra-se, então, no ser que se manifesta, no ente privilegiado e não no homem que a contempla e dela elabora conclusões pelo puro movimento da razão. Dessa forma, a “verdade significa o ser-descoberto do ente.” (HEIDEGGER, 2012, p. 705). Não à toa, Heidegger critica a tese cartesiana que toma o homem como puro ser racional, que, como “total omissão” de uma dúvida hiperbólica, da dúvida daquilo que lhe é possivelmente heterogêneo, encobre o genuíno sentido do ser (HEIDEGGER, 2012, p. 87).

O movimento da pesquisa fenomenológica-hermenêutica conduz o pesquisador a colocar-se, ele mesmo, no mundo como sendo parte de um todo fenomenal. Por isso, defendemos que colocar-se existencialmente no privilegiado espaço no qual se encontra a classe hospitalar, ou mesmo no entorno desse espaço, entendido por nós como lugar da educação especial, é considerar que a presença do pesquisador já afeta significativamente a própria pesquisa em si.

Nesse movimento pesquisante, o cheiro, os sons, o burburinho das palavras, as cores, os modos de interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa etc., todo o mundo vivenciado (*Lebenswelt*) toma o espírito daquele que está à espera do apelo do ser no qual está também com ele relacionado, mediata ou imediatamente. Heidegger chama esse movimento de “atestação”. Esse é o momento em que o ser-no-mundo se vê afastado do *a-gente* (das massas) e entrega-se à compreensão de si diante do seu mundo circundante (o clima existencial, o humor, a temperatura do ambiente, o movimento dos corpos etc.) no qual tudo está interligado, como um “ir em busca de uma escolha” (HEIDEGGER, 2012, p. 737). Dessa forma, a pesquisa, embebecida pela fenomenologia do ser-para-a-morte, deve considerar um mútuo buscar. Nesse buscar, ambos, cada um à sua maneira, se colocam diante do horizonte do possível genuíno desvelamento do ser.

Dentro do que foi até aqui exposto, nota-se que a escolha metodológica que pudesse dar conta de descrever os fenômenos dessa pesquisa, oriundo dos relatos de experiências, tão complexo no conjunto de uma vida, não é de tudo tranquila. Talvez seja possível dizer que o encontro coma proposta metodológica se deu sendo ela uma possibilidade de poder não limitar as descrições que nos chegaram ao longo da pesquisa.

Por isso, tomamos a fenomenologia heideggeriana como possibilidade de compreender aquilo que foi manifestado de diferentes formas, dentro das perspectivas de cada sujeito, na relação construtiva de mundo de cada (FORGHIERI, 1984). Esse modo de aproximação do fenômeno de pesquisa pôde possibilitar uma melhor compreensão pela via de um caminhar hermenêutico.

5.4. A hermenêutica na descrição analítica existencial do *Dasein*

A fenomenologia é uma forma de aproximação, de encontro com esse “iluminar” do *Dasein* em sua manifestação única e autêntica. Como dissemos acima, cabe a fenomenologia ser a ciência do ser-do-ente ou “ciência do ser do ente” (HEIDEGGER, 2012, p. 127). Dessa forma, sendo a fenomenologia uma postura diante do fenômeno (da coisa mesma visada imediatamente), ela é também uma forma de fazer hermenêutica (HEIDEGGER, 2012, p. 127).

Na postura que se coloca na busca por compreender algo, a fenomenologia se embriaga do olhar hermenêutico e se coloca em "abertura para interpretar o devir do existir humano, no escutar o apelo do ser". A cada olhar, algo de novo e sentido aparece, como fenômeno novo. É como um movimento circular (GADAMER, 1999, p. 296), no qual, a cada retorno ao ponto de observação, novos significados surgem para a descrição.

Dessa forma, adotar uma postura fenomenológica diante do vivido, ainda que diante de relatos de uma experiência, nos levou ao campo da interpretação desses fenômenos que emergiram e tocaram nossos sentidos, tocaram o corpo, a pele, ainda que pelos outros modos de encontro, mas que sentiu aquilo que foi genuinamente significativo para o outro, fazendo-se também significativo para nós pesquisadores. Não à toa, estávamos à busca do que é e como é isso que é a morte. Dessa forma, a morte, o sentido da morte para quem a vivencia junto à classe hospitalar, direta ou indiretamente, se colocou como questão. Ao adentrar o prisma do campo interpretativo, o fenômeno apresentou-se como pergunta, tendo em vista a compreensão desses dados à luz daqueles três mundos apontados por Heidegger (mundo próprio – mundo compartilhado – mundo circundante).

Cabe destacar que a hermenêutica designa interpretação em suas diferentes modalidades (ABBAGNANO, 2014, p. 665-668). Como mencionamos acima, a proposta da hermenêutica visa um olhar circular sob aquilo que intencionalmente se quer conhecer.

O fenômeno primordial, a existência humana (*Dasein*), deixa sua "abertura para possíveis descrição pela hermenêutica".

A palavra hermenêutica é oriunda da divindade da Grécia antiga, Hermes. Na mitologia da Grécia Antiga, Hermes foi aquele que transportava a palavra dos deuses aos homens, como forma de fazer entender (compreender) aquilo que os deuses falam aos homens. Na proposta investigativa heideggeriana, a hermenêutica é uma interpretação da essência do *Dasein* em seu "momento de abertura e desvelamento".

Heidegger desenvolve sua hermenêutica sob o prisma da pré-consciência. O homem é lançado num mundo que já existia antes dele. Dessa forma, o homem desenvolve, no cotidiano de sua vida, pré-concepções de si e do mundo, ainda que de forma impessoal (*das Man*), sob o falatório do “que se pensa”, do “que se acha.” (WERLE, 2003, p. 103). As diferentes predefinições que o ser humano, na sua *sujeição* no mundo, na constituição de ser sujeito, dá a si mesmo (sou pai, tenho um nome, moro em determinado lugar etc.) são, de certa forma, importantes, pois podem levá-lo para o caminho de investigações profundas de si.

Contudo, na analítica existencial heideggeriana, esse conjunto de predicções não dizem o todo de um ser. A superação desse estado pré-conceptivo, provisória de si e do mundo (incluindo pré-concepções sobre os outros) pode ser, na tomada da postura fenomenológica, um modo de olhar para aquilo que é mais primordial, necessário e fundante do existir humano. Está na busca pelos sentidos e significados dos existenciários, daquilo que é fundante e fundamental na constituição do ser, embora já, de antemão, saibamos quem somos enquanto ser algo finito e efêmero.

Não à toa, antes mesmo de descrever, narrar, contar, conhecer algo, já pré-conhecemos intencionalmente esse “algo”, o mundo ao redor, ainda que previamente, pois sabemos, de antemão, que a vida está dada e que um dia iremos morrer. Isso porque o mundo, com o processo do viver e morrer, já existe independente do sujeito: nascemos e crescendo sabendo que pessoas morrem. Por isso, tomamos a proposta fenomenológica heideggeriana que tem na hermenêutica seu “ponto de partida” (HEIDEGGER, 2012, p. 129), para compreender essa vida que contém início e o findar.

Sendo a fenomenologia, ela mesma, uma forma de hermenêutica, vejamos o que nos diz Heidegger:

[...]. A fenomenologia do *Dasein* é uma *hermenêutica* na significação originária da palavra, que designa a tarefa da interpretação. Agora, na medida em que pela descoberta do sentido-do-ser e das estruturas-fundamentais do *Dasein* em geral se põe à mostra o horizonte para toda outra pesquisa ontológica do entre não-conforme ao *Dasein*, essa hermenêutica se torna ao mesmo tempo “Hermenêutica”, no sentido da elaboração das condições da possibilidade de toda investigação ontológica. [...], a hermenêutica, como interpretação do ser do *Dasein*, [...]. (HEIDEGGER, 2012, p. 127). (Grifos do autor).

O ponto de partida da fenomenologia é a hermenêutica do *Dasein*, na tentativa de compreender seu genuíno modo de ser no mundo. Dessa forma, a analítica do *Dasein* deve possibilitar que o ser-do-ente se desvele em sua cotidianidade (*Alltäglichkeit*). (HEIDEGGER, 2012, p. 73). Nessa esteira do cotidiano, o *Dasein* perpassa pelo seu tempo próprio, ou seja, pela sua temporalidade. O ser é em si mesmo temporal, pois existe dentro dos limites do passado, presente e futuro. Por isso, Heidegger o define modo de ser do homem como projeto.

O ser humano é lançado no mundo da vida, na *mundidade*. Esse mundo não é um mundo qualquer, pois é maior e mais complexo do que simples descrição de coisas, das coisas que nele existe. No existir nesse mundo, o *Dasein* comporta vida e a morte como íntimos em seu projeto e pessoal modo de ser-no-mundo. Assim, a análise o ser-no-mundo leva em consideração sua completude existencial em seu aspecto “*transcendental*.” (HEIDEGGER, 2012, p. 129). Transcende por qual motivo? Como já apontamos, somente o ser humano tem essa capacidade de perguntar pelo seu próprio sentido de ser no mundo.

A vida, ela mesma, a existência humana, deve ser “em primeiro lugar ontologicamente” interrogada (HEIDEGGER, 2012, p. 63). Foi sob esse modo-de-ver-o-homem, ele mesmo em sua existência, que essa pesquisa adotou a analítica existencial como proposta metodológica. Embora Heidegger a chame de ontologia existencial ou fundamental, nomeamos a proposta metodológica que aqui apresentamos como fenomenologia-hermenêutica, como caminho para se chegar ao fenômeno morte pela via existencial do ser-para-a-morte.

5.5. Analítica existencial como questão central: a fenomenologia-hermenêutica como proposta metodológica diante do ser-para-a-morte

A pesquisa de base fenomenológica e hermenêutica leva-se em conta a complexidade do campo de interpretação (tempo, espaço, interrelações, modos de ser etc.). A circularidade é o movimento de contínuo retorno e envolvimento em torno

daquilo que se quer compreender. A dialética da interpretação é uma dança circular no qual a cada passo aprofunda-se ainda mais nas entrelinhas, na luminosidade do fenômeno, interpretando-o. Ao interpretar, atribuímos sentido e compreensão para algo que se quer desvendar; ao compreender, desvelamos algo que antes era desconhecido, conhecendo, desnudamos o mistério, ao menos provisoriamente.

Para a analítica existencial, a compreensão é parte inerente do ser humano. Compreender está na constituição ontológica do *Dasein*. Heidegger chamou seu modo de olhar para a essência do *Dasein* de ontologia fundamental ou primordial (HEIDEGGER, 2012, p. 131). Quanto Heidegger fala em ontologia não quer dizer com isso uma disciplina que é nomeada por um modo de fazer filosofia, mas um modo de nomear aquilo que é mais fundamental: as estruturas mesmas do existir humano.

Estas estruturas (ontológicas) são captadas na investigação da existência quando elas se abrem. O que emerge desse momento *sine qua non* são fenômenos, por isso, ônticos; entes, sem o qual não se compreenderia a verdade do ser. Por isso, Heidegger assinala que o modo de acessar o genuíno sentido do ser manifestado deverá adotar uma postura fenomenológica. A fenomenologia deverá nortear o modo de tratamento daquilo que vem à luz. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que o *Dasein* está em constante movimento, numa misteriosa dança entre o desvelar e o encobrir, para que se possa compreender essa dialética da existência que é hermenêutico.

Na indicação do método, a fenomenologia aparece como o “modo” de pesquisar. Não à toa, já apontamos aqui que a fenomenologia é uma postura investigativa. Esse modo é o seu “como é” o ser humano em sua essência. Eis o que diz o próprio Heidegger:

A expressão “fenomenologia” tem a significação primária de um *conceito-de-método*. Não caracteriza o quê de conteúdo-de-coisa dos objetos de pesquisa filosófica, mas seu *como*. Quanto mais autenticamente um conceito-de-método se desenvolve e quanto mais abrangente é sua determinação dos princípios condutores de uma ciência, tanto mais originariamente ele se enraíza na confrontação com as coisas elas mesmas e tanto mais ele se afasta do que denominamos um manejo técnico, algo que ocorre, e muito, nas disciplinas teóricas também (HEIDEGGER, 2012, p. 101). (Grifos do autor).

Nota-se aqui o distanciamento do projeto da obra "Ser e Tempo" frente as ciências que adotam o método ambivalente sujeito-objeto. Sua analítica existencial volta-se para

a investigação das estruturas⁹³ que definem o ser do homem sem o distanciá-lo do seu mundo. Dessa forma, poderemos chegar à verdade desse ser, a *Aletheia*, a verdade como desvelamento do ser em sua forma mais genuína. Por isso, afirma, é preciso “escutar” o que diz o “ente”, seu “apelo”, como radical “*entendimento-do-ser.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 67).

Note que a investigação heideggeriana é sempre lançada no campo das possibilidades: nada é definido e definitivo – nem mesmo, ou muito menos, o ser. Não à toa, não duvidaríamos que Heidegger rejeitaria uma pesquisa que retivesse o sentido genuíno da morte sob uma tese determinada. Qualquer determinação do ser, conceitual ou terminológico, é tida como engodo para Heidegger.

Antes de "Ser e Tempo", em seus cursos ministrados em Marburg, Heidegger defendia que cabia à fenomenologia definir o “*método da filosofia científica em geral.*” (HEIDEGGER, 2000, p. 27). Em "Ser e Tempo", a questão da analítica existencial passa a ser o carro chefe para buscar a essência do que ele chama de “ente privilegiado”. O acesso à essência do *Dasein* deve, então, passar pelo entendimento das suas estruturas fundamentais (*existenciálias*). Para isso, o modo-de-acesso e o modo-de-interpretação devem estar bem elaborados (HEIDEGGER, 2012, p. 73).

Dessa forma, o método que poderá alcançar a genuína essência do ser deverá partir da hermenêutica do ser do *Dasein*.⁹⁴ Heidegger toma sua inspiração com o pai da Fenomenologia, Edmund Husserl (1859-1938), que proferiu a frase: “conhecer é conhecer algo”, na intencionalidade. Heidegger foi aluno e assistente de Husserl. Esse inspirou seu pensamento de forma peculiar e deu norte a sua própria proposta fenomenológica de investigação do ser-aí.

Para Heidegger, a proposta metodológica de investigação do *Dasein* está inerente ao próprio ser em sua existência cotidiana. Isso porque o caminho de investigação se dá

⁹³Para Heidegger, à existência, a vida fática com suas possibilidades, a vida existindo, manifesta as estruturas primordiais do seu existir. Estas estruturas são o que ele chama de condições ontológicas. Toda compreensão que o homem tem de si mesmo, entendimentos do seu ôntico manifesto, é uma compreensão existenciária. Ontológico são as condições (bases estruturantes) para que o ôntico se manifeste. Esse ôntico manifestado, o fenômeno, possibilita a abertura para uma possível descrição hermenêutica. Hermenêutica oriunda da divindade da Grécia antiga, Hermes, que é aquele que leva a palavra dos deuses aos homens.

⁹⁴ Cf. HEIDEGGER, 2012, p. 129. Já mencionamos acima que Heidegger suprime o nome de seu mestre, Husserl, da obra "Ser e Tempo" nas edições do período nazista. Mas não suprimiu as citações de Husserl no texto como um todo. Acreditamos que para que não desmontasse a fundamentação a qual inspirou sua tese.

no debruçar diante da vida como sendo ela mesma, pois assim (a vida, ela mesma) poderá manifestar sua essência, significados vários e modos próprios de ser no mundo. Não à toa, Heidegger afirma que “*a tarefa de uma analítica existenciária*^{95, 96} *do Dasein quanto a sua possibilidade e a sua necessidade já está prefigurada na constituição ôntica do Dasein.*” (HEIDEGGER, 2012, p. 61). O “*Dasein*” é a chave da filosofia de Heidegger na investigação do ser-no-mundo. Nesse percorrer de um caminho que procura fenomenologicamente ouvir o apelo do significado do que é e como é a morte estando junto à classe hospitalar, a hermenêutica nos conduzirá para o trato hermenêutico daquilo que possa emergir como narrativa existencial.

Diante dessa postura fenomenológica, adotando uma hermenêutica que possibilite a compreensão desses relatos, não esperamos e nem é nossa proposta, deduzir as causas daquilo que emergiram para nós como significado da morte. Já salientamos que a morte pode ser acolhida sob diferentes significados na vida de uma pessoa. Em algumas situações/momentos, ela pode se apresentar como um medo indeterminado. Em outros momentos, como alívio diante da dor etc. De qualquer forma, o fenômeno estará livre para mostrar-se como quer ser mostrado.

Para isso, o que visamos e pretendemos propor é estar imersos fenomenologicamente quanto ao significado da morte em sua pura manifestação: o que é e como é isso, assim como se apresenta, não importando para essa pesquisa sua causa ou motivos. Por isso, o caminho percorrido desde o encontro com os fenômenos até a integração desses relatos ao conjunto da pesquisa (denominado a tese) tentará estabelecer o sentido daquilo que buscamos. Assim, os sujeitos da nossa pesquisa estiveram, genuinamente, no campo vivencial de um espaço que pudesse evidenciar a morte como questão. Para nós, esse espaço foi a classe hospitalar ou as ações (profissionais) que ocorressem em seu entorno.

⁹⁵Cabe aqui relembrar algo já mencionado acima: Heidegger fala em existencial e existenciário. Para ele, existencial é a vida ela mesma, em suas relações consigo mesmo e com os outros. Existenciários são as categorias ou estruturas que constitui a existência humana.

⁹⁶Eis os “existenciais” (ou: analítica existenciária) ligados a *Sorge*: etc.): [1] a abertura original ao mundo; [2] a temporalidade (do homem), [3] sua espacialidade (original), [4] sua afinação ou estado de humor, [5] seu “estar-com-o-outro”, [6] sua corporeidade.

5.6 Uma reflexão fenomenológica-hermenêutica acerca das pessoas da pesquisa, tendo a morte como questão em seu mundo existencial

Como já mencionamos nesta investigação, falar em sujeito da pesquisa, ou pessoas que colaboraram com esta pesquisa, abre precedentes que precisam ser bem explicados, para que possamos compreender a abrangência do que propôs como pesquisa em uma fenomenologia-hermenêutica ao modo heideggeriano.

Ao longo do texto, lemos aqui e ali que a analítica existencial heideggeriana se volta para a existência humana – *Dasein*. Nesse percurso, ao voltar sua analítica para o *Dasein*, Heidegger inclui a morte como ponto investigativo para a compreensão da existência humana. Dessa forma, a morte passa a ser de interesse ontológico e epistemológico. Dito de outra forma, a morte ganha estatuto ôntico ou coisa passível de ser investigado, compreendido e descrito pela via da hermenêutica fenomenológica. Nessa esteira, nossa proposta foi a de ouvir o apelo do ser, em sua genuína manifestação do ser da morte, via relatos de experiências genuínos, por isso não de relatos qualquer. Esses sujeitos se colocaram, preferencialmente, como pessoas que pudessem nos apresentar algo, como fenômeno para uma pesquisa, tendo algum contato e/ou experiência com o campo hospitalar, mais precisamente, em torno do campo da educação especial hospitalar.

Assim, acreditamos que o encontro com esses sujeitos nos levaram a ouvir e escutar apelos de um ser que poderia falar da morte e de suas experiências em torno desse tema; que poderia, também, falar do seu eu psicológico, do eu subjetivo, do eu como sujeito que é capaz de compreender seu próprio processo temporal, espacial e relacional. Isso porque, como Heidegger, acreditamos que esse “eu criador de si” e do próprio tempo – embora não possa dominar e determinar o tempo por ele criado – é um eu que compreende (*Verteht*) que seu existir no mundo (ser-com) é transitório e temporal e compreender esse processo é uma capacidade íntima de sua existência (AUGRAS, 1978, p. 27).

Aqui, o sujeito da pesquisa é entendido como aquele que, sustentado sobre si e refletindo sobre si (*sub-jectum*), busca querer entender sua própria existência através da vivência que não só sua, mas, também, do outro, pois seu modo de ser no mundo envolve a interrelação ou intersubjetividade com os demais que participam desse mesmo mundo. Ao relatar experiências de morte do outro, a experiência pode possibilitar o relato de si mesmo, no reconhecimento de sua própria finitude.

Tendo em vista as questões acima apresentadas, os relatos de experiências de vivências vieram de colaboradores que, no seu cotidiano de atendimento junto ou no entorno do atendimento pedagógico, se propuseram a relatar experiências com a morte, a partir daquilo que emergia de suas vivências. Esses sujeitos, colaboradores da pesquisa, são aqueles que atuam ou atuaram diretamente ou indiretamente junto à classe hospitalar. Como já foi exposto acima, esses foram profissionais da área da pedagogia, psicologia, serviço social, enfermagem, entre outras áreas.

Cabe destacar que esse sujeito em sua atuação é aquele que lida com a dor cotidiana do alunado que, em situação de hospitalização, recebe a educação hospitalar. Esses e aqueles são sujeitos que sentem e significam, de forma direta ou indireta, o apelo do ser, dos sentidos do corpo, dos vários sentidos da morte do outro. Como, por exemplo, a dor de uma mãe ou de um pai que escuta as palavras que anunciam que seu filho morreu. Ou ao ouvir os murmurinhos de alguém que, sabendo que sua morte se aproxima e é inevitável, dialoga consigo mesmo, em busca de um sentido para aquela situação. Ou de uma mãe que, no desencanto diante da dor de um filho, roga a Deus para que o leve. Ou mesmo a dor sentida ao revisar, em sua memória, a profunda e inevitável angústia de saber que, “no final”, todos morremos.

O sujeito que atua junto à classe hospitalar (professor, enfermeiro, psicólogo, assistente social) se coloca a ouvir o “apelo do ser”, ao perceber que a dor não é apenas física. A dor da morte, do sentido que a morte pode proporcionar, é dupla: sente-se duplamente a dor – dos outros e de si. Nessa esteira, considerando as diferentes situações dentro de uma classe hospitalar, tendo a dor que afeta a todos, de alguma forma. A hospitalização retira o sujeito (seja o profissional ou aluno, cada qual à sua maneira) de seu mundo. É o deslocamento de sua vida para um ambiente muitas das vezes carregado de medo, dor e morte (SOUZA; ROLIM, 2019, p. 404).

Tomando a perspectiva do aluno hospitalizado, esse pode ser visto como um corpo adoecido, acometido por enfermidades diversas: doenças graves, perdas de órgão do corpo como uma perna etc. Em tempos de pandemia generalizada, como a pandemia causada pela COVID-19, um vírus que, como metástase, em um processo **de sindemia**,⁹⁷

⁹⁷Formado a partir da junção das palavras epidemia e sinergia, o termo ‘sindemia’ diz que quando uma ou mais doenças graves se interagem entre si tornam-se ainda mais nocivas não só para a saúde pública, mas, também, para o contexto social. Em meados da década de 1990, o antropólogo médico Merrill Singer, da Universidade de Connecticut, nos EUA, cunhou o termo para descrever (e muitas vezes, criticar) como as

acaba interlaçando com outras pandemias e doenças que não só da saúde pública, mas também com as doenças econômicas, políticas, as psicológicas, a fome e a miséria etc., assim, vai tomando continentes e países pelo mundo. Dentro desse clima existencial, fragiliza-se, ainda mais o corpo, no berço da insegurança de si do seu entorno (SANTOS, 2020, p. 03), levando em consideração que o ser humano é mais do que seu corpo, pois é também uma existência que não se pode compreender sem levar em conta seu significativo modo-de-ser no mundo (SANTOS, 2015, p.23).

Do ponto de vista do profissional da classe hospitalar, devemos considerar que esse é aquele ou aquela que enfrenta a necropolítica cotidiana dos males e mazelas do sistema público, leia-se Estado. Mas esse sujeito é, também, o ser que vivencia o cuidado, a cura, quando a ciência lhe proporciona uma esperança de poder vivenciar uma vida mais ou menos sem dor, ou uma vida mais ou menos prolongada, de mais uns dias que seja de vida, ainda que sobre seus limites. Seja o ser da classe hospitalar, como já mencionamos, ou o profissional que na labuta diária carrega sonhos e desejos, os relatos são desejos de uma vida mais justa – mínima que seja – como um remédio contra a loucura.⁹⁸

O ser da classe hospitalar está sujeitado a ter que vivenciar diferentes situações que interferem no seu modo de agir, no seu trabalho, no como se relacionar ou significar o mundo à sua volta. A permanência no hospital, para os que ali trabalham, por horas de dedicação no preparo dos afazeres e labor, pode levá-lo a repensar o seu mundo e o mundo do outro. Para o sujeito aluno, o convívio com o diferente, com a “nova casa”, que lhe causa estranhamento, admiração, até. É como “o difícil começo”, como na canção de Caetano.⁹⁹ O novo mundo circundante vai se transformando em uma nova morada e logo é forçado, a ter que depressa, que chamar esse novo espaço de “realidade”.

Ainda para o aluno em atendimento educacional hospitalar, fica o distanciamento do lar e da família; de não estar mais perto das coisas que ele ou ela gosta, longe de suas coisas significativas. Esse estado temporal (pode durar dias, semanas, ou até que a morte

epidemias podem se sobrepor umas às outras quando imersos nos diferentes fatores sociais, ambientais, institucionais e culturais, propiciando o desenvolvimento de determinadas doenças. Disponível em: https://www.ecycle.com.br/sindemia/?fbclid=IwAR24BZze1k0bQVtYZkShU8o3vnPFLFz_qIButqkH7Y7zKBLbLEZ0ifG8dus. Acesso em: 03 mar. 2022.

⁹⁸ Lembramos aqui da narração de Riobaldo no romance de João Guimarães Rosa em “Grandes Sertão: veredas” (1956). Ao narrar suas aventuras e luta pela vida no cangaço, Riobaldo diz que o amor que sentia por seu companheiro de viagem, Diadorim, ainda que incompreensível, era como um descanso para a sua loucura.

⁹⁹ Sampa. Canção composta em 1978 por Caetano Veloso.

chegue) poderá marcar sua percepção do mundo que o circunda, sua maneira de se relacionar com as pessoas. Esse outro espaço/hospital/classe hospitalar vai se tornando um novo espaço significativo. Assim, a morte, como questão fenomenológica, afeta a vivência como um todo: do aluno ao corpo de profissionais que lhe cerca, os familiares e amigos.

Dessa forma, a força desse espaço-tempo vivenciado, toca a memória perceptiva de quem pode contribuir com seus relatos significativos quanto ao “que é” e “como é” a morte em sua genuína forma de afetamento do ser. Em seguida, apresentamos em um uma breve discursividade acerca dos instrumentos da pesquisa, ao nosso modo fenomenológico de fazer pesquisa.

5.7. Instrumentos para a análise do fenômeno

A escolha dos instrumentos que pudesse servir para coletar e, digamos, armazenar dados ou fenômenos de uma observação empírica, sensível e compreensiva, nos remeteu ao pensamento reflexivo quanto aquilo no qual seria pesquisado. Dessa forma perguntamos comumente a direção na qual iríamos seguir e prosseguir com a nossa pesquisa. Perguntamos: em qual lugar iríamos ir? Com quem iríamos nos encontrar? Quando e em que condições? Procuramos, assim, inicialmente compreender o "que é" e o "como é" o singular modo de ser de cada pessoa, em seu relato de experiência que, como ser-no-mundo, apresentava-se na inter-relação do seu ser singular e plural.

Assim, as diferentes e complexas relações que envolvem a espacialidade e a temporalidade de cada um, compõem aquilo que nos tocam sensivelmente no cotidiano mundo-circundante e compartilhado. Leva-se em conta, dessa forma, a complexidade de visões de mundo que cada teoria ou modo-de-ser do pesquisador carrega consigo. Por isso cada modo de fazer pesquisa requer um modo próprio de realização do próprio pesquisar. As teorias são tentativas de universalizar diferentes explicações do mundo (TRIVIÑOS, 1987, p. 45), no qual cada abordagem se propõe compreender a totalidade de seu mundo (PADEN, 2001, p. 13). Assim, também, são os diferentes instrumentos de “medição” que cada pesquisador utiliza para compreender o mundo que se desponha a sua frente.

Nesse horizonte da pesquisa, os instrumentos que utilizamos para a obtenção de dados para essa pesquisa tiveram como predisposição os sujeitos e o contexto na qual faríamos a coleta desses dados. Assim, realizamos conversas por telefone, troca de

mensagens e áudios via aplicativo de mensagens como WhatsApp etc. Quando conveniente para os colaboradores da pesquisa, coletamos os relatos por via de e-mails.

Pela via da transcrição dos dados obtidos, organizamos os relatos (mais ou menos) em uma sequência que pudesse ser por nós compreendidos, como que dentro de um cenário fenomenal: como um *set/palco*, na qual as vivências iriam acontecendo via relatos de experiências no ambiente educacional da classe hospitalar. Importante dizer que, para melhor leitura, sem interferir no sentido e “verdade” de cada relato, vez ou outra tivemos que recorrer ao uso de espaços entre colchetes, em pequenos textos do que chamamos de “observações de sentido”, seguindo, no mais possível, as linguagens das professoras e educadores nos seus relatos de experiência quando questionadas o “que é”, para melhor esclarecer o “como é” morte para cada ser da pesquisa.

Dessa forma, cabe dizer que, para nós, a pesquisa foi uma tentativa de captar diferentes relatos subjetivos, memórias vividas, marcas deixadas pelo tempo em que vive ou viveu cada um estando junto à classe hospitalar. Por isso, o caminho que apontamos em nosso horizonte, para que pudesse ser trilhado no campo da subjetividade de um vivido, foi o modo qualitativo (GONÇALVES, 2014, p. 43). Este caminho que visou o fazer “chegar lá”, local no qual se vislumbra uma tese, tida como frutos coletados durante a caminhada, tomou a postura fenomenológica como postura investigativa. Ao mesmo tempo, apontou para o respeito as vivências diversas, podendo elas servirem de diferentes meios de coleta de dados. Assim, nos propomos na condução de conversas livres. Quando necessitado, direcionadas para o foco da nossa questão, mas sempre deixando o livre falar e relatar de cada colaborador.

Salientamos, ainda, que todo o processo de coleta de dados, como fenômenos (relatos de experiências do vivido envolvendo a morte como questão) estava aberto a mudanças e a alterações ao longo ou mesmo durante o processo da pesquisa. Tendo em vista que, na perspectiva da fenomenologia, o pesquisador, embora inserido no mundo significativo do entrevistado, pelo fator “tema da pesquisa”, teve que estar atento, para que não esquecesse, que o sujeito ou sujeitos da pesquisa não eram investigadores (GIORGI; SOUZA, 2010, p. 75).

Dentro dessa perspectiva, tivemos que estar, também, atentos aos interesses de cada colaborador/a, entendendo que cada ser pode modificar e transitar sobre perspectivas diferenciadas, considerando que cada um recorreu a sua própria vivência e

intencionalidade, para tratar a morte no horizonte do que é e como ela afetava as suas vivências. Em tempos de incertezas, tendo em vista a pandemia causada pelo COVID-19, que se tornou generalizada, no Brasil, já em meados de março de 2020, tivemos que "nos colocar em abertura" para que pudéssemos, se fosse preciso, construir outras possibilidades válidas de pesquisa no decorrer do processo.

Sabemos que toda e qualquer coleta de dados que envolve pessoa, o respeito ao sujeito e a devida atenção aos fenômenos, tal como eles nos apresentam, devem estar junto à ética da pesquisa. Por conseguinte, sabemos a missão de manter, ao máximo (mas sabendo que a fenomenologia admite que o pesquisador também faz parte daquele mundo) a neutralidade daquilo que se apresenta. A teoria serviu como nossa guia, no caminhar da pesquisa entre os diferentes fenômenos (TRUVINÕS, 1987, p. 137). Mas a vida fala mais alto e devemos saber fazer a mediana apropriação dos fenômenos apresentados, sem perder de vista o cuidado com o outro e consigo mesmo.

Vale destacar que todo material utilizado durante a coleta desses relatos esteve sujeito à aprovação prévia do sujeito da pesquisa, mediante instrumentos contratuais, como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, por exemplo. Isso, porque, entendemos e concordamos com a importância de ter o cuidado para que todo o processo e objetivos da pesquisa pudesse ser reportado ao sujeito colaborador de forma clara e objetiva. Nesse sentido, estabelecemos os princípios éticos de forma a garantir aos envolvidos na pesquisa dentro do cuidado necessário, dentro do princípio de dignidade desses relatos de vida. Mais uma vez, destacamos que esta pesquisa foi remetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES sob o número 4.871.803.

Apresentamos, então, os modos como realizamos os procedimentos da nossa pesquisa, bem como o caminho percorrido para o desenvolvimento das análises dos dados coletados.

5.8. Procedimentos da pesquisa e a análise dos dados

Os relatos de experiência foram abordados, pela analítica existencial, de modo individual ou singular, ainda que consideremos que o "singular" ocorre na pluralidade, afinal "ser-no-mundo". Isso significa que cada relato foi analisado existencialmente de modo "genuíno", ao modo heideggeriano de sentir-pensar-fazer, um de cada vez, semanalmente e de uma maneira demorada e meditativa de escuta de um possível apelo de cada fenômeno que se dava ao longo das leituras.

Para que os relatos pudessem chegar ao mais perto possível do fenômeno, o sentido da morte, foi preciso ir ao encontro com o vivido. Para isso, uma vez contactado o sujeito ou os sujeitos da pesquisa, entendemos que poderia ser exigido, de nós, elaborar questões não-diretivas, ou, a depender dos casos e situações, a elaboração de uma “pergunta disparadora” (AMATUZZI, 1993 apud CALDAS; MACÊDO, 2011, p. 10), que poderia servir como questão norteadora, para que pudéssemos chegar ao vivido sem perder o norte da pesquisa do projeto.

Assim, como Batista (1992) chamou de “questão orientadora”, acreditamos que a interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa poderia precisar de uma direção bem definida, para a melhor condução do propósito do projeto e para que não se perdesse o horizonte que se pretendia chegar. Ou seja, ainda, conforme nos ensina Mauro Martins AmatuZZi (2008, p. 31), o importante era fazer o processo conforme o fluxo do próprio processo, mas sabendo para onde se queria chegar.

Nesse percurso de se fazer pesquisante, sabíamos (ou acreditávamos saber) que o pesquisar requer um tatear em algo que poderia nunca ser esgotado, mas que, uma vez manifestado, como fenômeno significativo do vivido, poderia contribuir para o desenvolvimento de relatos de experiências de forma significativa. Dessa forma, sabíamos que tínhamos em mãos um tema específico que pudesse nos ajudar, que é a questão da morte, ou o sentido, significativo sentido da morte, para aqueles que estavam junto à classe hospitalar, mas que a busca pelo “o que é” e pelo “como é” não poderia se dar de forma evidente. Assim, se conseguimos caminhar bem dentro desse horizonte fenomenal desejado, talvez o próprio trabalho final, denominado por nós de pesquisa/tese, o diga e confirme. O que sabemos, de antemão, é que conseguimos obter significativos relatos de experiências.

*

Dessa forma, os caminhos que poderíamos seguir para a obtenção desses dados do vivido foram diversos – como já apresentamos acima. Após os dados da pesquisa, foi preciso encontrar um caminho para que fizéssemos uma leitura fenomenológica de modo que cada fenômeno descrito pudesse ser apresentado em sua mais completa “claridade”. Nesse cenário, entendemos que os fenomenólogos, em geral, como afirma Virgínia Moreira (2007), adotam a redução fenomenológica como forma de alcançar o vivenciado em forma de relatos, sem a imputação e interferência de juízos do pesquisador. Assim,

optamos por uma análise dos fenômenos de forma que pudesse ser o mais próximo possível daquilo que foi para nós narrado, tentando, sempre que possível, evitar interferências do pesquisador na coleta desses relatos.

Isso não quer dizer que houve uma completa suspensão do juízo, como queria Husserl em seu projeto fenomenológico inicial. Mas um envolvimento que pudesse manter o respeito ao vivido do outro, narrado à sua maneira, respeitando o significado que cada sujeito carregava quanto a esse vivido, tendo em vista que todos participam desse mesmo mundo. Nessa esteira, coube a nós, pesquisadores, distanciarmos dos nossos pressupostos, sempre que possível, no máximo possível, para que os relatos colhidos pudessem ser a mais próxima expressão do vivido do outro. Como defende Giorgi e Sousa (2010):

O entrevistador procurará suspender o conhecimento que possa ter sobre o tema de estudo e o que é presente na descrição é entendido como sendo um fenômeno, ou seja, tal como foi experienciado pelo sujeito, implicando que nenhuma reivindicação é feita no sentido de afirmar que o objeto da descrição existiu exatamente tal como foi experienciado, ou tal como se manifestou à pessoa que apresenta a descrição (GIORGI; SOUSA, 2010, p. 82).

Concordamos com os autores que a proposta fenomenológica não é apontar os motivos, causas ou circunstâncias dos fatos; se esses dados coincidem ou não com a realidade objetiva. É esperado à fenomenologia apenas descrever compreensivamente os dados de um vivido, assim como eles se apresentam, não importando, para o pesquisador, o modo como esses vividos afetaram o sujeito da pesquisa. O que importa é a obtenção do conjunto da narração de algo experienciado e significado, para que o pesquisador pudesse, a partir desses dados coletados, fazer a redução fenomenológica de forma a deixar em “suspenso” seus pressupostos teóricos, para que viessem à luz (como que na clareira do ser) o fenômeno ele mesmo, ou, como na proposta heideggeriana, que pudéssemos deixar que o genuíno fenômeno se apresentasse em seu próprio modo de velar e desvelar. O desvelar pode se dar de modos diversos, sob diferentes aspectos: uma frase retirada de uma canção, um desenho, um sussurrar ou uma fotografia. As representações simbólicas remetem a um significado único no vivido de uma pessoa e podem expressar/representar o significado de uma realidade mundana de seu criador (CIPULLO; AZEVEDO, 2018).

Uma vez assumida essa questão orientadora, dentro do contexto da coleta de dados e, uma vez realizada a captura do fenômeno, via suspensão (limitada) das cargas teóricas

que tendiam a direcionar o pesquisador para seu mundo conceitual, o próximo passo, agora, foi fazer a análise desses dados. Nossa defesa foi a de que a proposta fenomenológica heideggeriana sustenta essa etapa da pesquisa, por ser a analítica existencial, ela mesma, uma proposta teoria e metodológica de pesquisa.

Assim, tentamos seguir a leitura dos dados coletados (relatos de experiência) dentro da focalização de cada fenômeno da pesquisa, para obter o que alguns da área fenomenológica existencial chamam de unidades de significados.¹⁰⁰ O passo foi a transformação dessas unidades de significados em linguagem própria para o campo de estudo, para que alguns termos obtidos do senso comum pudessem ser esclarecidos na linguagem do campo dessa pesquisa.¹⁰¹

Importante destacar que preferimos deixar aqui todos os relatos de experiência assim como nos foram enviados e/ou coletados em conversas com os colaboradores. Acreditamos que cada relato já apresenta, por si só, a completude do fenômeno que se pesquisa. Contudo, como já anunciado acima, entendemos que o leitor de uma pesquisa/tese poderá querer buscar o que o pesquisador encontrou, por ele mesmo, diante desses fenômenos se surgiram e surgem em cada relato.

Dessa forma, na sequência deste trabalho, tentamos refletir acerca de cada relato de experiência e fazer, ainda que a nossa maneira, nosso modo próprio de analítica existencial desses dados. Tentando, assim, garantir um laço, um algo que os unificassem em um (ou alguns) sentidos que perpassassem todos esses vividos. Assim, também, tentar garantir a transformação das unidades desses significados em uma linguagem que melhor se encaixasse à estrutura do campo epistemológico dessa pesquisa. Para essa fase da análise dos dados, entendemos o que pudesse ser a síntese dos relatos das experiências, envolvidos no conjunto teórico e temático da pesquisa, que nos apontaria para o horizonte da conclusão da pesquisa: o relatório ou tese.

¹⁰⁰ Diferentes autores deram nomes aquilo que na fenomenologia seria como a essência do sentido, visando daquilo que se tem como tema primordial. Pegando dois exemplos, para Virgínia Moreira (2007), o termo utilizado é “articulações de sentido”. Monique Augras (1978) nomeou de “modalidades de compreensão”. Inspirado em Viktor E. Frankl, o professor Hiran Pinel estabeleceu em sua tese doutoral (2003) o termo “guia de sentido”, buscando identificar outros sentidos em cada guia de sentido.

¹⁰¹ Importante salientar que, assim como Giorgi e Sousa (2010), Virgínia Moreira (2007) defende que a transformação desses termos para uma linguagem científica não necessariamente quer dizer uma alteração do sentido ou daquilo que foi narrado pelo sujeito da pesquisa. Quer com isso, apenas, dizer que serão transportados para uma linguagem específica dentro da terminologia fenomenológica própria do campo da pesquisa. Ao longo deste trabalho, oferecemos, como tentativa, a realização de um modo (nosso) próprio de leitura desses dados – uma analítica existencial ao nosso modo de fazer pesquisa.

Cabe ainda destacar que todos os dados coletados tiveram como pano de fundo teórico os pressupostos metodológicos daquilo que Heidegger chamou em "Ser e Tempo" de "postura fenomenológica". Além do mais, tentamos não perder de vista que a metodologia heideggeriana nos conduzia, como já sinalizado acima, para uma caminhada lenta, atenta e "em constante abertura" para poder escutar o "apelo do ser" do fenômeno que se colocou em compressão. O fenômeno se mostrava como sendo ele mesmo. Mas a compreensão desse ser manifesto passou pelo mundo intersubjetivo no qual estão envolvidos, também, o pesquisador, o sujeito ou sujeitos da pesquisa e todo o demais conjuntos de fatores que inevitavelmente afetavam o sentido que cada um daria para o mesmo fenômeno.

Já salientamos acima que uma pesquisa fenomenológica não se apega à formulação de hipóteses deterministas, fechadas ou acabadas. Como já dissemos, ela é uma postura, um modo de ser no mundo junto ao outros e a si mesmo. Por isso, cada dado, entendido aqui como relato de experiências vividas, são, por si mesmo, variáveis do campo vivencial de cada pessoa. Como defende Ribeiro (2011, p. 84), "*razão e emoção se juntam a partir, possivelmente, da relação pessoa-organismo-meio para constituir a realidade, enquanto percebida.*", ou seja, ao final, nossa proposta será a de apresentar um relato (tese), ou seja descrever, ao modo compreensivo, por uma proposta fenomenológica-hermenêutica, relatos do vivido experienciados no/do cotidiano, por diversos profissionais que estão junto à classe hospitalar, ou que por ela transitam de modo explícito e significativo, profissionais ou não, do "que é" e do "como" ser na questão da morte, presente nesse lugar escolar, por nos compreendidos, como uma educação especial.

Vejamos, então, em seguida, uma breve apresentação desses sujeitos colaboradores da nossa pesquisa. São oito breves apresentações gerais. Lembrando que uma pesquisa desse tipo, recomenda-se o anonimato dos colaboradores. Dessa forma, o que iremos apresentar serão apenas "traços" singelos, contornos gerais, que dizem a respeito de cada um/a. Mas que, como gerais, perpassam (podem perpassar) o modo de ser de cada um, de muitas pessoas. Além do mais, como já foi sinalizado, foi assim que cada colaborador/a se apresentou e se nomeou ao longo e ao final de nossas conversas, junto a obtenção dos relatos de experiência. Veremos, também, como cada colaborador nomeou, como simbólico, a morte.

5.9 Os sujeitos colaboradores da pesquisa: alguns dados concretos

Como já apresentado, ao longo da captura do fenômeno para esta pesquisa, pudemos contar com oito participantes que se voluntariaram a contribuir com seus relatos de experiência, tanto a classe hospitalar e da educação especial no campo hospitalar como cenário para pensar/dizer a questão da morte e suas possíveis afetações para suas vidas.

Propomos aqui-agora descrever alguns dados concretos desses sujeitos e ou pessoas que colaboraram com a pesquisa. Mister recordar, que foram os próprios sujeitos que cederam tais dados. Alguns começam a pontuar modos de ser no seu existir como ser-no-mundo, mas esses dados ganharão sentido maior, no Capítulo 6, quando mostraremos a produção das analíticas singulares, individuais - de cada relato de experiência, e após, em subcapítulo, como criamos analíticas plurais, ou seja, de todo o grupo considerando uma a uma a formação de um todo.

No decorrer da coleta dos relatos, deixamos em aberto o modo como cada um queria ser apresentado; como cada colaborador queria dar um nome para si, ou seja, como cada um gostaria de ser chamado aqui nos relatos, sendo esses sujeitos colaboradores da pesquisa. Pensamos também como deveríamos manter o sigilo e o anonimato, para que pudesse aparecer, como fenômeno, apenas o que de fato interessava nesta pesquisa. Ao final, cada um elaborou um nome para si (nome de fantasia), com base no contexto do relato de suas experiências ou naquilo que veio à mente como algo significativo, tendo sempre em foco a morte como questão de fundo. Cabe alertar que os dados foram coletados ao longo do ano de 2021 e início de 2022. Logicamente, aspectos como idade, formação, área de atuação/trabalho, visões de mundo, vão sendo alterados com o passar do tempo. Vejamos, então, um pouco de cada colaborador e como cada um se apresentou e se automeou para essa pesquisa.

Colaborador Acácia

Ela tem 45 anos de idade, é feminina, casada, tem um filho, moradora da Serra, ES, licenciada em Pedagogia, pedagoga, pós-graduação em Educação Especial e outras formações na área da brinquedoteca, mestra e doutoranda em educação.

A Acácia diz ter essa planta como uma marca em sua lembrança de infância; de uma infância feliz que teve. Em sua atuação junto às crianças em tratamento oncológico, de uma instituição particular na Grande Vitória, diz que teve ali sua inspiração para se dedicar à pesquisa na área da educação especial. Tem consigo a *borboleta*. Uma borboleta

amarela, como representação da morte. Como que algo que aparece num fechar de um círculo entre a vida e a morte.

Colaborador Fé

A *Fé* tem 47 anos, é feminina, casada, reside no estado do Rio de Janeiro, RJ, superior incompleto e tem uma filha já adolescente.

Há aproximadamente cinco anos descobriu um câncer de mama e foi fazer um tratamento fora do país. Após um tempo, retornou para o Brasil no qual continuou o tratamento já consciente de que o problema havia se agravado em metástase. Nesse ínterim, conta, ocorreu um sonho no qual ela deveria fazer algo que pudesse ajudar outras pessoas com esse problema. Assim, fundou um projeto social e hoje visita outros projetos, Ong's (organizações não governamentais) e hospitais que atendem crianças, adolescentes ou adultos com câncer, ajudando-os a encontrarem motivações para continuar o tratamento e a ressignificar a morte. Recentemente fez uma visita à uma classe hospitalar de um hospital público da Grande Vitória, no Espírito Santo, na qual fez doações de suas bonecas e relatou acerca de seu tratamento e trabalho voluntário. Para ela, a morte é como um *girassol*, que aponta para o horizonte, como se anunciasse para o horizonte do fim da vida, que é lá que um dia a vida acaba.

Colaborador Águia,

Ela tem 59 anos, é feminina, solteira, mora em Vitória, ES, não tem formação universitária, atua a mais de 27 anos no hospital e mais de 20 na classe hospitalar.

Águia diz que esse nome deriva da imagem que vem a sua mente, ao lembrar que tudo observa do alto. Talvez, para não sofrer tanto com as contingências do cotidiano. Ela diz que, com o passar dos anos, foi assumindo a função de coordenação de alguns setores da parte pedagógica nesse espaço. Assim, pôde vivenciar diferentes situações com as quais a morte estava presente. Ela vê a morte como *um rio...uma água cristalina* que vai levando a vida para algum lugar.

*Colaborador Águia*¹⁰²*

Ela tem 46 anos de idade, é feminina, viúva, residente em Vila Velha, ES, licenciada em pedagogia e pedagoga, mestra e doutorando em educação. Tem filhas e

¹⁰² Por serem duas colaboradoras que escolheram utilizar o mesmo nome, como símbolo de seu personagem, destacamos em asterisco para identificação.

neta. Já atuou na educação básica e superior. Teve sua experiência na classe hospitalar em sua pesquisa no mestrado em educação.

A voluntária Águia diz ter escolhido esse nome por representar a força de poder, mesmo no aparente caos e aridez do chão da vida, encontra força para buscar algo para a sobrevivência. Ela disse também escolheu ser a águia, por representar uma ave nas alturas, observadora e de garras afiadas. Ela diz que as experiências nesses espaços a motivou buscar nos estudos da classe hospitalar um caminho para buscar a compreensão da própria vida e ressignificado das perdas. No mestrado, pôde estar e vivenciar de perto a classe hospitalar e suas rotinas. Ela diz ter a morte como uma forte tempestade, uma *rajada de vento* que arrasta sem piedade a vida e a existência.

Colaborador Carcará

Ela tem 33 anos de idade, é feminina, solteira, moradora de Serra, formada em Pedagogia e pedagoga há oito anos, atuou por quatro anos na classe hospitalar.

Carcará diz que esse nome lhe lembra a canção de João do Vale, no trecho onde se canta “carcará não vai morrer de fome”. Essa ave de rapina, na presteza e destreza, “engana” a morte cotidianamente, mesmo nas profundezas da vida dura do cotidiano. Ela diz que durante os anos atuando na classe hospitalar, como pedagoga, pôde vivenciar algumas situações de morte que a fez refletir como a vida resiste cotidianamente a dura existência. Vê a morte como um *cacto*, que com sua resistência, vai lutar com a vida. A vida, como o Carcará, vai tentar resistir, até onde puder resistir.

Colaborador Atenas

Ela tem 37 anos de idade, é feminina, divorciada, moradora da Grande Vitória, Formada em Psicologia. Atua como psicóloga há mais de 10 anos sendo dois na classe hospitalar.

Atenas diz que a deusa da mitologia grega lhe lembra o poder da sabedoria da mulher; de poder se esquivar dos altos e baixos da vida com sabedoria, beleza e perfeição. Ela pediu que escolhêssemos, para ela, uma representação para a morte. Pelos seus relatos, escolhemos *Cronos*, a divindade que consome o tempo, o presente que consome o passado, o futuro que consome o presente. Ela concordou com o nome escolhido.

Colaborador Professor Rock and Roll,

Ele tem 60 anos de idade. É masculino, casado, morador da cidade de Vitória, bacharel de Enfermagem, enfermeiro, psicólogo, pós-graduação em Educação Especial Inclusiva, mestre e doutor em educação.

Em sua memória, o *Professor Rock and Roll* diz que há muitos anos atendeu um jovem rapaz que perdeu uma perna em um acidente, motivo de sua internação, e que tinha câncer também. Para esse enfermeiro-professor, que com a colaboração de um amigo do hospital, também doutor, psicólogo-professor, essa experiência lhe mostrou que a morte é *sol*, que com seus fortes e imponentes reflexos que adentram a vida. Ele já recorreu ao uso do nariz vermelho compondo o tipo de comédia dramática "clown" (palhaço, palhaçada, palhaçaria).

Colaborador Perséfone

Ela tem 32 anos de idade, é feminina, solteira, mora no município de Serra, formada em Serviço Social, atua como Assistente Social em um hospital público da Grande Vitória, no qual atua há alguns anos.

Perséfone lembra que esse nome se deu por lembrá-la de que na vida é preciso, às vezes, conduzir o caminho da vida e, de vez em quando, mudar suas próprias estações. Assim é a deusa Perséfone, a divindade que guardava os segredos dos mortos e girava a roda das estações do ano. Ela diz que, como Assistente Social, presenciou, em suas atividades dentro de um hospital, a rotina das muitas famílias que, dentro dos limites organizacionais daquela instituição hospitalar, despediam de seus mortos à maneira que podiam. Para ela, a morte é apresentada como um *cipó* ou uma cobra *Sucuri*, que vai enrolando as pessoas, deixando-as sem saída para a morte.

**

Convidando ao leitor para o próximo capítulo...

Apresentaremos a seguir, no **capítulo 6**, intitulado: “Descrição compreensiva do 'que é' e 'como é' morte para as professoras da classe hospitalar (e ou) e as analíticas existenciais inspiradas em Heidegger”. É um "grande" título que abarca dois subcapítulos, cujos títulos são explicados abaixo. Cabe antes destacar que a leitura e construção das análises dos dados desta pesquisa se deu de forma demorada, reflexiva e refletiva. Entendemos, também, que a partir daqui entramos em um tipo de “mundo vivencial do outro”, na qual as tecituras da analítica se amarram e se soltam em uma discursividade um pouco, digamos, diferenciada da que realizamos até a parte cinco desta pesquisa. Talvez aqui iremos compor ao leitor/a uma linguagem ainda mais poética, sem perder o rigor da cientificidade que uma pesquisa científica pede. Afinal, a poesia é uma forma de fazer ciência e escancarar, de maneira própria, um mundo não totalmente explícito. Voltemos, então, para o como estão subdivididos a sexta parte desta pesquisa, que apresentaremos logo em seguida.

No **subcapítulo 6.1**, intitulado “Descrição compreensiva & analítica existencial singular: professora por professora”. Nesse instante do nosso relato final da pesquisa agimos apresentando "cada" relato de experiência das professoras com a morte na escolarização hospitalar: o "que é" e "como é" isso pra cada uma delas (Vide metodologia). Consideramos que "elas mesmas", individualmente, fizeram a análise de seu experienciar e relataram. Ao final de "cada relato", um por um, realizamos uma "analítica existencial", repetindo: agimos focando "cada professora" e ou "cada educador", um por vez, destacando o que muito valoriza Heidegger, a "singularidade" do ser-aí. Cada analítica existencial é singular, refere-se a cada uma (Vide metodologia).

Já no **subcapítulo 6.2.**, intitulado “Descrição compreensiva & analítica existencial da pluralidade dos relatos: a formação de uma grande unidade grupal de sentido a partir dos singulares”. Aqui realizamos uma "analítica existencial do grupo todo" ajuntando simbolicamente todos os relatos formando um simbólico "um corpo só". Os oito relatos serviram para produzir "um plural", ou "um grupo", ou um "grande singular", "uma unidade advinda de todos os relatos" (um grupo formado de cada singularidade).

Para os dois subcapítulos: procuramos "saber-sentir-agir" de cada professora e ou educador, na sua singularidade de ser-aí; procuramos "saber-sentir-agir" de "todas as professoras" o "que é" e "como é" morte para ela (e "um ele") que atuam em atendimentos

educacionais em ambientes hospitalares, como numa classe hospitalar - dentre outros, e para isso, agimos ajuntando "todos os relatos" formando um "só corpo", ou um "grande singular" ou "um plural".

*

6. DESCRIÇÃO COMPREENSIVA DO "QUE É" E "COMO É" MORTE PARA AS PROFESSORAS DA CLASSE HOSPITALAR (E OU) E AS ANALÍTICAS EXISTENCIAIS INSPIRADAS EM HEIDEGGER.

A vida traz como "presente" a morte
(CARVALHO, 2002; p. 1).

Nossa meta aqui-agora é de produzir uma analítica existencial caso a caso, ou pessoa a pessoa. Imaginamos que iremos apontar, de modo descritivo fenomenológico-existencial e hermenêutico, "unidades singulares provisórias de pessoa a pessoa", com a questão: O "que é" e "como" é morte para cada um/a dos colaboradores, que trabalham direta ou indiretamente com atendimentos educacionais em ambientes hospitalares?

Vamos conversar com o leitor dessa tese sobre os caminhos que propomos para realizar a analítica existencial. Essa conversa está interligada à metodologia da pesquisa e optamos por inseri-la aqui, pois, a nosso ver, esse é o espaço ideal para isso. Isso pode significar que o leitor caminhará nas vivências dos sujeitos da pesquisa imediatamente após ao aqui-agora descrito.

Tal movimento, acreditamos, cria, inclusive, a ideia que também marca o método fenomenológico de pesquisa: a de que a investigação nesta proposta vai se fazendo no ato sentido de caminhar do investigador; ele faz o caminho ao andar. Já citamos acima o poeta espanhol, Antonio Machado (1875-1939), que, assim, descreve o fenômeno, que nos indica que o pesquisador desta esfera caminha abrindo sendas: o pesquisador vai como que à busca do fenômeno, ainda que não saiba bem quando e onde irá encontrá-lo. Mas sabe o horizonte no qual fará sua busca, ainda que o caminho tenha que ser feito; ainda que o caminhar por onde se anda seja vivida uma única vez. Indicamos, aqui, um pouco mais do que sinalizamos acima na epígrafe, no qual o poeta nos diz que:

Nunca persegui a glória
caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Entendemos que cada ser-no-mundo se abre no seu "aqui-agora", como ser do *Dasein*, ou seja, como ser que existencialmente vive nesse mundo, ao modo próprio de cada vivência. Sendo cada vivência única, cada qual sente, significa e compreende o

mundo ao seu redor de maneira genuína. Assim, também, esperamos que cada sujeito, na sua individualidade, seja em relação a morte. Cada qual irá sentir/significar a morte, direta ou indiretamente vivenciada, como um dado genuinamente significativo para a sua vivência. Entendemos aqui que a vivência é mais do que viver nesse mundo: é experimentar os fatos do cotidiano de forma sentida e apreendida. O que estamos tentando fazer aqui-e-agora é uma "compreensão" (uma tentativa de empatia) vida descrição de alguns dos aspectos humanos, tomando como possibilidade, de que este é um dos caminhos da investigação científica (AMATUZZI, 2008).

Cada uma das professoras e educadores produziu seu "conto" próprio, descrito narrativamente como uma poesia de vivências reais. Na poética literária podemos encontrar a arte iluminando isto que estamos descrevendo, e a questão revelou-se complexo, mas não impedir de expressar:

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento real que eu tive, de alegria ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende... (ROSA, 1985; p. 56).

Tendo essa breve exposição, nesta parte da pesquisa iremos propor uma leitura direta, expositiva e integral de cada relato/experiência, que cada colaborador pôde apresentar como algo significativo. Lembrando que cada um e cada um dos sujeitos da pesquisa expôs aquilo que lhe fazia sentido e significado – para si e diante de si. Não cabia a nós, pesquisadores, intuir, fomentar ou indicar o que deveria ser relatado. Por isso, veremos como cada colaborador, relatou suas experiências de morte na perspectiva daquilo que tocou em sua própria trajetória de vida, tendo em vista suas vivências como profissional na área da educação e educação especial. Observaremos, nesse processo, que as coisas são vividas e imbricadas, tudo está ligado ao mesmo fenômeno (a morte) e embebidos do mesmo espaço (direta ou indiretamente, a classe hospitalar) e tempo cronológico, mas acima de um tudo um tempo-*kairós*: um constante “já chegou, mas ainda não”.

Nota-se ao longo dos relatos algumas marcações em negrito e ou outras marcações para destacar, aqui e ali, o que, para nós, no momento mesmo da leitura, achamos que são

momentos de “abertura do ser que se mostra por si mesmo”, ou seja, momento em que a nossa questão da morte como sentido, mostrava-se como algo para nós evidente. Essa é a nossa compreensão prévia, singela e inacabada daquilo que se mostra nos relatos.

A ideia é compreendermos, sempre que possível, o "que é" e "como é" a morte, com base na vivência de cada um/a, apresentado em seus relatos. Entendemos que cada leitor/leitora desta tese, seja ela ou ele intelectual, ou a pessoa mergulhada no seu cotidiano fora do mundo acadêmico, irá fazer sua própria compreensão a partir daquilo que aparecerá para cada um/a, como fenômeno, sem perder de vista o "que é" e "como é" aquilo que se mostra para cada sujeito colaborador desta pesquisa.

Nesse mosaico é que defendemos que cada colaborador (sujeito da pesquisa) se autorizou a produzir sua analítica existencial que está no todo do relato da experiência, e de modo clássico, e até tradicional. Isso se evidencia quando ele dá título ao seu texto (relato), bem como ao final, que sempre é convidado a dizer o que ele seria "se não fosse humano" (então toca no tema "morte"), podendo ser animal, pedra, coisas, astros do céu, plantas, comida etc. Cada colaborador se permitiu dar um nome fictício para si, um nome que para ela significasse a morte e um título que descrevesse, como síntese, seus relatos.

Nessa caminhada, em seguida, procuramos responder nossa questão de pesquisa, qual seja: O "que é" e "como é" morte para professores e educadores escolar e não escolar, que, direta ou indiretamente, produzem práticas educacionais em Classe Hospitalar (e ou em outro espaço na esfera da relação primordial da educação e saúde), "aqui-agora" considerada uma parte dos Atendimentos Educacionais em Ambientes Hospitalares e/ ou outras, com base nos relatos dos colaboradores, assim como nos foram apresentados. Lembrando que vez ou outra fizemos pequenas interferências em uma ou outra passagem dos textos, a fim de transcrever e dar “fluxo a leitura”, redesenhando algumas passagens que pudesse não estar bem claras ou compreendidas para o leitor. Isso, claro, mais uma vez dizendo, sem interferir diretamente nos relatos; sem interferir naquilo que foi se mostrando em sua “clareira de ser” como algo significativo e sentido por eles.

6.1. Descrição compreensiva & analítica existencial singular: revisitando compreensivamente fenômenos das professoras e educadores

Como um tipo de “abertura para o assunto” que esta parte se propõe, vejamos, como a analítica existencial pode servir para chegarmos ao sentido genuíno de cada relato. Pretendemos mostrar como o modo fenomenológico da analítica existencial pode nos

ajudar, também, a compreendermos aquilo “o que é” e o “como é” em cada relato, tendo em vista a escuta, o cuidado e o próprio movimento dos sentidos no mundo vivencial de cada sujeito colaborador. Assim, nos apresenta o professor Hiran Pinel (2010):

"Analítica existencial" supõe uma hermenêutica, pois, ela é, ela mesma, "hermenêutica da existência" - do Dasein. A interpretação, didaticamente, parece aparecer após à compreensão, ainda que na prática experiencial em pesquisas e na sala de aula, assim como na clínica - elas se interligam, "*compreensão-interpretação*". No ato de interpretar compreensivamente, é que se criam palavras e ou termos muito adequados e compatíveis com o ser-aí no seu existir como ser-no-mundo - os temas analíticos existenciais são perfeitos nesse sentido. Assim, a terminologia dessa "hermenêutica existencial", atua facilitando compreender e interpretar dentro do que se denomina Pedagogia Hospitalar. O hospital é um espaço-tempo de dor e morte - ainda que haja recuperação e saúde. Será esta instituição de saúde, que simbolicamente clamará para vir à lume as práticas educativas (nos hospitais), que nos dará subsídios para podermos destacar a escuta, o espaço, o tempo, a empatia, a comédia e drama, cuidado, a com+paixão, a alteridade (ou outridade), o amor, o ternurar, o preocupar consigo e com-o-outro etc. - e tais temas podem ser incluídos no termo *Sorge* ou Cuidado. Um ser-aí, criando sempre, e ou inventando novos projetos de ser-no-mundo, com modos-de-ser pautados pelas atitudes e posturas - algo subjetivo, consciente, comportamental e de efeito na condução didática de uma prática educacional escolar ou não nos espaços clínicos. O ser-ai, nesse movimento dialético, pode estar situado entre: "ser autêntico" e o "ser inautêntico", falar com propriedade a "voz do ser" e ou com improiedade - o banal de todos nós e ninguém. E, então, finalmente, um ser, que por ser-Dasein, se autoriza não temer o "que é" e o "como é" o ser-para-a-morte. Como Caetano Veloso: "(...) não temos tempo de temer a morte" (PINEL, 2010; p. 19).

Com vista no que foi exposto acima, apresentamos, finalmente, os relatos de experiência de oito colaboradores da pesquisa, tal como nos foi apresentado na captura do fenômeno. Novamente para informação: algumas interferências ocorreram, e foram sinalizadas, para melhor leitura e compreensão dos significados apresentados. O leitor verá algumas passagens marcadas em negrito. Isso porque fomos sinalizando, em nossa leitura, alguns trechos que, para nós, já se mostrava com significativo fenômeno para a nossa analítica existencial (ou o que podemos chamar de “tratamento dos dados”). Após cada relato de experiência, realizamos o “tratamento dos dados”, como forma releitura daquilo que, para nós, se mostrava como genuíno fenômeno.

6.1.1. "A morte é borboleta amarela", pela colaboradora Acácia

NOTA: A conversa se deu no dia 21 de novembro de 2021, via plataforma Google Meet. Na impossibilidade de gravação pela plataforma, o áudio da conversa foi gravado via celular, com anuência da voluntária.

*

Mesmo sendo uma pesquisadora, por que eu penso que é importante descrever para você sobre esse assunto? [da nossa interrogação de pesquisa]. Porque eu estou aqui fazendo a minha revisão de literatura, da minha pesquisa - e eu vejo que certas temáticas você não acha na área da educação. Eu vou encontrar textos sobre morte na área da psicologia, na enfermagem, na medicina, vou achar na [área] brinquedo-terapêutica. Mas, aí você está lá, falando com aquele profissional que atua naquele ambiente [na brinquedoteca], que é o da educação, mas ele [o profissional] pode estar defendendo algo que não é a da área da educação, não é? Às vezes, não é a área do mestrado, ou doutorado em educação. Então, por isso, é importante, é muito importante a sua pesquisa. Para falar desse tema para outros profissionais que também é da área. É um dos motivos que me faz querer falar desse tema. Então é assim.

Bom, eu trabalhei na brinquedoteca que pertence a uma ONG de atendimento da criança com câncer, no ano de 2019. Nesse ano [2019] nós tivemos muitas perdas. Eu tive um período em que eu não queria que chegasse à sexta-feira, porque na segunda-feira a gente ficava sabendo de crianças que ficavam muito doentes ou que perderam a vida no final de semana. Foram dois meses que isso aconteceu, que tinha notícia de um óbito e no intervalo, final de 2019 e início de 2021, isso ocorreu com mais frequência. Depois eu saí de lá. E nesse um (01) ano que eu fiquei longe de lá, da brinquedoteca, eu tive a notícia que uma paciente faleceu. É a Rosa.¹⁰³ A Rosa faleceu. Eu me recordo que no tempo da Rosa, naquele período, eu ficava na brinquedoteca até as 19h. É certo que existe uma confiança muito grande entre nós da equipe e os atendidos. **Eles chamam a gente de tia. E nós que somos mães, nós que somos famílias, nós sabemos que a tia é uma pessoa que adentra a nossa casa, uma pessoa da família...Uma pessoa que a gente confia. E foi um choque para mim, assim foi uma morte de uma pessoa que eu vivenciei: a Rosa.**

¹⁰³ A colaboradora pediu que desse um nome fictício para a menina. Provisoriamente a chamaremos de Ca.

A Rosa chegou assim para mim, na hora em que eu estava descendo para ir embora, por volta das 19h, e disse: “tia, põe a mão aqui! Põe a mão aqui no meu câncer.” Ela tinha um câncer na perna. E era muito grande. Era câncer nos ossos. E ela estava muito quente! Eu disse assim para ela: “espera aí, que eu vou ali correndo na brinquedoteca.” Eu subi correndo, peguei o termômetro, measurei e ela estava com 39.4° de febre. E aí a gente já aciona a equipe de plantão, na mesma hora. Que aí eles chamam o B1, o motorista, e eles entram em contato com o hospital, que eles pegam a criança para ir para lá. Tudo o que é feito é o médico que fala, não é a instituição que informa. É ele quem informa a medicação etc. Quando a Rosa retornou, ela já volta sem uma das pernas. Já sofreu uma amputação. E Rosa se tornou uma menina, assim, agressiva com a avô que a acompanhava. E aí, o tempo foi passando e quando eu retorno, agora em 2021, **eu fiquei sabendo do óbito de Rosa. Na época, com 10 anos. E isso me marcou muito**, porque eu a acompanhei.

Eu vi Rosa se despedindo do câncer. Então, foi quando você se despede do câncer e amputa uma perna, você logo pensa: “agora eu cortei fora, o câncer foi embora e vai dar tudo certo. Né!?” Mas, nem sempre é assim que acontece. Não é uma amputação que vai dar certo. E aí tiveram outras. Não era metástase. A metástase é quando vai se espalhando e vai para outra parte do corpo. No caso dela, é simplesmente o quanto ela não dá conta de suportar. Ela teve as intercorrências, teve febre alta e outras coisas. De repente, ela teve uma febre muito alta e ela faleceu. Então, nem sempre é por conta da metástase. E a metástase é uma coisa assim, olha! Então, hoje temos uma criança com três anos e com metástase. Isso não é normal! Isso é do nível, assim, que você pensa: onde Deus está?

Porque é uma tristeza. **É muito triste! É um sofrimento muito grande para todo mundo!** Principalmente para a gente que sabe que essa criança vai entrar no paliativo. E aí...o que você pode fazer para proporcionar esses últimos minutos ou um momento educativo com leveza?

Ela não vai perceber. Mas a gente sabe onde a gente está trabalhando. **E eu já tinha lidado com a morte na minha pesquisa. Antes de minha pesquisa de mestrado, um "sujeito" [da pesquisa] faleceu durante a minha pesquisa.** E depois, os meus "sujeitos de pesquisa", a maioria já tiveram óbito. Só que existe uma diferença muito grande: se você está num espaço, fazendo pesquisa, e depois você vai trabalhar nesse espaço com crianças que te falam a palavra “tia”, professora. **Tem dias que eu durmo**

escutando essas palavras das crianças: “professora! professora! professora!” É uma confiança muito grande! Eles contam coisas para você que eles contariam para o pai, para a mãe. Essa relação, de professor-aluno, dentro de um ambiente hospitalar [onde ela atua com a Pedagogia Hospitalar], é a mesma relação de confiança que tem com o professor lá na escola [da comunidade]. A criança quer que o professor saiba de sua vida, se tem filho, quer te seguir pelo WhatsApp, quer isso tudo. E tem gente que acaba dando [o número do telefone]. Eu não dou! [o número do telefone]. Por quê? Porque eu estou ali enquanto instituição. Então, assim, é muito diferente! Essa é a diferença que eu falo. Porque, enquanto instituição, eu não posso me envolver muito. Eu não sou permitida a compartilhar meus contatos com alunos. Não é o correto! Porque eu não estou no dia a dia dessa criança igual ao professor da escola que dá a sequência, fica lá com eles. Assim, tanto ela não vai sofrer, como eu também não vou sofrer. E aí eu falo, **uma das coisas que eu aprendi, nesse retorno, é que a gente precisa falar da morte. Se a gente não fala, ao menos a gente precisa se dar ao direito de escutar - e não ter medo.** Aí você fala assim: por quê? **Porque realmente eu tenho a sensação, assim, de culpa.** Eu tenho! Eu fico! Porque eu fico com o óbito da garota que eu já tinha falado para você, a **Margarida,¹⁰⁴ que tinha oito anos.** Tudo assim. A maioria era criança. Assim, a sensação de culpa que eu falo é de não ter sido a professora para escutar.

Quando eu me lembro de Margarida...Recordo-me de que eu a conheci desde a época de minha pesquisa. E aí a Margarida era sempre muito "arretada"[adjetivo positivo para dizer "ser lutadora"], uma baiana muito alegre. Então ela chegava e dizia: **“E aí? Como você está?”** Aí eu falava: “Eu estou bem!” E ela falava novamente: “E eu? Pergunta como eu estou também!” Ela já sabia, né? Ela adorava uma conversa. Ela nunca foi fofoqueira. **Ela "contava mesmo" das sensações de como ela sentia.** E nem um momento eu lembro dela falar assim: “Ah! Vou fazer uma cirurgia e estou triste.” Não.

Ela estava sempre muito para cima. Nunca envolveu nada de religião, nada disso. Era uma criança muito assim para cima. Eu me recordo que quando eu retornei, nesse ano agora, em março - e logo após foi a data do Dia das Mães. **Ai a gente foi fazer uma atividade pedagógica. A proposta educacional era fazer um cartão.** Era um cartão para entregar à mãe. Eu estou bem no dia, nem tinha passado pela cabeça, e nós fomos fazer o cartão. **Aí ela falou assim para mim: “tia, mas a minha mãe morreu!”** Aí eu

¹⁰⁴ A pedido da colaboradora, nomearemos provisoriamente a menina como La.

perdi o chão! Porque eu tinha estado na [a instituição na qual trabalha] para conversar uns dois meses antes e eu via a mãe dela grávida de oito meses. E aí, quando ela disse: “minha mãe morreu.” Eu falei: “poxa, Margarida! Eu sinto muito!” Mas eu sei que é errado falar “eu sinto muito”, pois, quem sente é ela. **E aí ela falou assim: “não, tia! Você não tem culpa. Minha mãe morreu, mas foi no parto, morreu ela e morreu meu irmão.”** Foi aí que meu chão caiu mesmo! Aí eu pensei: “meu Deus! O que eu vou fazer?” Ela falou: “não, tia! Mas eu quero fazer o cartão. Eu quero fazer a atividade que a senhora escolher.” Aí eu fiquei pensando: essa menina em meio a dor e eu querendo entregar a atividade. E ela querendo entregar um cartão para uma pessoa que não existe [*Dasein* que não está mais]. Ela deve estar querendo me agradar. Aí eu fiquei pensando: que sabedoria nata dela de falar assim. **Fiquei pensando: essa criança, ela tem um poder de se adaptar ao mundo.**

A gente não faz ideia! Aí eu falei assim para ela: “vamos fazer o seguinte: você pega esse cartão e deixa na cabeceira de sua cama, e se você quiser, você o entrega. Você vai dar um desenho de coração pensando na sua mãe.” Aí ela falou assim: **“tia! Eu vou deixar o desenho guardado, assim, na minha cabeceira da cama. Eu vou ficar sempre olhando para esta atividade.”** Pronto! Ela fez esta prática educacional, coloriu tranquila. Aí eu fui para casa. No outro dia eu retornei, ela ainda estava lá e aí ela foi logo perguntando para mim: “Tia! Tudo bem?” **Ah! Eu já não aguentei!** Quando ela perguntou se está tudo bem eu falei assim: “olha! Vamos brincar!” Porque **eu não queria que ela me dissesse o que estava acontecendo com ela** [não queria tocar no tema sofrimento e a morte] porque eu não tinha me recuperado ainda da notícia do dia anterior. Como que eu vou ouvir mais uma notícia dessas? Como eu vou falar com essa criança? **Porque a gente não fica sabendo dessas coisas.** Às vezes nem o Serviço Social sabe. Porque, olha, a minha rotina é: eu chego para trabalhar, passo no Serviço Social e pergunto: “quantas crianças temos na casa? Qual a condição dessas crianças?” Aí o Serviço Social me fala: “criança "tal" está com isso. Criança "tal" voltou do hospital assim.”. E por aí vai. Aí eu penso: o que eu devo proceder e o que eu devo observar, além do que a gente já está acostumado? Porque mesmo em tempo de COVID-19, eu toco essas crianças, eu toco a testa delas, eu toco o braço, porque a febre é uma intercorrência muito séria. Às vezes a criança está lá hiper pegando fogo de febre e pegando fogo no ato educacional de brincar também. Aí você acha que a criança está bem, mas ela está com febre. E aí eu não quis puxar assunto com a Margarida. Ela ficou lá, brincando. Ela me

olhava. Aí teve uma hora que ela chegou e falou: “-Tia! Posso te pedir uma coisa?” Aí eu pensei: “lascou! Agora o mundo vai acabar para mim!” Eu respirei e falei: “Pode! Pode falar.” **Ela respondeu: “brinca comigo?** Eu estou sentindo muita saudade de você.” Aí a gente fica analisando, né: “Meu Deus...!” Eu sou a “personagem aqui” sendo mãe, né. Aí o pai dela foi buscá-la, para refeição. E eu oportunizei o momento. **Chamei ele [o pai] para brincar junto. E deixei os dois brincando.** Mas, lógico, eu sei que oportunizei o momento, que ali é um ambiente fora do espaço do hospital, em um tempo que, de repente, eles já não vivenciavam há muito tempo. **Mas, também, foi uma fuga minha!**

Eu não queria estar muito perto. Eu tinha medo de falar algo que eu não pudesse falar para aquela criança, porque a gente não sabe da história de vida. A gente não sabe se fala de Deus. O que se fala de Deus para uma criança? Que religião que ela é? **É muito difícil falar de Deus.** Eu vou falar: “Deus sabe de todas as coisas?” Aí ela pode falar: “Ah! Não sabe, não!” Porque nesse momento, eu sei o que passa no meu coração. Então, são coisas assim que a gente não sabe. Não sabe o que falar. E são coisas que, assim, passam na cabeça agora. Eu me lembro que em 2019, eu saía as 19h de lá da ONG onde eu trabalhava. Então as famílias fazem a refeição. E depois que faziam a refeição, elas continuavam por lá.

A casa estava quase sempre muito cheira. **Agora com esse período de pandemia da COVID-19** são quatro a cinco famílias atendidas. Depois das atividades, quase sempre tem um louvor, porque tem mães que são evangélicas, tem mães que são católicas. Por isso tem sempre um louvor ou momento de oração. **Tem uma vez que eu chorei!** Quando eu voltei, eu parei o carro no meio do caminho e me derramei. Chorei de soluçar mesmo! Eu fiquei cerca de 10 minutos chorando. Porque **eu escutei, no momento do louvor, uma mãe pedindo para que Deus levasse seu filho, se fosse da vontade dele. Olha! Isso é da questão de você suspender qualquer julgamento.** Esse momento é do outro. Infinitamente pertence ao outro. Então, eu, mesmo sendo mãe, eu não posso me colocar no lugar dessa mãe. Ela que sabe, né? E ela falou isso e olhava para a criança do lado. **Ela parecia desejar a morte como solução,** e com o filho do lado. O filho deveria estar pensando: **“minha própria mãe deseja que eu morra!”** Então, eu, a gente, não sabe o que é a dor da mãe! E aí você fica, você enquanto professora: **Você está disposta a, no outro dia, encarar uma sala de aula com essa criança, que escutou isso da mãe?** Se essa criança externaliza isso, como ela fica? Então, são situações que, quando a Margarida falou, quando buscava esse diálogo, depois que eu fiquei sabendo da morte da mãe e do

irmão, durante o parto, para mim foi uma "coisa assim" que me tirou o chão! **Algum tempo depois, um mês, ficamos sabendo do óbito dela** [Margarida]. Falaram que ela passou mal. Ela estava no interior da Bahia. Ela foi para lá e teve o óbito no hospital. Ela teve algumas intercorrências. O que são essas intercorrências? Você acha que está tudo bem, a criança tem uma febre muito alta e parte, não resiste. Então, para mim, **essa sensação de culpa é por quê?** Não é que: Puxa vida, né!? Eu estava ali, enquanto uma pessoa, que para ela era alguém de confiança e aí **eu "não" me dei o direito de escutá-la**. Porque não é eu [que deveria] dar o direito a ela de escutar. **Era eu que teria que me dar o direito de oferecer a escuta** [à Margarida]. Porque era parte de minha profissão.

Era meu dever escutar elas, porque **nós da educação, a gente está ali para isso!** Eu não sou psicóloga! Mas escutar, né, acho que cabe ao professor. **E a morte está por ali, assim, a todo momento!** Não tem como a gente não dizer assim: "ah! é de uma hora pra outra!", porque são crianças que "partem" de uma hora para outra.

O que a gente faz nessas horas? Esse pai, que em um ano perdeu a esposa, grávida de um filho, e depois perdeu a filha. E aí, como fica esse pai? Esse pai, ele deixa [o espaço da ONG], sai e por muito tempo o contato que ele tinha era só com a gente. E aí? Esse pai não tem mais uma filha com câncer. É a mesma coisa nos hospitais. **Quanto tempo as famílias ficam hospitalizadas e têm só aqueles profissionais como referência, como apoio e como família.** É uma rede de apoio, mas como família. E aí, quando essa família tem um óbito... Como que essa pessoa faz? Ela perde o ente, ela perde toda aquela rede de apoio. São pessoas que ela confiava, que ela convivia, que ela sorria, que refletia sendo uma prática educacional com as famílias.

Então, são situações, assim, devastadoras, que **sentimos que precisamos ter um preparo para lidar com a perda.** E não é só para a família. É para gente também. É para gente que trabalha nesses espaços. Porque **a gente não tem um suporte.** Na verdade, e nem se a gente tivesse! E agora, **eu preciso corrigir uma coisa que eu havia falado. A Margarida não faleceu na Bahia, não, ela faleceu aqui em Vitória.** Ela foi pra Bahia e depois veio para cá. E aí ela foi falecendo aos poucos. **Ela teve uma parada cerebral,** onde você tem que esperar e tal. E aí ela demorou uns três a quatro dias para ter confirmado o óbito. **E foi um processo devastador** porque todo o dia tinha notícia. As crianças e as famílias têm grupos de WhatsApp, são os grupos delas, e é aí que elas trocam notícias - dentre outros. Então, todo o dia a gente tinha notícias da morte da menina. Aí,

eu estava vindo para a casa e **a professora da classe hospitalar me ligou. Ela é professora pedagoga da SEDU** (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU/ES) e me ligou para saber o que deveria ser feito. Por quê? Porque as crianças levam o celular para a classe e nos celulares não paravam de chegar mensagens de que a Margarida tinha morrido. Ela me disse: “Olha, está uma loucura isso aqui! Estão dizendo que a Margarida morreu e o que eu faço?” Aí eu disse: “Tira eles da classe, e os leve para a brinquedoteca.” **E eu disse: “Olha! Por favor, faça uma atividade bem lúdica com eles lá na brinquedoteca.”** “Faça umas atividades com jogos, cores, lá na brinquedoteca. Tenta amenizar.” Eles iriam continuar falando, mas **a 'tentativa' era mudar o cenário.** Então, eu disse para a professora: **“é só para escutar! Você não vai perguntar nada!”** **A ideia era "só" escutar, porque nisso que vai escutando,** você vai tendo opções do tipo: “vamos brincar disso? Vamos brincar daquilo? Vamos jogar isso? Porque a gente não sabe realmente, e de fato, o que está acontecendo.

Lá na instituição só ouvimos burburinhos, que não era nem para estar chegando no celular dessas crianças. Elas são crianças que levam o celular da mãe para aquele lugar [a instituição filantrópica]. Aí, então, eles mexem em tudo! Para que? E aí, a professora, me ligou, isso aconteceu quando ela estava saindo do serviço, eu estava numa reunião. Ela falou que estava chorando muito. E já tinha alguns funcionários da noite se abraçando, devido ela ter dado a notícia do óbito. Tranquilo! Aí o que eu fiz? No outro dia, eu cheguei para trabalhar mais cedo, geralmente chego, aliás, esse dia eu deveria estar trabalhando as 13h, mas eu fui trabalhar as 7h da manhã. E eu fiquei o dia inteiro para tentar pegar algumas crianças pelo horário da manhã no espaço e realmente saber o que estava acontecendo, fazendo assim uma intervenção. **Por mais que tenha o Serviço Social, tem certas coisas que elas só falam dentro do espaço da brinquedoteca escolar.** E por eu ter possibilidade, eu estava trabalhando com a abordagem da brinquedo-terapêutica. A gente sabe qual abordagem a gente toma para que as crianças possam falar. E aí eu tive a presença de uma adolescente de 16 anos, um adolescente de 14 anos e duas crianças na faixa de 8 e 10 anos e a gente estava funcionando na classe, no espaço da brinquedoteca. A brinquedoteca tem três salas, duas salas que ficam para a brinquedoteca, tem a sala com computador que estava funcionando como classe. Porque a classe estava passando por uma pintura de temagens, essas coisas. E aí eu deixei todos no espaço que seria a classe e falei: “vamos colorir?” O que tinha para a gente colorir eram mandalas, desenhos de super-heróis, essas coisas. E aí eu falei: “o que está acontecendo? Quais são as

novidades do dia que vocês têm para me contar?” Aí, a adolescente começou: “tia! Você está sabendo?” Aí eu falei: “Estou. Estou sabendo, sim. Você quer me falar sobre isso?” Aí ela disse: “ai, tia! Que bom! Eu quero!” Aí ela começou a falar: “ah, tia! Para mim está sendo muito difícil. Porque já aconteceu isso com a família dela e a gente já a acompanhava a muito tempo. E para a gente é muito difícil perder tanta gente em pouco tempo.” E aí, eu ali, observando e escutando ela falando, e a única coisa que eu dizia era as coisas que eu havia aprendido nas minhas aulas no doutorado: eu repetia a fala dela, porque o que eu podia fazer; naquele momento era a melhor alternativa que eu tinha. “Então é isso que você está me dizendo”, eu repetia [na minha prática educacional]. Eu me lembrava do encontro online, com a gente estando presencial e em grupo, com o Irmão Marista Joarês¹⁰⁵, foi em uma aula do Grufei¹⁰⁶, que para mim foi uma maravilha, foi um achado. E eu ia realmente fazendo isso. E, ao mesmo tempo em que eu o fazia, **eu observava as cores que eles utilizavam nas suas atividades**: não teve [cor] preto, não teve cor marrom; as cores eram alegres, eram vivas. **E aí eu vi que falar e externalizar sobre a morte, sobre a dor de perder um amigo, era muito importante.** E uma das crianças me questionou assim: “tia, mas ela morreu porque ela tem [tinha] câncer.” Aí eu precisei falar: “sim, é verdade. Ela morreu porque ela tem tinha câncer. Mas, outras pessoas morreram antes, também, sem ter (tido) câncer.” “Nada garante que ao sair daqui ou lá fora a tia não possa passar mal do coração e morrer.” Não é isso, né?!” “A gente tá triste porque perdemos uma pessoa querida.” **E aí as coisas ficaram leves.** Então eu acredito que a possibilidade de se falar...Lógico, que seria maravilhoso se tivesse uma arteterapia para se externalizar, expressar com os brinquedos. Por isso eu fiz terapia corporal por bastante tempo. **E na terapia corporal eu sempre estava tocando em alguma coisa, eu tocava em alguma almofada, ... é preciso tocar, né?!** Eu penso, assim, que é preciso você "deixar ir" essa energia que está te prendendo, ou você vai deixar que ela vai cortando ou "desenhando". Você tem que liberá-la de alguma maneira, ou pela fala ou pela conversa. E essa foi uma atividade pedagógica, a que eu pensei na hora. Coisa que..., igual eu falo: **há coisa que não adianta a gente falar, tipo: "eu não tenho formação para isso". A gente nunca vai ter formação para certas coisas. Acho que até mesmo o próprio psicólogo.** Ele vai ter uma técnica, que ele vai seguir, e ele vai

¹⁰⁵Joarês Pinheiro de Sousa, irmão marista, especializado no modelo de relacionamento de ajuda de Clara Feldman de Miranda e Márcio Lúcio de Miranda, psicólogo e médico de Belo Horizonte, MG, em trabalho baseado no psicólogo estadunidense Robert Carkhuff. A proposta psicoeducacional valoriza muito a escuta empática, e há uma formação para sentir-agir-avaliação essa variável da ajuda e ou do cuidado.

¹⁰⁶ Grupo (de estudos e pesquisas) em Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão - Grufei.

buscar criar uma técnica própria. Mas que **o principal é a escuta**. Então você está ali e você fica escutando, escutando e os pequenos ficam ali escutando. E aí nesse dia a gente ficou conversando. **A gente ficou conversando sobre a morte dela e a gente estava jogando sinuca.**

Nós jogamos sinuca, nós dançamos vídeos de música sertaneja no Youtube, porque eu ficava falando que eu gosto dos ‘Barões da Pisadinha’. E é isso: "a gente foi conversando". Então, foi para proporcionar que aquele cenário de dor, ele pudesse ser ressignificado. Mas acho que **não tem como ressignificar aquele momento**. Mas, que pelo menos a gente pudesse permitir a fala: "vamos falar?" E aí, vamos tentar trazer a leveza? Então, qual é a leveza? E aqui: aconteceu, **vai acontecer de novo porque o nosso fim é esse**. Mas que agora a gente tem que pensar na saudade que fica dessa colega. “A gente está falando dessa colega. Não é da gente e nem do outro colega que está no hospital.” Então, **não é fácil, porque eles sabem que eles podem ser o próximo**. E acho que é importante a gente lembrar dos bons momentos com eles. Oportunizar esses espaços e dar uma paz para eles. **Uma paz dos que ficam sabendo que pode ser o próximo**. Escutei uma vez na CBN, não sei se foi o **Mário Sérgio Cortella, onde ele fala assim: “um dia nós vamos morrer, mas nos outros estaremos vivos”**¹⁰⁷. Aí eu falo isso para as crianças: "um dia a gente morre, mas até lá a gente está vivo." E neste instante a gente vai brincar, a gente vai estudar e a gente vai brigar e eu vou colocar todo mundo de castigo. E a gente tenta ir amenizando, fazendo graças, fazendo algo com alegria. **A gente às vezes passa até por ridículo**. Ainda bem que as crianças não se importam. **Mas que não é fácil, não. Não é fácil porque você é mãe**. E você está vendo uma criança e você chega em casa e você, já por vezes, eu cheguei em casa e me deitei ao lado do meu filho, à noite, onde ele dorme, só para sentir o cheiro dele. Então, são coisas, assim, que você fica pensando: “meu Deus, eu sou muito grata pela vida que eu tenho!” “Então eu sou grata pelo meu filho estar aqui.” Por mais que eu tenha meus percalços no casamento, mas eu tenho um marido que está ao meu lado e pode me acompanhar.

Porque você vê, assim, que são as mães que acompanham esses filhos. Eu acho que **até hoje eu só vivenciei lá na instituição uns quatro pais**: um parecia ter melhor condição financeira, porque trabalhava numa petroleira e conseguiu uma licença, algo assim. Digo isso porque **a maioria fica desempregado**. Quem acompanha é quem fica

¹⁰⁷ Talvez a colaboradora da pesquisa estivesse falando desse vídeo aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=izOgKtsz-mo>

desempregado. Então, **a maioria são mães e são elas que vivem coisas ali** com você, o tempo inteiro. Elas vão lá para dentro, elas conversam e elas brincam e elas vão falando.

Recentemente, eu tive a oportunidade de fazer uma atividade educacional, convidar uma mãe para brincar e ela falou que não sabia. Eu disse para ela: “é mentira! A senhora já esqueceu que já foi criança?” Aí ela me contou que teve uma infância muito triste, muito difícil e que a família etc...Eu lhe devolvi: “pois é! Então a senhora vai me ajudar.” Aí nós jogamos um baralho, um UNO. **E aquilo foi um prazer tão grande para ela, sabe. Que eu até comprei um baralho daquele e dei para ela.** Pode colocar isso aí na sua pesquisa [diz nossa colaboradora]. Coloquei uma caixa de baralho dentro das atividades dele. Por quê? Porque eu achei aqui de uma riqueza. Quanto baralho! Joguei muito! **E é tão difícil jogar pensando em religião. Porque alguns jogos são vistos como jogos de azar.** Veja! "Banco Imobiliário": que é visto como jogo de azar. "Detetive" é jogo de guerra; "War" é jogo de guerra e é jogo de azar. Para os religiosos nada disso pode. O "UNO" é um baralho, é um jogo que não é jogo de azar e você joga um jogo matemático, porque ali você pode brincar, você pode participar sem precisar ser alfabetizado. E aí eles brincaram e quando essa mãe brincou, ela falou que ela passou na Parada Ibiraçu e só tinha dinheiro para comprar um lanche, e ela pediu um pastel para se alimentar, com isso, não dava para comprar um UNO, pois, "só dava para pedir um pastel, eu não me aguentei". Eu peguei o carro no intervalo e fui lá na papelaria, comprei o jogo UNO, coloquei num saquinho e entreguei: “toma aqui, ó! Leva para a escola.” E entreguei! Falei: “a tia está dando porquê...” Aí ele se emocionou e eu disse que havia ficado encantada ao ver os dois brincando. Para mim é como se fosse um professor que leva um lanche para uma aluna que não tem. É como uma professora da brinquedoteca, que quer levar um brinquedo para um aluno que não o tem. Assim, as famílias, também, matam a “fome de brincar”. **Assim, a brinquedoteca é um espaço, também, da alegria.**

Essas coisas que compartilhei são coisas que a gente aprende. Lógico, tem a ver com a nossa formação, mas acho que é uma coisa minha também. No meu memorial de tese, eu fiz a Constelação Familiar, porque agora eu participo de grupos da Constelação Familiar. Pode falar que é certo, ou que é errado, mas eu vejo muito por um lado da constelação. Assim, que esse papel de escuta e de não culpar, de te dar o perdão. Tem coisas que a pessoa diz, que ela não acredita. **Eu acho que não tem que acreditar. Mas só de você parar e ficar refletindo e refletindo (sobre a vida) já vale a pena.** Talvez porque eu ter um pezinho na espiritualidade eu consiga compreender esse mundo, levo

para o que aprendi nos encontros da constelação familiar. **Aí eu lembrei da minha infância. Que meu sonho era brincar. Tinha uma menina, que era nossa inquilina, que morava em cima da minha casa, ela tinha câncer. E meu sonho era de um dia poder brincar com ela. E eu tinha tanta admiração por ela, que "eu me raspava com gilete, porque eu queria ser igual a ela"**. Daí a tamanha vontade que eu tinha de brincar com a menina. Aí minha mãe foi me contando que ela tinha leucemia etc., foi falando pra mim que ela tinha um problema e tal. E aí eu me vejo que **sempre fui ligada ao brincar**. E por isso que pude brincar muito. **E minha mãe sempre participou do Terceiro Setor**, sempre foi uma pessoa muito envolvida nesta área e na caridade. Desde a Igreja Católica, passando pelas ONG's Espíritas, onde havia coisas para ajudar as pessoas, a minha mãe estava lá. Então ela vestia fantasias, estava sempre muito ativa. Minha ia participando de tudo e eu participava junto. Eu era menininha e com oito ou nove anos eu participava de gincanas, cuidava de crianças e sempre fui muito disso. E isso independente de ter formação, lógico!

A formação pela área foi se dando, assim, um norte técnico e teórico. Mas eu penso que em certas coisas têm que gostar. Você não dá o que você não tem. Porque eu penso assim, que **se você dá o que você não tem, você volta vazio**. E aí quando a gente volta vazio é porque eu não vou dar para receber. Eu vou dar para partilhar, eu não quero nada. Então, não posso voltar vazia, preciso ficar "com um pouquinho" para mim. E é por isso que eu penso que eu não posso usar as pessoas como fundo ou solução dos "seus" problemas. Acontece muito com os voluntários hoje. Você vê as pessoas que querem ser voluntárias e elas falam: "ah! Eu dou mais do que eu recebo." Aliás, dizem assim: "eu recebo mais do que eu dou." Então, eu penso que a pessoa está no lugar errado. E isso eu vejo muito no setor da brinquedoteca. Eu estou muito satisfeita aqui nesse período desse ano. A gente está com pouco voluntário. Por quê? **Porque toda a equipe multidisciplinar está envolvida**, então, por exemplo, no Serviço Social.

As nossas atividades que agora estão em PDI (Plano Diretor Interdisciplinar), elas são: nutrição, fisioterapia, a parte artística, as crianças convivendo com arte, todo mundo. Todo mundo entra no espaço da brinquedoteca. As pessoas vão ver as crianças sob um outro olhar. As crianças vão ver, também, a nutricionista e a fisioterapeuta fora do consultório delas. E vão ver as atividades da brinquedoteca por todos os [outros] lados. E aí, dentro dessas atividades terapêuticas, em todas as áreas, claro, tem coisas desagradáveis que acontecem. Como, por exemplo, o que eu já compartilhei com você: **o**

dia em que a morte entrou, conheceu aquele espaço e foi embora, aliás, ela ainda está até hoje na UTI. Nós estamos com uma criança lá [UTI], há quase dois meses; um mês e meio, mais ou menos. Já tem muito tempo. E aí, você diz: “Ah, fulano está bem.” Como que está bem numa UTI? **Dizer que está bem, só porque está vivo, não quer dizer que está tudo bem.** Então eu penso às vezes desse jeito: que **perto de várias desgraças, o câncer é só mais uma delas. E para muitas famílias é assim mesmo.** São situações. E é isso é o que chega até a gente. Imagina para as pessoas que nem tem condições de ter o acesso a um UPA (Unidade de Pronto Atendimento) etc.? A gente está falando da região sudeste. Imagina (essas situações) lá num "rincão da vida"?

Eu **tenho a tatuagem de uma borboleta tatuada no meu corpo. Para mim é como um símbolo que, de alguma forma, representa a morte.** Essa borboleta representa uma pessoa muito querida que é a Bromélia. Ela é a avó do meu marido. E a Bromélia foi uma das pessoas que me incentivou a voltar a estudar. Uma das pessoas que acreditaram que eu poderia construir um futuro. Eu sempre fui uma jovem, uma menina, criada em berço de ouro. Mas meu pai bebia muito e perdeu tudo o que ele tinha, perdeu três hotéis. Aí a gente começou a passar por dificuldades. Chegou uma época da minha vida que a refeição que eu fazia era a merenda que a escola pública, aqui perto do lugar onde moro. Depois eu tive que fazer terapia por causa da relação com meu pai, que não era muito boa. Mas, hoje eu aprendi que ele está lá no lugar dele, eu tenho o meu e na emergência ele pode clamar por mim. Mas eu ainda não estou preparada para lidar com ele. Assim, depois que eu me tornei mãe, eu não tenho muito interesse em manter muito contato. Então, ele fica lá e eu fico aqui. Já tentei. A gente se fala, trato bem, mas vou evitando. Tanto eu, como meu irmão. Porque a gente passou por muita coisa nessa relação de separação de país, pai alcoólatra, abusivo.

E aí eu fui fazer faculdade de Nutrição, mas eu só paguei os dois primeiros meses. E depois eu abandonei a faculdade porque eu tirei um zero. E aí um "promotor"[oficial de justiça] foi bater na porta da minha casa para cobrar as mensalidades. Aí foi à audiência e chegando lá na faculdade Faesa, tinha seis advogados e eu foi sozinha. Aí eu falei lá: “ué, não é para pagar a faculdade, ou é para saber de mim? Eu estou aqui.” Disseram: “ah, então a gente negocia.” E foi feito a negociação. Aí eu paguei tudo direitinho - e beleza. E aí quando eu conheci meu marido – foi no período desse processo com a faculdade – eu já tinha arrumado um advogado e a avó dele, uma senhora, muito bem instruída, muito bem de vida, me ajudou muito algumas vezes. Então, ela aprendia

idiomas para poder visitar outros países. Ela aprendeu braile para ajudar no Instituto dos Meninos Cegos. Naquela época uma mulher não podia trabalhar, não se trabalhava. **E ela era uma bioquímica que não podia trabalhar.** Então, assim, ela, no leito de morte mesmo, foi, antes dela ser internada, ela intubou e faleceu, me pediu para prometer que eu voltaria a estudar. Ela segurou na minha mão e pediu: “você me promete que vai fazer o dever de voltar a estudar.” E eu prometi. E aí eu voltei a estudar, sabe. Eu voltei a fazer uma graduação, depois eu não parei. E durante o enterro dela eu só pensava assim: “eu preciso voltar a estudar”. Mas, como eu vou voltar a estudar?” **E aí me lembro que apareceram muitas borboletas.** Acho que porque na maioria das vezes esses espaços (de funeral) têm muitas flores etc. **E aí, a borboleta ficou, assim, para mim, como um símbolo da morte,** mas, no meio de muitas coisas boas - dentro de um círculo [da vida]. E aí eu resolvi tatuar uma borboletinha amarela em homenagem. **A borboleta tem esse significado. Por isso, porque são novos círculos, que no meio tem a morte.** É por isso que eu gosto dela [da tatuagem] colorida. Porque a gente... A pessoa pode dar o que for, mas os que ficam, seguem [a vida]. Então, **tem essa cor, que tem, que fica para quem permanece.** Por isso eu apresento a borboletinha [como símbolo para a morte].

**

Nossa analítica existencial

A professora Acácia, desvela que a morte é uma borboleta, e não apenas isso, no seu corpo vivo, ela tatuou o bonito inseto - e o fez com tons coloridos.

Este fato sentido pode nos pontuar a sua aprendizagem (e desenvolvimento) de ser mulher e professora diante do morrer.

Trata-se de um caminhar que é um misto de "vida íntima" (o motivo dela ter feito esta tatuagem) com uma trajetória que hibridiza a sua individualidade/singularidade do seu ser (vida privada) e profissionalidade (ser no ofício).

A colaboradora nos diz que tem a morte tatuada no meu corpo: "é uma borboleta", ela diz.

Essa borboleta representa uma pessoa muito querida que é a Bromélia. Ela é a avó do meu marido. E a Bromélia foi uma das pessoas que me incentivou a voltar a estudar. Uma das pessoas que acreditaram que eu poderia construir um futuro. (...) Então, assim, ela, no leito de morte mesmo, [isto] foi antes dela ser internada, ela intubou e faleceu, e me pediu para prometer que eu voltaria a estudar. Ela segurou na minha

mão e pediu: “você me promete que vai fazer o dever de voltar a estudar.” E eu prometi. E aí eu voltei a estudar, sabe. Eu voltei a fazer uma graduação (...), como eu vou voltar a estudar?” **E aí me lembro que apareceram muitas borboletas.** Acho que porque na maioria das vezes esses espaços (de funeral) têm muitas flores etc. **E aí, a borboleta ficou, assim, para mim, como um símbolo da morte,** mas, no meio de muitas coisas boas - dentro de um círculo [da vida]. E aí eu resolvi tatuar uma borboletinha amarela em homenagem. **A borboleta tem esse significado. Por isso, porque são novos círculos, que no meio tem a morte.** É por isso que eu gosto dela [da tatuagem] colorida. Porque a gente... A pessoa pode dar o que for, mas os que ficam, seguem [a vida]. Então, **tem essa cor, que tem, que fica para quem permanece.** Por isso eu apresento a borboletinha [como símbolo para a morte].

De uma vida marcada pelo que denominamos "morte em vida", um sentimento de finitude diante da morte concreta do outro(a), ela nos fala:

(...) Eu tive um período que eu não queria que chegasse à sexta-feira, porque na segunda-feira, foram dois meses que isso aconteceu, tinha notícia de um óbito, e no intervalo de final de 2019 e início de 2021. E nesse um (01) ano que eu fiquei longe de lá da brinquedoteca, eu tive a notícia que uma paciente faleceu. É a Rosa. A Rosa faleceu. Eu me recordo que no tempo da Rosa, naquele período, eu ficava na brinquedoteca até as 19h. É certo que existe uma confiança muito grande entre nós da equipe e os atendidos. (...) **E foi um choque para mim, assim foi uma morte de uma pessoa que eu vivenciei: a Rosa.** A Rosa chegou assim pra mim na hora em que eu estava descendo para ir embora, por volta das 19h, e disse: “tia, põe a mão aqui! Põe a mão aqui no meu câncer.” Ela tinha um câncer na perna. E era muito grande. Era câncer nos ossos. E ela estava muito quente! Eu disse assim para ela: “espera aí, que eu vou ali correndo na brinquedoteca.” Eu subi correndo, peguei o termômetro, measurei e ela estava com 39.4° de febre. E aí a gente já aciona a equipe de plantão, na mesma hora. Que aí eles chamam o B1, o motorista, e eles entram em contato com o hospital, que eles pegam a criança para ir para lá. Tudo o que é feito é o médico que fala, não é a instituição (instituição filantrópica não-escolar, uma ONG). É ele que informa a medicação etc. Quando a Rosa retornou, ela já volta sem uma das pernas. Já sofreu uma amputação. E Rosa se tornou uma menina, assim, agressiva com a avô que a acompanhava. E aí, o tempo foi passando e quando eu retorno, agora em 2021, **eu fiquei sabendo do óbito de Rosa. Na época, com 10 anos. E isso me marcou muito,** porque eu a acompanhei.

Neste seu revelar do “o que é” e do “como é” a morte, Acácia nos fala da sua experiência de ser-para-a-morte, estando diante de um outro ser-para-morte que é Rosa. Tudo parece começar com aluna, um ato de sentir o aceno de despedida daquela estudante. Com Rosa, a professora construiu laços afetivos e que aqui-agora, em um outro experimentar, ela se desnuda, no dolorido romper, esses mesmos laços numa dimensão concreta. Por outro lado, a professora passa a inserir laços memoriais de alguém que partiu - ela reconstrói os laços, mas nas lembranças. Pelo relato, a demanda nos parece

dizer que a morte, nos seus vários significados sentidos, precisa de ser acompanhada por uma prática educacional de escuta.

Eu vi Rosa se despedindo do câncer. Então, foi quando você se despede do câncer e amputa uma perna, você logo pensa: “agora, eu cortei fora, o câncer foi embora e vai dar tudo certo. Né!?” Mas, nem sempre é assim que acontece. Não é uma amputação que vai dar certo. E aí tiveram outras. Não era metástase. A metástase é quando vai se espalhando e vai para outra parte do corpo. No caso dela, é simplesmente o quanto ela não dá conta de suportar. Ela teve as intercorrências, teve febre alta e outras coisas. De repente, ela teve uma febre muito alta e faleceu. Então, nem sempre é por conta da metástase. E a metástase é uma coisa assim, olha! Então, hoje temos uma criança com três anos e com metástase. Isso não é normal! Isso é do nível, assim, que você pensa: onde Deus está?

A morte é algo concreto, real, e tem seus aspectos orgânico mínimos, que um professora não pode desconhecer, para não ficar romantizando ou dramatizando algo do próprio ser-aí, somos ser-para-morte. E como sustentação de ser, do seu ser-no-mundo, a colaboradora Acácia, nos seus modos de ser angústia de todo ser-no-mundo, cria artifícios e interroga o transcendente, pois deseja superar a tristeza e retomar ao respirar da vida.

Porque é uma tristeza. **É muito triste!** É um **sofrimento muito grande para todo mundo!** Principalmente para a gente que sabe que essa criança vai entrar no paliativo.

O impacto da morte na professora é denso, tenso e intenso. A morte revela a tristeza como seu modo de ser nos vivos. E o que é e como é morte para a professora em questão:

E aí...o que você pode fazer para proporcionar esses últimos minutos ou um momento educativo com leveza?

Essa leveza pode indicar não a sua insustentabilidade, mas as suas possibilidades de profissional do magistério. Ela traz a lume uma Pedagogia Hospitalar, diante da morte, pautada nas práticas educacionais fundamentadas: na escuta, na alegria, na leveza, trabalhando a travessia, como modo de finalmente partir, e assim, a morte pede para ser escutada. Dentre outros momentos em que ela fala da "sua" pedagogia e das práticas educacionais que desenvolve, podemos destacar:

Era meu dever escutar, porque **nós da educação, a gente está ali para isso!** Eu não sou psicóloga! Mas escutar, né, acho que cabe ao professor. **E a morte está** [presente], **assim, a todo momento!** Não tem como a gente não dizer assim: "ah! é de uma hora pra outra!", porque são crianças que "partem" de uma hora para outra.

O escutar, percebemos aí, como a professora pode traduzir pedagogicamente o apelo do ser pelo seu acolhimento, de si e o do outro, no caso, os alunos e seus familiares.

Sim, a professora, neste contexto de uma ONG, também trabalha a família. A todo momento ela reporta à família, como na vez que ela chama a mãe para brincar de UNO,¹⁰⁸ na outra, quando chamou um pai, práticas as quais acontecem no seu espaço espaço-tempo preferido, a brinquedoteca. Com a mãe, por exemplo, conta uma experiência de resgate da figura materna para o brincar na infância, que nem existiu:

Recentemente eu tive a oportunidade de fazer uma atividade educacional, convidar uma mãe para brincar e ela falou que não sabia. Eu disse para ela: “é mentira! A senhora já esqueceu que já foi criança?” Aí ela me contou que teve uma infância muito triste, muito difícil e que a família “etc...” Eu lhe devolvi: “pois é! Então a senhora vai me ajudar.” Aí nós jogamos um baralho, um UNO. **E aquilo foi um prazer tão grande para ela, sabe. Que eu até comprei um baralho daquele e dei para ela.** Pode colocar isso aí na sua pesquisa [diz nossa colaboradora]. Coloquei uma caixa de baralho dentro das atividades dele. Por quê? Porque eu achei aqui de uma riqueza. Quanto baralho! Joguei muito! **E é tão difícil jogar pensando em religião. Porque alguns jogos são vistos como jogos de azar.** Veja! “Banco Imobiliário” [brinquedo de jogo]: é visto como jogo de azar. “Detetive” é jogo de guerra; “War” é jogo de guerra, é jogo de azar. Para os religiosos nada disso pode. O “UNO” é um baralho, é um jogo que não é jogo de azar e você joga um jogo matemático, porque ali você pode brincar, você pode participar sem precisar ser alfabetizado. E aí eles brincaram e quando essa mãe brincou, ela falou que ela passou na Parada Ibirapu e só tinha dinheiro para comprar um lanche, e ela pediu um pastel para se alimentar, com isso, não dava para comprar um UNO, pois, “só dava para pedir um pastel, eu não me aguentei”. Eu peguei o carro no intervalo e fui lá na papelaria, comprei o UNO, coloquei num saquinho e entreguei: “toma aqui, ó! Leva para a escola.” E entreguei! Falei: “a tia está dando porquê...” Aí ele se emocionou e eu disse que havia ficado encantada ao ver os dois brincando. Para mim é como se fosse um professor que leva um lanche para uma aluna que não tem. É como uma professora da brinquedoteca, que quer levar um brinquedo para um aluno que não o tem. Assim, as famílias, também, matam a “fome de brincar”. **Assim, a brinquedoteca é um espaço, também, da alegria.**

A relação “educação e morte” implica ao pedagogo e ou à professora trabalhar os familiares, os que não estão doentes (do-entes). Essa relação se torna evidente, na prática educacional de Acácia, frente à morte, por meio da potência do acolhimento do ser. Ela entende que é preciso estar atento a si para atentar-se ao outro, como no modelo de relacionamento de ajuda, que explicita, antes de tudo, uma conduta ética. que é marcada pelo genuíno acolhimento do outro como o outro (*Mitsein*), como nos lembra o dizer do poeta Rainer Maria Rilke (1875-1926):

Nós, violentos, nós duramos mais.
Mas quando, em qual das vidas, seremos

¹⁰⁸ Um jogo de cartas criado nos EUA, o qual já é bem conhecido no Brasil.

enfim abertos e acolhedores?
(Rilke)

A colaboradora da pesquisa descreve o vazio que a incomoda, pois ela não doa tudo que tem, mas sim dispõe a escutar educacionalmente o outro, como parte de si, e, por isso, ela cuida para não ficar vazia. Parece-nos indicar, com isso, um sentimento de vazio que pode acometer alguns grupos humanos na contemporaneidade, um período ainda presente da hegemonia crescente da ciência e da técnica. O ato de acolher a criança e jovem com câncer, como também seus familiares, assemelha implicar na ação educacional de sentir-agir-avaliar olhar de sentido, na fortaleza da compreensão e sempre com os "pés ficados" na realidade, o que implica vivê-la.

Finalmente, é demandado destacar o uso que a educadora faz das ferramentas das redes sociais, quando propõe descrever o "que é" e "como é" ser diante da morte:

As crianças e as famílias têm grupos de WhatsApp, são os grupos delas, e é aí que elas trocam notícias - dentre outros. Então, todo o dia a gente tinha notícias da morte da menina. Aí, eu estava vindo para a casa e **a professora da classe hospitalar me ligou. Ela é professora pedagoga da SEDU** (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU/ES) e me ligou para saber o que deveria ser feito. Por quê? Porque as crianças levam o celular para a classe e nos celulares não paravam de chegar mensagem de que a Margarida tinha morrido. Ela me disse: "Olha! Está uma loucura isso aqui! Estão dizendo que a Margarida morreu e o que eu faço?" Aí eu disse: "Tira eles da classe, e os leve para a brinquedoteca." **E eu disse: "Olha! Por favor, faça uma atividade bem lúdica com eles lá na brinquedoteca."** "Faça umas atividades com jogos, cores, lá na brinquedoteca. Tenta amenizar." Eles iriam continuar falando, mas **a 'tentativa' era mudar o cenário.** Então, eu disse para a professora: **"é só para escutar! Você não vai perguntar nada!"** **A ideia era "só" escutar, porque nisso que vai escutando,** você vai tendo opções do tipo: "vamos brincar disso? Vamos brincar daquilo? Vamos jogar isso? Porque a gente não sabe realmente, e, de fato, o que está acontecendo.

Então, as redes sociais podem facilitar os diálogos professora-criança-com-câncer e fazer emergir uma criação de práticas educacionais.

Diálogos, escutas, empatia, desenhos, jogos, brinquedos etc., compõem a vida que contém a morte numa borboleta.

(...) **"um dia nós vamos morrer, mas nos outros estaremos vivos"**¹⁰⁹. Aí eu falo isso para as crianças: "um dia a gente morre, mas até lá a gente está vivo." E neste instante a gente vai brincar, a gente vai estudar e a gente vai brigar e eu vou colocar todo mundo de castigo. E a gente tenta ir amenizando, fazendo graças, fazendo algo com alegria. **A gente**

¹⁰⁹ Talvez a colaboradora da pesquisa estivesse falando desse vídeo aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=izOgKtSz-mo>. (Mario Sergio Cortella - Um dia nós vamos morrer, mas todos os outros dias não).

às vezes passa até por ridículo. Ainda bem que as crianças não se importam. **Mas que não é fácil, não. Não é fácil, porque você é mãe.**

A borboleta tatuada em Acácia, pode estar indicando que ser professora e ou educadora em atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, "não é fácil, não". A borboleta lhe indica vida e morte, mas a vida vivida enquanto ela vive, a vida vivida enquanto carrega, no corpo tatuado, um outro que já se foi, não-mais-se-é-no-mundo.

6.1.2. "A morte é girassol", pela colaboradora Fé

NOTA: Aqui estão dois momentos de relatos. Ambos coletados em conversa por telefone.

*

Relato da Experiência

Então, eu não vejo a morte com medo. Acho que ela me ensinou a ver a vida de outra maneira, ensinou-me a aproveitar mais o momento. Acho que antes do câncer em mim eu não tinha vida, **acho que antes do câncer eu já estava morta**. Com a descoberta do câncer e a possibilidade de morrer, me veio um impulso muito forte, para enxergar novas coisas na vida.

Eu tive câncer de mama e tive que fazer a retirada dos seios. Algum tempo depois, esse câncer apareceu no fígado e foi para a região da bacia. Depois foi se espalhando. Fui fazer um tratamento nos Estados Unidos. Um tipo de tratamento de estudos, diferente e mais avançado. Mas eu sentia que tudo aquilo não estava ajudando muito. Aqui no Brasil, os médicos já haviam me diagnosticado como “paciente paliativo”. Ou seja, em algum momento eu não iria resistir e morrer. Lá nos Estados Unidos, eu estava me sentindo como um tipo de “**cobaia humana**”, fazendo um tratamento que eu não sabia se iria dar certo. **Então eu tive esse sonho: sonhava que eu precisava fabricar bonecas para ajudar outras pessoas em tratamento oncológico, como que para dar um tipo de conforto**, dizer para elas que elas não estão sozinhas. A pessoa em tratamento fica muito só. **Fica ali esperando a morte**. Então, eu queria poder ajudar, comecei a fabricar essas bonecas. Olha! Eu sou uma pessoa cristã, por isso acreditei que eu deveria fazer algo. Eu sou do interior do Rio de Janeiro. Agora estou me sentindo mais útil no mundo. Posso dizer para outras pessoas que elas não estão sozinhas. **Posso dizer que a morte pode ensinar a viver de outra forma**.

Bem, vou parar por aqui por enquanto. Eu vou voltar para o Rio, capital, e depois vou para minha casa, no interior do Estado onde moro, lá eu me sinto mais à vontade de mais relaxada. Esse meu problema me deixa muito cansada, fraca... Preciso descansar um pouco.

Esta semana, inicia outro tratamento no Rio, capital, pois a metástase tem se espalhado. O que percebi do câncer: quanto se dá atenção, ele fica mais forte. **Eu luto a cada dia para viver e procuro forças para ajudar outras pessoas que estão em tratamento**, como eu. **Como fiz ao levar as bonecas para a ONG Acacci, daqui de Vitória, para as crianças do atendimento que estavam em tratamento oncológico. Brinquei com elas e tentei passar para elas que viver pode ser maravilhoso. Depois fui visitar uma classe hospitalar em um hospital lá em Vitória. Me senti mais viva ao ajudar aquelas crianças e ensiná-las que a vida pode ter sentido.** Aqui no Rio, participei recentemente de um evento com 30 mulheres em tratamento. Ganhamos um passeio de motos, de um clube de motos. Foi muito gratificante. Pude ensinar que **não é preciso ter medo da morte.**

Me lembro que tudo começou quando fui participar de um grupo de estudo. Depois eu tive o sonho com a boneca, que depois criei o **projeto** e o chamei de **Anafé**. Eu penso que eu posso demonstrar e ensinar algo, a fé, a direção, a esperança. **Com a boneca Anafé posso me sentir como uma educadora que ensina que viver é um constante acordar, [e] é pensar que a vida pode ser vivida da melhor forma possível.** Parece que a mensagem me veio de **Deus**. No primeiro momento, a ideia era mostrar uma **esperança**, depois foi **surgindo novos projetos**. Fui vendo que eu poderia **ensinar a tirar o medo, o medo da morte das pessoas em tratamento**. Não só as crianças, mas adultos e todos que precisam se sentir seguro durante o tratamento, para não se sentirem só.

Eu moro em Santa Maria Madalena: terra da **Dercy Gonçalves**. Fica à 5h da capital. Tenho dois irmãos. Sou a mais nova.

Não vejo a morte como algo feio. **Hoje, a morte é um encerrar de uma vida maravilhosa.** É como fechar um ciclo para iniciar outro. Acredito nisso. Sou cristã e acredito que **Deus tem um projeto**, mesmo que para mim pareça ser difícil.

Se eu fosse representar a morte, eu imaginaria um girassol, como parte da vida, com suas cores fortes e apontando para um horizonte: lá pode estar o fim desse ciclo.

Sempre digo para minhas amigas que quando eu estiver para morrer, vou querer um bolo para me despedir. Um bolo da **mulher maravilha**.

A única coisa que me preocupa é a **minha filha de 20 anos**. Eu tento mostrar para ela que preciso ser forte. No início, ela tinha 15 anos, e eu tinha muito medo de não poder cuidar dela. Hoje não mais! Acho que já posso passar outra mensagem para ela. **Mas ela ainda não mostra muito o que vê em mim**, o que sente com isso tudo que passo. Temo como ela irá ficar quando eu partir. Mas tenho tentado levá-la para alguns lugares por onde vou, para ela ver o que **tenho feito**. Ela mora com meus pais na capital, pois não gosta muito do interior. Mas como venho muito para a capital, sempre a vejo.

Ontem [04/11/2020] **fiz uma tatuagem**. É um **laço** que é o **símbolo do tratamento do câncer** e mostra qual braço pode fazer a medicação. É um sinal que as enfermeiras já conhecem.

Se quiser saber mais do meu trabalho com as bonecas que entrego para as meninas em tratamento oncológico, tem uma página do meu projeto no Instagram: Projeto Anafé. Lá tem um pouco das "minhas ações por aí".

Obrigado por ter me achado e ouvido minhas histórias. Estou gostando de participar de sua pesquisa. Espero estar ajudando!

**

A nossa analítica existencial

O nome dela é Fé, ela se entrega a um fazer de sentido entre a produção de bonecas e o envolvimento com seu projeto de visitas aos hospitais, palestras acerca da sua doença (câncer) etc. Essas bonecas sonhadas, são para alegrar o cotidiano escolar e não escolar de crianças, de jovens, de adultos e de idosos com câncer. Uma fé que "remove montanhas", pela qual o leitor pode perceber essa força de vida diante da morte - um ser autêntico, ser-para-a-morte, (pro)curando se opor ao impessoal (*das Man*) numa impessoalidade de ser. Essa autenticidade é que lhe autoriza aceitar sua própria finitude que é de todos os humanos. Ela, possivelmente, está se entregando, de forma empática e genuína, àquilo que se considera verdadeiro, uma espécie de fidelidade ao seu projeto de ser.

*Fé desvela: Acho que antes do câncer (em mim) eu não tinha vida. **Acho que antes do câncer eu já estava morta**. Com a descoberta do câncer e a possibilidade de morrer, me veio um impulso muito forte, para enxergar novas coisas na vida.*

O câncer da Fé indica sua autenticidade diante das descobertas de um tempo inautêntico - ela se reconhece uma outra mulher. A vida mesma que ela movia, era conduzida de modo pesado, doloroso, sem se dar oportunidade para um projeto de ser. Fé, antes do câncer, não vivia, sobrevivia (sobre a vida, abafando-a) na angústia e medo de viver um existir humano malgrado, mas o câncer é que a faz crescer e aprender.

O que se evidencia na professora Fé é esse seu ser autêntico no educar. Uma educadora que assume o existir da morte como parte da vida, e mais, como uma outra possibilidade, um outro respirar - ainda que seja o fim, que nos parece indicar um outro começo.

Forte e com muita fé. A Fé educa explicitando o que para ela representa a morte:

Eu luto a cada dia para viver e procuro forças para ajudar outras pessoas que estão em tratamento, como eu. Como fiz ao levar as bonecas para a Acacci, daqui de Vitória, para as crianças do atendimento, que estavam em tratamento oncológico. Brinquei com elas e tentei passar para elas que viver pode ser maravilhoso. Depois fui visitar uma classe hospitalar em um hospital lá em Vitória. Me senti mais viva ao ajudar aquelas crianças e ensiná-las que a vida pode ter sentido.

E como Fé, nos "jogasse na cara" o outro que traz um rosto de alguém que não se autoriza a aproveitar viver a vida: "A morte ensina a dar sentido à vida". A morte, como educadora, traz as lágrimas, mas também o sorriso, ao mostrar que há possibilidades, outros modos de ser-no-mundo diante da dor, na fé. Esse fato faz lembrar o que pode estar contido na vivência de sua conterrânea, a atriz e comediante que morreu aos 101 anos de idade, Dercy Gonçalves. A atriz citada por ela, e com orgulho, pode representar existencialmente isso que ela é, que "Fé é": alguém que encontra, na ação voluntariada junto aos outros (com câncer), uma possibilidade de ofício (ela fazendo bonecas, e a outra sendo atriz); enfrenta morte (a atriz falava constantemente sobre a finitude e o modo engraçado como lidava com o fim; Fé coloca em ação uma prática educacional do sentido da vida) etc.

Ela deseja marcar seu existir num tempo e em espaços diversos de sua internalidade com o outro, em um mundo concreto e geográfico, por exemplo. Deixar suas marcas deste projeto de ser-no-mundo, até mesmo, na sua filha de 20 anos de idade, numa relação complexa, pois é marcada por algum distanciamento, e, novamente, o ato de marcar aparece de modo explícito na sua linguagem oral:

A única coisa que me preocupa é a **minha filha de 20 anos**. Eu tento mostrar para ela que preciso ser forte. No início, ela tinha 15 anos, e eu tinha muito medo de não poder cuidar dela.

Hoje não mais! Acho que já posso passar outra mensagem para ela. **Mas ela ainda não mostra muito o que ele vê em mim**, o que sente com isso tudo que passo. Temo como ela irá ficar quando eu partir. Mas, tenho tentado levá-la para alguns lugares por onde vou, para ela ver o que **tenho feito**. Ela mora com meus pais na capital, pois não gosta muito do interior. Mas como venho muito para a capital, sempre a vejo.

Nesse processo, Fé procura alguma solidez pedagógica na finitude de ser, ela cria uma prática educacional de mostrar bonecas, ensinar sobre o sentido da vida, que para ela há. Parece-nos que seu modo-*Sorge* de ser educadora que espera o crescer e o aprender de si e do outro.

A Pedagogia-*Sorge*, do cuidado e da cura, emerge entre a unidade ontológica estrutural do ser-aí (*Dasein*) revelada ser-Cuidado, que nos conduz a criativas e audaciosas práticas educacionais, seja de uma educação tradicional, seja da progressista - sempre o cuidado "há de pintar por aí", diria o poeta. Ela parece apontar, com sua linguagem não explicitada, de que a educação, quando (ela) se interroga "o que sou eu-educação?", o faz na "espera" do outro, do currículo que emerge na outridade e ou alteridade, uma possibilidade de mostra-se à luz do cuidado. Tem vez que pensamos na Pedagogia da Espera e, segundo as definições do "Oxford Languages" em espanhol, encontramos:

Esperar: verbo transitivo. 1. *Tener esperanza*, de lograr o de que se realice algo que se desea. "esperamos..." 2. Creer o saber que sucederá una cosa.

O seu ser, como verdadeira educadora, implica o cuidado contido na espera e no incentivo aos demais. Uma pedagogia que contém atitudes e postura de quem espera de modo cuidadoso no que a educadora sonha, e Pedagogia da Espera¹¹⁰, também impõe o ato sentido de planejar, aplicar e avaliar sua prática, refletindo sobre ela, fazendo-a também práxis, e isso se faz pela espera e pela força do diálogo.

Ela sabe o que deseja, ela tem intencionalidade cuidadosa diante do que quer implantar:

¹¹⁰ "A professora que atua com o currículo não-escolar, nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, demanda esperar pelos conteúdos a serem iluminados pelo outro que da sua exasperada doença tem mais força e fonte para dizer que veio na dor. Trata-se, assim, do surgir a Pedagogia da Espera no/do ser-com. Tal experienciar faz a mestra inventar uma árdua e sutil Pedagogia focada na espera cuidadosa do outro que traz consigo conhecimentos que demandam ser trabalhados. E é isso que compõe a prática educacional revelada por ela, nos espaços (e lugares) hospitalares, onde tudo se espera: a vida se espera prosseguir, e a morte se espera chegar, algo de todo ser humano, em todo lugar, mas que nas instituições clínicas se mostram como um retrato que esclarece uma realidade vivida, tudo é muito frágil, no mundo tudo passa" (PINEL, 1998; atualizado em 2021, p. 4)

Me lembro que tudo começou quando fui participar de um grupo de estudo. Depois eu tive o sonho com a boneca, que depois criei o **projeto** e o chamei de **Anafé**. Eu penso que eu posso demonstrar e ensinar algo, a fé, a direção, a esperança. **Com a boneca Anafé, posso me sentir como uma educadora que ensina que viver é um constante acordar, (e) é pensar que a vida pode ser vivida da melhor forma possível.** Parece que a mensagem me veio de **Deus**. No primeiro momento, a ideia era mostrar uma **esperança**, depois foi **surgindo novos projetos**. Fui vendo que eu poderia **ensinar a tirar o medo, o medo da morte das pessoas em tratamento**. Não só as crianças, mas adultos e todos que precisam se sentir seguros durante o tratamento para não se sentirem só.

Ao nos convidar para conhecer seu projeto, que, para nós, evidencia-se, como pedagógico, a educadora defende práticas educacionais do sentido da vida, ao mesmo tempo, a não negação da morte. A Fé, então, descreve-nos a marca que deixa em si, para ser vista e viabilizada, que facilita a sua vida na ação da enfermagem, que produz nela "esta sou eu":

Ontem (04/11), **fiz uma tatuagem**. É um **laço** que é o **símbolo do tratamento do câncer** e mostra qual braço pode fazer a medicação. É um sinal que as enfermeiras já conhecem.

A Educação Especial de Fé, como educadora que é, tem também a morte como conteúdo educacional, com o outro/outros, numa imbricação comum dos seus mundos, pois esperada em Heidegger (2014): "*A experiência fática da vida é qualquer coisa totalmente peculiar. (...) A experiência da vida é mais do que a mera experiência de tomada de conhecimento*" (p. 16), a experiência é algo que toca a pele, a penetra, a provoca a mudar. Fé e a experiência são invocadoras dos novos sentidos de ser.

O "que é" e o "como" o ser de Fé se desvela ao sentido do leitor, e ao nosso, no momento em que ela se descreve e se dinamiza no todo do seu relato de experiência de Fé. Ela mesma responde às questões colocada dentro desta pesquisa: O "que é" e o "como é" está presente em toda nossa analítica existencial, também. Aqui-agora, propomos descrever o "que é" e o "como é" como uma essência de Fé ser, uma essência que é existencializada do seu ser-no-mundo; sua existência mesma - finita; a temporalidade que a desnuda diante do seu (nosso) ser-para-a-morte.

A sua essência de existir ser-aí (*Dasein*) é viver procurando forças para um viver livre, aberto e enquanto há. Trata-se de um educar outras pessoas que estão em tratamento pelo cuidado, um assumir na pele o seu ser-para-a-morte. A pele, a alma, a mente e o espírito levaram Fé a tatuar os vários sentidos que um símbolo do câncer pode conter:

doença, dor física, dor psicológica, desespero possível, aceitação e esperança da cura, uma (pro)cura, ou seja, ela atua a favor (pro) do cuidado de si, do outro, no mundo (cura), uma espécie de *autocuidado* como *auto-Sorge*. **Fé parece-nos assumir o seu ser (no possível) autêntico diante da sua (nossa) condição de ser-para-a-morte.**

Fé é a "marca" que caminha com *passos-Sorge*, diante dos seus desejos de ser si, com o outro e o mundo, e aqui destacamos a educação - ser-com. Nesse seu 'fazimento', cuja tessitura pode ser tecida no seu existir singular (na pluralidade de ser). Ela nos parece querer deixar seu "sinete de si", no mundo - um sinal, sua chancela, seu carimbo, e, especialmente ela se tatua da experiência da vida e do respirar - ela é marcada e aqui agora ela quer e já está marcando com sua Pedagogia, criando uma prática educativa.

Fé se movimenta, criando uma prática educacional que tem como ferramentas bonecas. Esse como ela faz, para ser marca e ajudar ao outros, envolve todo o seu ser como se fosse uma heroína do cotidiano (e assim ela é):

Sempre digo para minhas amigas que quando eu estiver para morrer, vou querer um bolo para me despedir. Um bolo da **mulher maravilha**.

6.1.3. "A morte é rio de água cristalina", pela colaboradora Águia

NOTA: Relato coletado via conversa por telefone

*

Vou contar dois casos que vivenciei trabalhando esses anos na classe hospitalar, os quais me afetaram mais. Olha, eu não gosto de me "apegar" muito, pois quando algumas coisas tristes acontecem é muito ruim. Mas tem situações que não tem jeito e acabamos nos envolvendo para além do nosso profissional.

O primeiro caso é de uma menina que estava no segundo ano do ensino fundamental, tinha mais ou menos 7 ou 8 anos de idade, estava em tratamento na oncologia, morava no hospital e era atendida por nós na classe hospitalar. Ela gostava de fazer dobraduras. Eu ensinava e aprendia com ela. **Ela queria muito ir até a minha casa. Queria passar um feriado com a gente**, mas a direção do hospital não deixou. Um dia ela recebeu alta. A gente fez uma festinha de despedida para ela. Passados alguns dias, vimos a avô e a mãe dela no hospital. Perguntamos o que havia acontecido. Elas disseram que a menina teve que retornar para o hospital e que estava entubada, pois o problema (câncer) voltou a piorar e teve que ir para a CTI – Centro de Tratamento Intensivo. Ficamos muito chocadas! A mãe e a avô insistiram para que eu fosse visitá-la. Relutei um pouco, porque essas coisas mexem com a gente. **O sentimento de que alguém vai morrer é muito forte**. Mas acabei indo lá para vê-la, falar com ela. Enquanto falava com ela, vi uma lágrima descendo pelo rostinho dela. Fiquei muito emocionada! Mas sabia que ali eu precisava ser forte, para poder ajudar. Ela estava muito inchada. Os médicos disseram que ela teve parada cardíaca. Mas que os rins tinham voltado a funcionar. **Quando sai dali eu chorei, chorei muito!** Tem coisas que a gente não consegue entender! Orei ao senhor! **Fiquei pensando: tem alguma coisa que está segurando essa menina aqui com a gente**. Ela melhora, piora, melhora novamente...é muito sofrimento. Os médicos disseram: ela já poderia ter morrido. Por isso fiquei pensando: tem alguma coisa que segura ela aqui. Ela havia pedido para ir até a minha casa. Mas infelizmente não pude levar. Eu perguntei à enfermeira: eu posso tocar nela? Ela deixou. **Toquei nela e disse: pode descansar, menina! Vá em paz! Pode ir em paz! Eu acredito que um dia a gente vai se encontrar!** Depois disso, eu fui embora e fiquei sabendo que umas duas horas depois ela morreu. Fiquei muito triste! Foi um apego muito grande que tive com ela. Uma menina tão novinha. **Ela queria tanto estudar, voltar para casa...** Sofri

muito com isso! Mas sei que quem deve e deveria sofrer mais é a família. **Eu só estava ali para ajudar. Para cuidar dos assuntos da classe hospitalar.** Mas tem coisas que acontecem sem a gente imaginar. No caso dela, não fui eu quem a adotou, foi ela quem me adotou. Como uma relação de mãe e filha. Ela queria um final de semana comigo, mas não foi possível.

O segundo caso é de outra menina. Essa já era maior. Tinha entre 14 e 15 anos de idade. Ela era de uma aldeia daqui do interior do estado, mas a família não disse de qual tribo eles eram. **Essa menina era soropositiva [ao HIV-Aids].** Ela tinha perdido a mãe com a mesma doença. **Ela estava no ensino fundamental II e teve que ir morar no hospital para fazer o tratamento.** Ela dizia que queria aprender a falar inglês. Ela não brincava muito. Ficava mais quietinha. Mas queria muito estudar e sempre falava que queria aprender a falar inglês. Depois de conversar com ela e com a família, **chamei a equipe e decidimos montar uma rotina de estudos para ela na classe hospitalar.** Todos os dias, às 13h, ela chegava lá na sala com mochila, uniforme, cadernos e tudo que precisa em uma escola regular. Foi muito bacana!

Nos dias de classe hospitalar, ela [a paciente-aluna da aldeia indígena] tinha as aulas, tinha o momento de recreio, fazíamos oficinas com ela, tinha tudo. **Conseguimos para ela aulas de inglês: três vezes por semana.** Ela queria muito ter uma festinha de aniversário. Ela queria comer geleia com biscoitos. O hospital permitiu a festinha e fizemos para ela. **Conseguimos levá-la para o cinema. Tivemos um momento muito especial com ela para além de nosso trabalho com a classe hospitalar. Ela estava muito feliz!** Parecia estar realizando alguns sonhos ainda não realizados. Era o que podíamos oferecer para ela. Para não pensar na doença, na morte, naquele espaço que não era o local dela [ainda que a morte há]. Um dia, os médicos falaram para gente que ela estava piorando..., que a situação havia piorado. Ela pediu para ir visitar a avô na aldeia. O hospital a liberou e a levou de ambulância para a aldeia, para o mesmo carro a trazer de volta. **Ficamos sabendo que ela morreu uns dois dias depois que chegou na aldeia. Morreu com os familiares.** Ficamos muito tristes! Ela marcou nossas vidas! (...) [nesse caso] **havia um sentimento de dever cumprido. Fizemos o que podíamos para realizar pequenas coisas que ela queria fazer. Coisas simples! Mas que parecia ser muito significativo para ela.** Ela queria muito estudar...aprender a falar em inglês. **Um dia, nas aulas na classe hospitalar, ela cantou uma música em inglês.** Parecia ter realizado um sonho. Ela era muito participativa! Ela chegou bem quietinha, mas foi se

soltando e se comunicou mais. **Acho que é esse o papel da classe hospitalar: realizar pequenos sonhos! Para além do estudar e aprender! A classe hospitalar é um direito deles!** Direito de poder estudar! Penso que isso é muito importante.

Olha! Acredito que a morte é só física. A morte mesmo é só quando nos separamos de Deus; quando a nossa alma se separa de Deus. Mas acho que a morte aqui é só física. Mas acho que a morte é também uma passagem; uma esperança que nos levará para um reencontro. Por isso, penso que um dia poderei reencontrar aquela menina que queria ir para a minha casa.

Acho que a morte é como um grilo...desses verdinhos, acho que se chama esperança. **Mas vejo, também, a morte como um rio...com uma água cristalina...que vai levando a gente para algum lugar.** Me lembrei de uma música que se chama “diante do trono”,¹¹¹ que fala sobre rio, água que purifica...é mais ou menos isso!

**

A nossa analítica existencial

O *mundo* de Águia, parece-nos ser um espaço de empatia: "Mundidade é, (...) ela mesma um existenciário" (HEIDEGGER, 2012; p. 199). Ela está envolvida com o que acontece na sua existência de ser-no-mundo. O Cuidado nela se escancara, e ela começa cuidadosamente envolvida existencialmente com o outro, revelando-se:

Vou contar dois casos que vivenciei trabalhando esses anos na classe hospitalar, que penso me afetaram mais. Olha, eu não gosto de me "apegar" muito, pois quando algumas coisas tristes acontecem é muito ruim. Mas tem situações que não tem jeito e acabamos nos envolvendo para além do nosso profissional

Há esse *Mitwelt*, ser-com, no envolvimento entre ela e as duas meninas; um envolvimento de sentido, uma procura do outro, e o encontro de si (*Eigenwelt*).

O ser com o outro, como *Mitwelt*, de Águia é aberta ao outro: lançada ao encontro outro; pequenos (e grandes) sonhos que ela provoca às alunas. Participa do processo ensino-aprendizagem no contexto da aula"; narra os passos das alunas, pelo viés da empatia. A morte é choro. Lágrimas. Deus. Compreensão da morte como fato.

¹¹¹ Provavelmente a colaboradora estava falando dessa canção aqui: Águas purificadoras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UL6SHVXnLvw>.

Delicadeza. Um outro mundo de possibilidades, a sua espiritualidade. Balançada. Mexida. Decidida. Envolvimento existencial.

Relutei um pouco, porque essas coisas mexem com a gente. **O sentimento de que alguém vai morrer é muito forte.** Mas acabei indo lá para ver ela, falar com ela. Enquanto falava com ela, vi uma lágrima descendo pelo rostinho dela. Fiquei muito emocionada! Mas sabia que ali eu precisava ser forte, para poder ajudar.

Ora, a morte é a última possibilidade de realização efetiva do ser humano. Ser professora da classe hospitalar em Águia, ela mesma nos traz um tema de urgência: a morte. A morte como presentificada, como real - concreta. Ela sofre muito quando com a morte do outro, é um sentimento "(...) muito forte (...)" - dolorido. Entretanto, pode ser que esse mesmo sentimento, o de ser forte, que também a sustenta na procura de criar práticas educacionais escolares e não escolares. O relato de experiência dela é rico dessas práticas como possibilitar aulas de inglês, ir ao cinema, cantar etc. Ela, assim, tenta recriar a função da classe hospitalar, transcendendo-a, um "ir-além-da-mera-cotidianidade" provocando esse espaço pedagógico:

Acho que é esse o papel da classe hospitalar: realizar pequenos sonhos! Para além do estudar e aprender! A classe hospitalar é um direito deles! Direito de poder estudar! Penso que isso é muito importante.

Em certo sentido, a professora da Classe Hospitalar, Águia, inventa possibilidades de ser no processo ensino-aprendizagem indo além da sala de aula, no ensino de conteúdos programados pela cultura, ainda que valorize tais conhecimentos. Ao mesmo tempo, as práticas educacionais não-escolares não é o cotidiano da classe hospitalar mesma, quase se encontra barreiras ou na própria situação orgânico-psicológica da aluna, ou mesmo entraves institucionais, burocracias etc.

A morte, na classe hospitalar, vai se revelando à Águia não só como aquela que a assusta de modo "forte", mas também:

(...) que a morte é só física. A morte mesmo é só quando nos separamos de Deus; quando a nossa alma se separa de Deus. Mas acho que a morte aqui é só física. Mas acho que a morte é também uma passagem; uma esperança que nos levará para um reencontro. Por isso, penso que um dia poderei reencontrar aquela menina que queria ir para a minha casa.

Acho que a morte é como um grilo...desses verdinhos, que acho que se chama esperança. **Mas vejo, também, a morte como um rio...com uma água cristalina...que vai levando a gente para algum lugar.** Me lembrei de uma música que se chama "diante do trono", que fala sobre rio, água que purifica...é mais ou menos isso!

A morte é sentimento "forte" (doloroso), mas há o conhecimento concreto dela ser "só física". Também há o lado revelado por ela do fenômeno da espiritualidade como um tema que vem a lume, e repete com sentimentos "fortes" (crença) sua aprendizagem sobre Deus. Mas, a morte é só "uma passagem" para um outro (e desconhecido) mundo existencial, transcendendo o *Dasein*, o ser-aí, que é um ser-para-morte. E nesse movimento de sentido, a morte é como a completude da existência da pessoa como "ser-no-mundo", e ela é a derradeira possibilidade, dentre as possibilidades, da existência.

Outro sentimento que marca seus modos de ser de ser-no-mundo é a esperança, a qual atua como energia que move o morto para um reencontro consigo e com Deus, como em *Mitwelt* e *Eigenwelt* (ser com o outro e ser consigo). Diz um renomado heideggeriano, Ludwig Binswanger, nas palavras de Hall e Lindsey (1987): "*Ser-além-do-mundo (...) expressa as múltiplas possibilidades que o [ser humano] (...) tem de transcender o mundo em que habita e entrar no novo mundo*" (p. 89).

A Educação Especial de Águia é uma educação onde a morte aparece, inicialmente, com um sentimento "forte", ligado ao medo e à dor, e, gradativamente, a morte penetra o currículo da classe hospitalar como vida que é assimilada à necessidade fática. Presa à vida e à morte, a educação na classe hospitalar trabalharia com a indissociabilidade do respirar e do falecer, mediados por muita esperança.

O "que é" e o "como" o ser de Águia se desvela ao sentido do leitor, e ao nosso, quando ela se descreve e se dinamiza no todo do seu relato de experiência de ser Águia na compreensão e na disposição, ela mesma responde às questões colocada dentro desta pesquisa - ao modo compreensivo. O existir dela, como *Dasein*, reafirma-se como ser-aí que não está completamente à mercê da facticidade. Compreende-se, ainda, que ela seja cumpridora das suas tarefas de ser como ser-no-mundo, não é escrava da facticidade. Águia pontua isso: ela obedece, mas não se escraviza, insubmissa que é.

O "que é" e o "como é" está presente em toda nossa analítica existencial, também. Aqui-agora, no próximo parágrafo, propomos descrever o "que é" e o "como é" como uma essência de Águia ser, uma essência que é existencializada do seu: ser-no-mundo; sua existência mesma - tão frágil, efêmera - sempre em fazimento; a temporalidade que a desvela de modo autêntico diante do seu (nosso) ser-para-a-morte.

O "que é" e o "como" o ser de Águia se desvela ao sentido do leitor, e ao nosso, quando ela descreve e se dinamiza no todo do seu relato de experiência de Águia. Assim, ela mesma responde às questões colocada dentro desta pesquisa. O "que é" e o "como é" está presente em toda nossa analítica existencial, também. Aqui-agora, no próximo parágrafo, propomos descrever o "que é" e o "como é" como uma essência de Águia ser, uma essência que é existencializada do seu ser-no-mundo, sua existência mesma, a temporalidade que a desnuda diante do seu (nosso) ser-para-a-morte.

A sua essência do existir do ser-aí de Águia é seu envolvimento com o outro (*Mitwelt*) diante da possível morte na classe hospitalar, não negando abordar este fenômeno que nos desvela o "deixar-de-existir", afinal, a classe hospitalar é um espaço-tempo genuíno e autêntico para a criação no Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar. A *vida-aí* é tão "forte" que Águia se dispõe a algo de sentido, ela diz: "*Eu ensinava e aprendia com ela*" (sic), ou seja, há vida nas vivências de aprender e ensinar, inclusive quando o tema morte emerge de modo explícito - ou não.

E o movimento de "Águia-ser-com", nos três mundos, implica que o seu *ser-aí* (ou *Dasein*) nos leva a compreendê-la naquilo que indica seu *estar-aí*, *algo que a situa social e historicamente*, "ser-no-mundo" que é, que somos. Será esse seu "ser-no-mundo" que indicará o seu "sendo-no-mundo" com o outro - ser-com.

Descrevemos Águia inserida e jogada no mundo, profundamente envolvida com a dinâmica pessoa/mundo, numa inter-relação a qual revela o real, pois é nesse encontro eu+mundo que o sentido do real se ilumina e com força, e é na realidade no qual o ser-com vai entendendo, compreendendo - dando sentido e significado ao próprio vivido. As coisas não são sólidas e nem estática, e a morte está aí para ensinar e a gente aprender tudo vivido num redemoinho de águas que fluem livremente, indicando que o ser está impregnado do experienciar da consciência de Águia e seus educandos quando se dispõem a conhecer.

Com a morte, o ser humano completa sua totalidade, a completude do seu existir, que só pode ser cumprida quando no fim de tudo, no não-mais-ser-no-mundo. A presença da morte no seu imaginário, no contexto em que vive, indica-lhe: "falta-me". A profissional da educação no hospital, Águia, parece ter pra si a consciência de que a morte é inevitável, e precisa esperá-la chegar, uma espécie de Pedagogia da Espera, pautada

pela aceitação do fim, ainda que todo esse experimentar se dê na angústia da gente ser comumente no mundo, e a angústia, como o sentido, é outra disposição fundamental de ser do ser humano que é "ser-no-mundo", sendo o que Heidegger chama de “princípio de individuação”, onde a vida só completa seu ciclo quando nos chega a morte. Claro está que a morte limita o respirar da vida, então Águia se completará - todos nós e todos:

Nos dias de classe hospitalar, ela [a paciente-aluna] tinha as aulas, tinha o momento de recreio, fazíamos oficinas com ela, tinha tudo. **Conseguimos para ela aulas de inglês: três vezes por semana.** Ela queria muito ter uma festinha de aniversário. Ela queria comer geleia com biscoitos. O hospital permitiu a festinha e fizemos para ela. **Conseguimos levá-la para o cinema. Tivemos um momento muito especial com ela para além de nosso trabalho com a classe hospitalar. Ela estava muito feliz!** Parecia estar realizando alguns sonhos ainda não realizados. Era o que podíamos oferecer para ela. Para não pensar na doença, na morte, naquele espaço que não era o local dela [ainda que a morte há]. Um dia, os médicos falaram para gente que ela estava piorando..., que a situação havia piorado. Ela pediu para ir visitar a avô na aldeia. O hospital a liberou e a levou de ambulância para a aldeia, para o mesmo carro a trazer de volta. **Ficamos sabendo que ela morreu uns dois dias depois que chegou na aldeia. Morreu com os familiares.** Ficamos muito tristes! Ela marcou nossas vidas! (...) [nesse caso] **havia um sentimento de dever cumprido. Fizemos o que podíamos para realizar pequenas coisas que ela queria fazer. Coisas simples! Mas que parecia ser muito significativo para ela.** Ela queria muito estudar...aprender a falar em inglês. **Um dia, nas aulas na classe hospitalar, ela cantou uma música em inglês.** Parecia ter realizado um sonho. Ela era muito participativa! Ela chegou bem quietinha, mas foi se soltando e se comunicou mais. **Acho que é esse o papel da classe hospitalar: realizar pequenos sonhos! Para além do estudar e aprender! A classe hospitalar é um direito deles! Direito de poder estudar! Penso que isso é muito importante.**

6.1.4. "A morte é ventania ou rajada de vento", pela colaboradora Águia*

NOTA: Os relatos foram coletados via envio de áudios pela colaboradora e algumas mensagens via aplicativo. Por se tratarem de dois colaboradores da pesquisa que pediram para utilizar o “nome Águia”, como forma de identificação nos relatos, optamos por utilizar um “sinal” em um desses nomes, mais especificamente neste próximo relato, ficando, assim, como “Águia”*

*

Segue aqui o primeiro depoimento para colaborar aqui com a sua tese. E meu nome fictício seria “Águia*”. **Eu fiz a minha pesquisa do meu mestrado dentro da classe hospitalar e que se tornou meu trabalho, meu labor. E lá, eu podia sentir que a morte ronda a todo tempo.** E uma das coisas que mais me chamou a atenção foi a “Mara”, também nome fictício [ela informa ao pesquisador]. É que ela acompanhava a filha com câncer. Era uma tristeza, é das muito grandes a de quem está ali com uma acompanhante, **sentindo a morte o tempo todo por perto.** E elas são crianças do interior, sem recursos econômicos, praticamente nenhum. Com **exames demorados**, sabe? Exames que precisam ser em caráter de urgência. E **a máquina “vive” quebrada.**

E o **tempo vai passando.** E os exames não são feitos. E **você percebe**, sabe?

O descaso do governo do Estado com esses pacientes... E aí..., eu ouvia o tempo todo: “É porque Deus quis assim!” E a maioria tem esse discurso religioso: **“Porque Deus quis assim.”** Eu ficava pensando: **Será mesmo que Deus quis assim? Uma pessoa com uma doença crônica, onde fica dias e dias no corredor do hospital?** O exame que deveria ser feito “pra ontem”, demora meses. E quando chega o dia, ainda de fazer o exame, corre o risco de a máquina quebrar de novo. **Porque são máquinas envelhecidas. Será mesmo que Deus quis assim?** Esse foi um ponto muito importante na minha pesquisa [que advém de um trabalho]. Eu me questionando, sabe? Será mesmo que Deus quis assim? Será que Deus desejou que esse resultado de exame demorasse tanto para sair? E essas noites passadas no corredor, sem vaga no leito? **Talvez eu possa contribuir com essa fala.**

Outro fato que eu queria relatar, importante, também, que eu presenciei dentro da classe hospitalar é **a ansiedade das mães.** Porque a ansiedade é o estado de consciência, né? As pessoas têm consciência do que está acontecendo. Elas se sentem impotentes,

porque não podem fazer nada [diante dos quadros graves de saúde]. Então, assim, essa ansiedade toma conta dessas pessoas. E essas pessoas se sentem encurraladas. E precisam de permanecer ali no hospital. Precisam de dar apoio moral, apoio afetivo para os filhos, que estão enfermos. E [a mãe] não (...) pode fazer nada, porque já sente que **a morte “ronda” o tempo todo a vida dos filhos**. Esse foi um ponto muito **marcante!** Umas (mães) **se reinventam** nesse **espaço**, "tá"? Colocam música, dança, ...dança batendo com os pés e as mãos. Sabe? Cantam, bordam. Outras [mães] ficam mal “para "caramba"! E não tem vontade de comer. Choram! Você percebe no olhar um...**desencantamento**, sabe? **Casamentos são destruídos, e muitas delas são separadas**. E a família geralmente abandona, não visita mais [o filho] com tanta frequência. Vai ficando tudo **muito cansativo**, sabe? Vai ficando tudo muito, assim, entristecido. **E eu sei, porque quando a minha mãe estava nos “últimos dias”, era um cansaço tão grande**. Era um cansaço de todos. Principalmente eu que acompanhei "ela" até as últimas horas. A **gente se sente tão cansada**, a "gente" se **sente tão impotente**, que a "gente" perde o rumo. E aí, depois que **falece, tem pessoas que entram em depressão** e outras "**pessoas**" que **se re-inventam, se posicionam**.

É o que eu escolhi para mim: **me posicionar diante da morte**. Porque é um ente querido que faleceu. **Eu estou viva!** Então eu escolhi me posicionar: cuidar da minha alimentação; cuidar do meu tempo, gestando-o de uma forma potente; saindo para dançar; escrevendo minha tese e cuidando da minha saúde. Estou dando novo “rumo na vida”. Porque a pessoa que se foi, e eu fiquei, e aí a gente tem que lidar com isso. Com os altos e baixos. Ora a gente fica bem..., ora a gente fica mal. Mas isso **faz parte da vida**.

Mas a morte para mim, pelo que eu tenho vivenciado, tem sido um pedido de posicionamento. É uma oportunidade que eu estou tendo de me posicionar melhor na vida. Exemplo disso, depois que eu perdi meus familiares, minha mãe e meu irmão. Eu cortei literalmente o açúcar; cortei a massa. Então eu estou aproveitando mais a vida. Porque eu escolhi me **posicionar diante dela** [da vida]. Mas que não é fácil perder um ente querido, então, eu escolhi me posicionar, **diante da vida para superar a morte**.

O que eu tenho **observado** é que há **um conformismo nos hospitais, dentro da classe hospitalar**. No meu entendimento, as **crianças morrem antes da hora**, sabe? É muito atraso nas consultas, nos resultados de exames. E aí as mães se conformam, dizendo que "Deus quis assim". E aí eu fico me perguntando: será mesmo que Deus tem algo a

ver com isso? A morte dessa criança, a tristeza dessa mãe que acompanha o filho. É mesmo assentimento de Deus? Deus quis isso mesmo?

A morte é como uma planta que dá sementes. A morte é como uma planta que dá sementes que se espalham.

Eu vejo a morte como aquela plantação de arroz que o vento “bate” e a semente cai por terra, em vários lugares. Essas árvores que dão aquelas flores de semente e, ao vento bater, a semente vai espalhando e novas plantas vão nascendo. Então, o que eu estou querendo dizer, **me ajuda** a pensar, por exemplo: a minha mãe, como essa planta, que é uma semente, que o vento “bate” e aí ela continua viva dentro de mim; dentro dos meus irmãos; da neta; da bisneta; dos irmãos. Esse comentário, **esse desfecho, que nem o tempo consegue deter.** Que a gente vai comentando sobre ela, de geração em geração. Vai passando de geração em geração. Então eu pensei no morto enquanto “ser no mundo”; a morte como fenômeno.

A morte parece ser uma ventania, um vento forte, uma ventania que passa pela gente e aí você tem que saber o que você vai fazer com essa ventania. **Ou você se sente construída** ou você **se sente destruída. É uma rajada de vento**, que você não tem controle sobre esse vento. E depois que passa é como se você ficasse meio sem rumo e **você precisasse o tempo de se reinventar para poder conviver com a ausência de um ente querido** e com o **fenômeno que é a morte.** Eu sinto a **morte assim: uma rajada de vento.** E aí, a gente não pode se autodestruir com algo que você não tem controle, que não depende de você. A gente **se sente impotente, sim, diante da morte.** Mas a gente precisa saber se **posicionar diante dela.** **A morte é uma rajada de vento** que mexe com tudo: com o seu corpo, com o seu pensamento e com a sua emoção. E aí, é pensar sobre o que fazer diante dela.

Para mim, fica a questão: o que **fazer diante dessa ventania?**

A nossa analítica existencial

Águia* parece-nos voar com firmeza, liberdade num mundo da contradição e dos conflitos. Ela mostra poder sentir e emitir, no relato, sua força, sua autoridade, e muito de um recorrer a algo superior, uma proteção espiritual.

Esses eventos internos, que são "consigo mesma", essas reflexões que acontecem no "ser" dela, aparecem desvelando dor e conflito, e reflexão de sentido. Águia* procura sentido:

É o que eu escolhi para mim: **me posicionar diante da morte**. Porque é um ente querido que faleceu. **Eu estou viva!** Então eu escolhi me posicionar: cuidar da minha alimentação; cuidar do meu tempo, gestando-o de uma forma potente; saindo para dançar; escrevendo minha tese e cuidando da minha saúde. Estou dando novo "rumo na vida". Porque a pessoa que se foi, e eu fiquei, e aí a gente tem que lidar com isso. Com os altos e baixos. Ora a gente fica bem..., ora a gente fica mal. Mas isso **faz parte da vida**.

Esse ato de posicionar implica sua consciência de professora de educação especial na classe hospitalar e sua atuação não escolar com a Mara, a mãe de um/uma estudante. Ela nos diz que a professora da classe hospitalar precisa de se posicionar diante do tema da morte, e ela opta pela vida, há uma vida lá fora e aqui dentro na escola e fora dela.

Posicionar implica em tomar uma atitude e se assumir como pessoa no mundo, com o outro. Talvez pudéssemos dizer de uma educação especial fundada no posicionamento, na tomada de partido por algo alternativo: pesquisar e trabalhar com uma mãe de um aluno com doença grave. Águia* pode estar querendo nos dizer que educar é se posicionar, uma coragem de tomar partido diante de algo que ela pontua complexa e, depois, vai assimilando como algo possível de enfrentar, a morte.

Nesse ato de tomar partido, optando por uma decisão diante de um horizonte possível, de opções posicionadas de modo fático, concreto - aí se desvela Águia* tomando partido sobre o assunto "morte". Ao emergir como uma águia, que localiza um lugar específico de ser, ela pontua a presença da morte na classe, na sua vida interior e descreve três mães: a sua mãe, ela como mãe e Mara e a mãe que ela atende. Esse conjunto de eventos geram sentimentos presentes em todo humano: a angústia de ser no mundo: "(...) aí está também o *eu mesmo (Ich-Selbst)*, o *mundo próprio (Selbstwelt)*, na experiência fática da vida, com a vida (...). Elas são, porém, e, também, experimentadas ao modo do mundo circundante (*Umwelt*) (HEIDEGGER, 2014; p. 16).

Como ser-para-a-morte, Águia* procura atuar como um ser no mundo denuncia as mazelas do mundo, pois ela a vive não em vão - sente, pensa e tenta atuar junto à mãe. Mas, ela mesma reconhece que o seu "si mesma" experiencia o mundo circundante, como ela mesma diz "o descaso" do Estado e ao mesmo tempo questiona a fala da mãe e de outros, numa passividade e submissão do "é porque Deus quis assim", e evidencia que Deus desejaria uma outra experiência, mais positiva, e não é Ele que quis e descreve, então, algumas variáveis, como ela nos diz ao apontar certo:

(...) **descaso do governo do Estado com esses pacientes...** E aí..., eu ouvia o tempo todo: "É porque Deus quis assim!" E a maioria tem esse discurso religioso: "**Porque Deus quis assim.**" Eu ficava pensando: **Será mesmo que Deus quis assim? Uma pessoa com uma doença crônica, onde fica dias e dias no corredor do hospital?** O exame que deveria ser feito "pra ontem", demora meses. E quando chega o dia, ainda de fazer o exame, corre o risco de a máquina quebrar de novo. **Porque são máquinas envelhecidas. Será mesmo que Deus quis assim?** Esse foi um ponto muito importante na minha pesquisa (que advém de um trabalho). Eu me questionando, sabe?

A educação especial da mãe, praticada por Águia*, envolve assim, ao nosso observar, uma ousadia e uma coragem de ser. Ela traça voos rasos, para intencionalmente mergulhar em águas de um simbólico rio, onde não se pode pisar duas vezes no mesmo rio, pois, na segunda vez, o rio já não se é o mesmo, nem tão pouco a pessoa é a mesma, no dizer de Heráclito (c.535 a.C c.- c. anos 470 a. C.). No espírito dessa metáfora, a colaboradora Águia* diz:

Mas a morte para mim, pelo que eu tenho vivenciado, tem sido um pedido de posicionamento. É uma oportunidade que eu estou tendo de me posicionar melhor na vida. Exemplo disso, depois que eu perdi meus familiares, minha mãe e meu irmão. Eu cortei literalmente o açúcar; cortei a massa. Então eu estou aproveitando mais a vida. Porque eu escolhi me **posicionar diante dela** (da vida). Mas que não é fácil perder um ente querido, então, eu escolhi me posicionar, **diante da morte!** (Águia*)

A essência do existir (*Dasein*) de Águia* pontua e ou desvela o "que é" e "como é" ela como professora de classe hospitalar, e no seu relato, atendendo uma mãe de aluno. Ela é *Sorge*, cuidado, num movimento do "como é" ser si mesma imbricado com o ser professora.

Águia*, ao nosso sentir, atua na "(pro)cura" como: (pró= a favor de; cura= cuidado) de criar uma prática educacional na qual a morte não é negada, mas é vida que pulsa, ainda que, em dado momento, possa parar de ser. Ela quer deixar suas marcas e parece ao destacar o "marcante", no que diz:

(...) eu presenciei dentro da classe hospitalar **a ansiedade das mães**. Porque ansiedade é o estado de consciência, né? As pessoas têm consciência do que está acontecendo. Elas se sentem impotentes, porque não podem fazer nada (diante dos quadros graves de saúde). Então, assim, essa ansiedade, toma conta dessas pessoas. E essas pessoas se sentem encurraladas. E precisam de permanecer ali no hospital. Precisam de dar apoio moral, apoio afetivo para os filhos, que estão enfermos. E (mãe) não (...) pode fazer nada, porque já sente que **a morte “ronda” o tempo todo a vida dos filhos**. Esse foi um ponto muito **marcante!** Um(a) mãe **se reinventa** nesse **espaço**, "tá"?

O "que é" e "como é" ser *Águia**? Parece-nos que a marca dessa professora da classe hospitalar, e aqui atendendo a mãe de um aluno com deficiência, nos direciona um caminhar existencial do seu ser-si-mesma - *Eigenwelt*, um ser-no-mundo. Ela é esse ser-aí focado no profissional, no seu envolvimento com a educação de uma mãe, e a presença do filho nesse diálogo, nessa escuta, nessa espera pedagógica. Há um desejo dela de se posicionar no mundo, reconhecer-se neste mesmo espaço e tempo de ser com o outro, os outros e coisas do mundo.

Para nós, autores desta pesquisa, vem a lume um perceber o fenômeno "professora-mãe", algo que pulsa, advinda dessa relação, que se mostra num movimento a ponto dela mesma ser clareira num "apelo do ser", do desejo de se mostrar. Ela revela parecer sentir que algumas mães não se entregam ao sofrer, agindo num mover de enfrentamento e resiliência, e o seu ser-para-a-morte, ainda que possa ser um 'vale de lágrimas', desvela-se o seu ser sendo autêntica como um estilo genuíno de se interessar em educar para a vida, em negar a presença da finitude, que em tudo há. Nisso, podemos refletir o quão há de potência na sua intervenção pedagógica pela prática educacional com a mãe do aluno na qual trabalhava na classe hospitalar. E como isso revela o "que é" e "como é" *Águia**? Pelo envolvimento existencial da mãe que se mostra para ela, nas sutilezas, um reinventar do seu espaço, naquele tempo de si e do educacional.

A essência do existir *Águia** se constitui na existência, no *Dasein*, que nos pode indicar sua (pré)ocupação quando cria uma prática educacional com a figura materna, um movimento pedagógico de identificação de si (*Eigenwelt*), que dela mesma se direciona a outra (*Mitwelt*) - a (outra) mãe. Parece-nos que *Águia** está em apelo de si, clamando para que a prática educacional com a figura materna seja componente habitual do Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar. Pensamos, que, talvez, o termo habitual nos conduza ao que Heidegger chama de "cotidianeidade": "antes de tudo e na maioria das vezes, [*Zu nächst und Zu meist*], inerente ao *Dasein*" (HEIDEGGER, in INWOOD, 2002, p. 25), que não pode ser ignorado. Destaca-se aqui-agora o "o como no

qual o existir 'vive o seu dia a dia', quer em todos os seus comportamentos, quer em certos comportamentos privilegiados pela convivência, incluindo situações dramáticas, que também pode ser um existir malogrado - e o ser-para-a-morte daí ganha corpo.

A disposição do ser-aí Águia*, este entusiasmo motivacional, sempre predisposto e alerta dentro de um existir sintonizado em um "ser-como-mundo" que é dado como algo encarnado, mostra-se como pulsante viver. Águia* nos parece sempre disposta a apreender as possibilidades de ser-com desse mundo, e sua compreensão de mundo se afina com seu estado de humor, pautado muito por sua perseverança e sua persistência, entre sua vida íntima e profissional, produzindo um rico diálogo. Isso nos leva a refletir que a facticidade e a existencialidade presentes na ontologia do *Dasein* também nascem daí, dessa originalidade de ser-no-mundo.

Trata-se Águia* ser-com, indicando o cuidado como *leitmotiv* de condução da sua pedagogia. Mostra-se como uma professora cuja ocupação é marcada pelo outro, o cuidar do outro, dos outros - como "modo de ser" no cuidado de si e do outro. Ela é ser do cuidado, ao dar atenção a este outro os outros, como existenciais, aqueles como os quais todos nós "com+vivemos": "eu+ele+eles, os outros na outridade/ alteridade". Trata-se de ela se ocupar de outrem, ser solícita na "solitude de ser", numa educação que valoriza a singularidade na pluralidade (de ser) no/do e com o mundo.

No caso, o amor de Águia*, como todo amor que parte dela, nasce na "compreensão do ser", que é "amar": amar = "*lieben*". Já "gostar de alguém" = "*mögen*", é o cuidar, e isso implica em "gostar de" (*mögen*), significando tornar possível (*möglich*) um "ajudar o outro". Poder ser também que, ao "escutar o outro", demanda ver refletido "eu mesmo" no espelho do educador o qual a escuta, e é então preciso atentar-se para aquilo que "fala do eu seu pra si", em um movimento de descoberta de ser tal qual esse se mostra ao mundo.

O cuida(dor) é atento ao outro que está, metaforicamente, com os "dois pés à beira do abismo", aquele que vive o perigo. Na atenção seletiva e concentrada de ser professora, Águia* parece, então, reconhecer o tempo que precisa ter para sair da enrascada presente no perigo de uma simbólica "ventania". E, assim, Águia* se põe entrega-se na angústia comum a todos nós, podendo descobrir "o que é" e "como é" o ser diante da morte do outro. Nesse complexo processo de ser, ela cuida de logo retirar-se de cena ao perceber o

fenômeno logo no seu começo de tudo, ali no precipício. Águia* parece então estar saindo no "tempo certo", o que se mostra para esse sujeito como o correto - e para o outro também, pois algo vivido *faticamente*. E para viver a temporalidade de ser, ela demanda vivenciar a angústia e o "cuidado" como o ato de "gostar de" alguém.

A morte parece ser uma ventania, um vento forte, uma ventania que passa pela gente e aí você tem que saber o que você vai fazer com essa ventania. **Ou você se sente construída** ou você **se sente destruída**. **É uma rajada de vento**, que você não tem controle sobre esse vento. E depois que passa é como se você ficasse meio sem rumo e **você precisasse o tempo de se reinventar para poder conviver com a ausência de um ente querido** e com o **fenômeno que é a morte**. Eu sinto a **morte assim: uma rajada de vento**. E aí, a gente não pode se autodestruir com algo que você não tem controle, que não depende de você. A gente **se sente impotente, sim, diante da morte**. Mas a gente precisa saber se **posicionar diante dela**. **A morte é uma rajada de vento** que mexe com tudo: com o seu corpo, com o seu pensamento e com a sua emoção. E aí, é pensar sobre o que fazer diante dela.

Diante de sua vivência no/do e com o perigo da própria existência, ela nos parece "gritar: olha o perigo", e ela o faz no ato de "gosta de alguém", mais do que o amor, é principalmente sacar o perigo que há. Ao pressentir o perigo, emerge a linguagem do berro - isso é cuidar. Águia* termina seu relato de experiência começando a prever o perigo de ser diante da vida que tem ventos e (também) ventanias:

O que fazer diante dessa ventania?

6.1.5. "A morte é cacto", pela colaboradora Carcará

NOTA: Os relatos foram coletados via áudio enviados pelo aplicativo e conversa por telefone.

*

Na Classe Hospitalar, quando a gente trabalha em hospital, a gente tem que estar preparado para o que pode acontecer, e, muitas vezes, é devido ao agravamento da doença da criança. A gente lida muito com muitas crianças da oncologia e o nosso público das crianças da oncologia é bem grande. **Então, a gente sabe que é uma realidade muito...muito presente. E a gente sabe também que isso pode acontecer.**

Eu lembro aqui do caso de **um aluno que estava em tratamento oncológico**, eu gostava muito dele. O câncer dele estava já alojado na cabeça e já estava perdendo alguns movimentos do lado direito dele. Ele já tinha dificuldades. Ele já andava puxando uma perna. A mão dele já estava perdendo os movimentos. **Ele não conseguia mais segurar o lápis tão firmemente.** Ele tinha um pouco de dificuldade, mas eles vão desenvolvendo outras formas de lidar com isso - é estratégia deles! É para seguir a vida, a vida estudantil e tal. E ele também tinha um apreço muito legal por mim. Ele gostava muito de mim e eles eram do interior do estado. A mãe muito simples, bastante simples também, falava o que dava na cabeça dela. **Mas ela era assim: parceira muito grande dele.** E ela era muito, assim, 'pra cima', empolgada. Ela falava assim mesmo, com empolgação, falava demais assim. Mas a gente entendia o lado dela, [o lado do] sofrimento. Às vezes, era a forma que ela tinha de passar por tudo isso aqui. **Até porque ele não tinha presença paterna e ela que fazia todo esse processo de vir com ele para o hospital. Eles ficavam lá na ACACI¹¹² para passar os dias por aqui. Eles eram muito humildes mesmo.** Então, era ela que sempre estava com ele. **O pai o havia abandonado.** A gente acaba conhecendo muito das histórias deles. A gente fica ali. A gente acaba conhecendo, porque, **a Classe Hospitalar recebe muitas doações e, às vezes, essas doações a gente encaminha para essas famílias.** Então a gente acaba conhecendo muito a história deles. Tipo: a gente passa um período muito grande com eles. Então, eu já tinha entrado lá na classe hospitalar. **Eu o conheci em 2017 e até o dia do falecimento dele eu o acompanhei. Então a gente acaba criando um vínculo. Você entra para trabalhar no**

¹¹² Associação Capixaba contra o Câncer Infantil (ACACCI), é uma ONG localizada no bairro Jardim Camburi, Vitória, ES.

hospital, mas você não é um médico, né? Você é uma professora. A gente não está preparado para lidar com a perda de um aluno. Então, eu lembro que o câncer dele estava se agravando. E ele era um menino incrível! **Uma coisa incrível que eles aprendem é a ler os exames deles.** Então eles sabem se eles estão se recuperando ou não. Ele sabe se a doença dele está se agravando. Eles leem tudo! Eles não precisam, assim, às vezes, do parecer do médico para eles saberem que os exames deles estão indo mal, se a doença está regredindo, se a doença está piorando. Eles conseguem ler os exames e ter essa noção. Então, nesse dia ele estava muito “pra cima”. A gente estava lá e ele animado.

Quando você trabalha na Classe Hospitalar, você tem que ter uma visão de que você está ali, você é professora, você vai ali para ensinar. Mas, nem sempre a necessidade do aluno, naquele momento, vai ser pedagógico [escolar]. Nem sempre a necessidade dele vai ser para ensiná-lo: o que é o didático; o que é caderno; o que é atividade; o que é uma álgebra, ou o que é uma conta, entendeu? Nem sempre, naquele momento, é isso que cabe. **Às vezes eles estão passando por algumas situações que aquilo dali não vai fazer diferença nenhuma para eles. Às vezes eles querem uma pintura. Às vezes eles querem um jogo para esquecer uma situação. Às vezes eles querem conversar.** Então, você tem que estar muito flexível e tem que ter essa sensibilidade para entender esses momentos. E eu fui aprendendo isso com o tempo. Até porque a gente faz todo um planejamento, né? E, às vezes, **lá na sala regular [da comunidade], esse planejamento dá muito certo, né? E lá na Classe Hospitalar você tem que adaptar.** Às vezes, você tem que mudar. Você tem que estar preparada para isso. E foi exatamente isso que aconteceu.

Nesse dia, a gente estava lá e ele chegou conversando. Estava conversando comigo. Eu tinha passado uma atividade. Ele tinha um pouco de dificuldade em matemática. Aí ele estava lá. A gente estava estudando e tal e a mãe dele chegou e chamou ele para ir lá no leito, porque o médico estava chamando. **E essa situação, também, é uma realidade da classe hospitalar. Às vezes, a gente está lá no planejamento que você fez; que você preparou; você está ali ensinando e de uma hora para outra chega a mãe para levar a criança. Então, aquilo é interrompido.** Aquela aprendizagem, naquele momento, é interrompida. E, às vezes, o aluno vai voltar naquele dia, [então] você consegue continuar ensinando. Às vezes, ele não volta. Às vezes, ele vai voltar daqui a um mês. Você tem que voltar e ensinar, porque eles não estão frequentando as escolas.

A criança da oncologia não está frequentando a escola. O acesso que ele tem à escola é ali na classe hospitalar. E, muitas das vezes, eles têm que fazer o acompanhamento em casa e tal. Mas não tem o professor lá na casa deles para isso. Esse professor precisa ir lá para ensinar. Às vezes, a família deixa um pouco aberta [receptiva] a criança, entendeu? Então, tem toda essa realidade da classe hospitalar. Vamos lá!

Então! A mãe dele chegou lá na classe, levou ele no médico, porque ele tinha feito alguns exames. Disse que esse câncer dele estava vindo um pouco mais agressivo. E ele já tinha um olhinho dele comprometido, também, do lado direito do rosto. Também já estava bem comprometido como a fala. Então, já estava um pouco comprometido. E o corpo também, né? Ele, a mãozinha, o pé dele já estava arrastando e tal - como já falei. Tudo isso devido ao câncer. Aí, quando ele foi, ficou lá um tempo e quando voltou, mais ou menos uma hora e meia depois, ele ao retornar estava muito calado. Ele voltou, sentou-se na cadeira e ficou muito calado, assim, intacto. Ele **tinha 13 anos**. Aí eu perguntei: “fulano, o que 'que' está acontecendo? Você quer continuar fazer a atividade? Vamos continuar?” E ele não me respondeu. Aí eu vi que tinha alguma coisa errada. Aí eu falei com ele: “você quer conversar?” E ele não me respondeu nada. **Eu dei mais um tempo para ele e eu falei assim, eu cheguei para perto dele e falei assim: “bem, vamos ali para a outra salinha do hospital? Você sente ali um pouquinho. Você se acalma. Se você quiser conversar eu estou aqui. Se você quiser ficar quieto, tudo bem. Ai a gente fica lá um pouquinho.”** E ele falou que queria ir para essa sala.

Então, o levei para onde a gente tomava café. Lá tem uma sala maior, de tomar café. Porque nossa sala da classe não é muito grande, não é um espaço muito grande. Depois de um tempo, ele começou a falar. Ele foi e falou que o câncer estava voltando muito agressivo, **que ele já tinha vencido uma vez, que ele "era homem"** [era forte, maduro] e que ele ia vencer de novo. **E ele começou a chorar.** Ai a gente conversou um pouco. E ele foi embora. Quando passou um pouco de tempo, eles foram fazer a cirurgia - a mãe foi junto do filho. Eles foram fazer a cirurgia. Eles foram para ver o que eles poderiam fazer. Mas não me lembro qual foi o tipo de cirurgia que eles fizeram. Havia o risco de ele entrar em coma e não voltar. Aí ele foi. E quando ele estava internado, nesse processo, a mãe dele sempre ia lá na classe e falava comigo: “Ah, vai lá ver ele. Se você não foi lá para ver o Jho,¹¹³ ele vai ficar triste. O Jho está lá! Ele ainda não acordou, mas

¹¹³ Os nomes que aparecem no contexto dos relatos de experiência são fictícios.

você não foi ainda lá ver ele.” **Eu não tinha muita coragem de ir lá.** Porque quando fico lá dentro da classe hospitalar, no meu acesso, eu vou muito pouco às enfermarias. Por quê? Porque eu fico ali com as crianças que vão fazer tratamento na oncologia, fazer uma quimioterapia e vão para lá. As crianças que vão fazer exames, eu recebo ali na classe as crianças que estão na enfermaria também. Mas que elas [estudantes] têm condições de ir até à classe. Eu atendo essas crianças, dentro da classe. O atendimento [escolar] nas enfermarias é realizado no período da tarde pelos professores, pelos outros professores da classe. Então, eu só vou nas enfermarias quando tem alguma necessidade muito grande que a minha coordenadora me designa. E a mãe dele sempre ia lá e falava: “o Jho está lá na enfermaria e você não foi vê-lo ainda.” Bom, ela foi lá na sala da classe umas quatro vezes. E ela pediu para eu ir e **ela falou assim:** “vai lá ver o Jho.” Aí, nesse dia que ela foi lá falar comigo, ela falou assim: “O Jho acordou! **Vai lá ver o Jho! Porque ele gosta de você.** Ele vai ficar feliz se ele te ver.” Aí eu falei: “Está bem, pode deixar que eu vou. Amanhã eu vou. Porque hoje não dá mais tempo.”

Então eu fui. Quando eu cheguei lá, ele estava recebendo a fisioterapeuta dele, né e tal. A gente conversou um pouquinho. Ele estava um pouco “grogue” ainda, por causa da medicação. Mas a gente conversou um pouco. E você vê **uma criança ali, [só] uma criança! Ele tinha 13 anos, ele tinha 13 anos... Então, ele ainda era uma criança. A gente não está muito preparada para esses impactos que o hospital traz para a gente [professora].** Mas, então, eu conversei com ele. Ele ficou feliz! Ele falou que iria na classe no outro dia, se o médico deixar, então ele iria. E eu falei que “está bom”. Então...aí depois eu continuei por ali. Naquela semana, eu ainda fui mais umas três vezes lá visitá-lo, só para conversar, porque **ele não tinha muitas condições de fazer nenhum tipo de atividade**[escolar]. Eu ia lá, conversava com ele. **Levava uma história, lia para ele.** E era assim. Aí depois ele começou a ir lá na classe mesma, só para nos visitar. A gente conversava com ele. **E ele recebeu alta.** Aí, passou um período, alguns dias e a mãe dele voltou para o hospital. Eu a vi ali, me aproximei dela e falei: “Olá! Como está o Jho?” Aí ela virou assim para mim e falou assim: “Ah! Não acredito que você está me perguntando isso!” Aí eu falei: “Mas, por que?” Aí ela falou assim: “**O Jho faleceu. Já tem mais de um mês.**” Nossa, aquilo foi um “baque!”. **Veio aquela sensação ruim...**, porque era um menino que a gente tinha muito carinho por ele. Ele era um aluno muito, muito querido. E a gente perder um menino, assim, de treze anos... Aí eu fui e falei: “Oi? Nossa! Não soube disso!” Aí ela foi e falou: “Sim! O hospital não contou para vocês? E eu falei:

“Não! A gente não ficou sabendo.” Aí ela disse: **“Sim. Ele faleceu em casa.”** Aí ela **começou a chorar**, a chorar muito. A gente conversou com ela. Depois veio minha coordenadora ajudar. **Minha coordenadora tem um preparo muito grande para lidar com essas situações.** A gente conversou com ela. **Tentamos, assim, manter mais o otimismo, de que tudo vai passar. Porque a gente, também, não pode se “despencar”, assim, né? Deixar transparecer tanta dor.** A gente conversou com ela. E, assim, **foi uma das mortes que eu presenciei, a que mais me afetou** lá no hospital. Esse menino Jho, que era uma criança muito querida. Ele era uma criança super para cima. **Que tudo o que ele mais queria era vencer o câncer e um dia poder ter a presença do pai.** E, assim, **a gente vê o sonho, o futuro sendo levado por uma doença tão exterminadora.**

Bem, penso que **a classe hospitalar precisa de mais atenção e apoio. Falta formação dos profissionais para lidar com a morte, com a dor e o luto. Tive uma formação em 2018** no qual estavam os professores Dr. Hiran Pinel e Silvia Trugilho, junto com as alunas do professor como a Hedlamar, a Ana Karine e a Jaqueline Brágio¹¹⁴. Gostei muito! Mas não teve mais cursos com essa temática. **Acho que precisa de mais atuação da UFES, que produz muitas pesquisas, mas falta levar esses resultados para o hospital, para quem trabalha lá. Da parte do Estado, poderia ter mais ações para garantir que a classe hospitalar fosse uma política permanente,** com concursos e mais profissionais especializados. Muitos profissionais não entendem a importância do atendimento educacional no hospital. **Algumas escolas não entendem o que o aluno faz numa classe hospitalar.** Por conta da pandemia e da COVID-19, parece que houve um pouco mais de interesse por parte da SEDU (Secretaria de Educação). Parece que estão tentando fazer algumas melhorias. Mas ainda é muito pouco.

Recentemente, o pessoal da SEDU queria saber o que os professores da classe hospitalar estavam "passando" [ensinando] para os alunos, o que os alunos estavam aprendendo, como andava a educação nesses espaços, se estavam recebendo (salário), etc. E parece que houve um pouco mais de atenção. Mas ainda falta muita coisa! Tive aula remota. A coordenadora da classe hospitalar fazia um levantamento de alunos que estavam internados. Tinha alunos da oncologia. A gente fazia o planejamento por

¹¹⁴ Tratou-se de uma formação (extensão universitária, pela UFES e Grufei) em Pedagogia Hospitalar, incluindo aí a classe hospitalar. O curso, de 2018, era híbrido, quando ainda não se falava esse termo e nem conhecíamos tantos recursos, usávamos o AVA. Teve cerca de 300 horas e mais de cem alunos e alunas. O curso foi coordenado pelo professor dr. Hiran Pinel.

seguimento. Montava os “kits” com apostilha, lápis, cadernos etc. Por causa da COVID-19, por segurança, todo o material de estudo só ficava com o aluno. **Os professores inventavam formas de ensinar e educar.** Quando dava, tirava foto das atividades ou entrava em contato pelo WhatsApp para ver se estava tudo ok, para tirar dúvidas etc. Dava para ter aulas com alguns alunos por vídeo chamada. Mais ou menos uma hora de aula. **Educar é um desafio constante!** Dávamos nosso número para os alunos e família, para tirar dúvidas das atividades. **Teve muita morte nessa pandemia!** A maioria com câncer. As crianças que são da oncologia ficam muito fragilizadas. Qualquer outra doença transmissível é muito difícil para elas. **É mais difícil dar aulas para os alunos da oncologia. A família quer que eles aprendam, mas é difícil. Quando estão na eminência da morte, então, é um desafio que temos que encarar.**

Não é fácil lidar com a morte. Não gosto muito do luto, de ir a um enterro. É muito difícil! Lembro que só fui uma vez num enterro. A gente precisa ser forte, né? **A coordenadora da classe hospitalar diz sempre que temos que chorar quando for preciso, mas que na hora do atendimento temos que ser fortes. Todos morrem! Quando a gente toma consciência desse fato, a gente vai mudando com o tempo.** Acho que a gente vai aprendendo a lidar com isso. No começo, era muito mais difícil. Não queria trabalhar no hospital, mas, quando vi já estava lá, tive que ser forte e aprender a trabalhar naquele espaço, sobretudo com essa pandemia, que muito mais gente morreu.

Eu vejo a representação da **morte como um cacto**. O cacto é muito forte! A morte é muito forte. A morte vai lutar com você, como o cacto que luta para sobreviver. Parece que no final a morte sempre ganha, né? Por isso pensei no cacto que, mesmo nas situações mais adversas, ele ganha.

**

A nossa analítica existencial

Ser Carcará é (ser) uma profissional que enfrenta e luta - e se inventa e reinventa como ser em existência *-Dasein*. Seu existir tem duas estruturas ontológicas, quais seja, a compreensão e a disposição que se complementam no cuidado (*Sorge*), e todas são, primordialmente, valoradas.

Esse aspecto fica evidente no seu trabalho dialógico com a figura materna. São encontros potentes, cheios de vigor e de muita compreensão. Talvez esse dado predomine

ao redor da classe hospitalar, e como nas escolas da comunidade, as mães comparecem com mais força.

A todo momento, o ser professora impõe dialogar, colocar-se e permitir-se ser além, indo visitar ao aluno na enfermaria. Nesses momentos, encontramos o diálogo entre a escolaridade e a ação não-escolar, uma dando sustento à outra, pelas mãos de sentido da professora de Educação Especial dessa classe numa instituição de saúde, como é um hospital, no caso, público.

Ela conta o ocorrido de sua prática educacional não escolar atendendo a uma mãe de aluno da classe chamado Jho. Trata-se, como bem verá o leitor, de uma Educação Especial baseada, fundamentalmente, no ser-aí (*Dasein*) como ser-com-o-outro (*Mitwelt*) num contexto de (pré)ocupação e cuidado com a mãe, que acaba por ensinar-lhe o quão vital é ter a família como (pré)sença do ser e não seu esquecimento, senão vejamos:

E a mãe dele sempre ia lá e falava [com ela, a professora]: “o Jho [nome da criança] está lá na enfermaria e você não foi vê-lo ainda.” Bom, ela foi lá na sala da classe umas quatro vezes. E ela pediu para eu ir **e ela falou assim** [afirmativa]: “vai lá ver o Jho.” Aí, nesse dia que ela foi lá falar comigo, ela falou assim [sendo assertiva]: “O Jho acordou! **Vai lá ver o Jho! Porque ele gosta de você.** Ele vai ficar feliz se ele te ver.” Aí eu falei: “Está bem, pode deixar que eu vou. Amanhã eu vou. Porque hoje não dá mais tempo.” Então eu fui [no outro dia]. Quando eu cheguei lá, ele estava recebendo a fisioterapeuta dele, né e tal. A gente conversou [ela fala da relação com Jhon, o aluno] (...) **A gente não está muito preparada para esses impactos que o hospital traz para a gente** [professora, ela fala dos efeitos do pedido da mãe]. (...) Mas, então, eu conversei com ele. Ele ficou feliz! Ele falou que iria na classe no outro dia, se o médico deixar, então ele iria. E eu falei que “está bom”. Então... aí depois eu continuei por ali. Naquela semana, eu ainda fui mais umas três vezes lá visitá-lo, só para conversar, porque **ele não tinha muitas condições de fazer nenhum tipo de atividade** [escolar], ela avaliou como resultado do pedido materno. Eu ia lá, conversava com ele. **Levava uma história, lia para ele.** E era assim [ela cria práticas educacionais especiais]. (...) **E ele** [John, o aluno] **recebeu alta.** Aí, passou um período, alguns dias e a mãe dele voltou para o hospital. Eu a vi ali, me aproximei dela e falei: “Olá! Como está o Jho?” Aí ela virou assim para mim e falou assim: “Ah! Não acredito que você está me perguntando isso!” Aí eu falei: “Mas, por que?” Aí ela falou assim: “**O Jho faleceu. Já tem mais de um mês.**” Nossa! Aquilo foi um “baque”. **Veio aquela sensação ruim...**, porque era um menino que a gente tinha muito carinho por ele. Ele era um aluno muito, muito querido. E a gente perder um menino, assim, de treze anos... Aí eu fui e falei: “Oi? Nossa! Não soube disso!” Aí ela foi e falou: “Sim! O hospital não contou para vocês? E eu falei: “Não! A gente não ficou sabendo.” Aí ela disse: “**Sim. Ele faleceu em casa.**” **Aí ela começou a chorar**, a chorar muito. A gente conversou com ela.

A par de sua ação educacional com a mãe de Jho, a professora Carcará resiste sempre, e (sempre) se envolvendo existencialmente, nos seus modos de ser de ser-no-

mundo, um *Dasein* (ser-aí) sintonizada com duas pedagogias: a da educação escolar e a da (educação) não-escolar.

A colaboradora Carcará traz, inclusive, uma pedagogia desvelada pelas práticas educacionais criadas de forma inventiva por ela, com a mãe e com o aluno Jho. Ela diz mesmo o termo "planejamento", um ato tradicional e aparentemente rígido, mas, que com ela, é algo movido pelo afeto, produzindo uma pedagogia de uma profunda e sensível afetividade, o tocar intuitivo. Essa afetividade no existir da pessoa, ao modo heideggeriano, é, por exemplo, em abordado por Elpidorou & Freeman (2015).

Ora, inspirando-nos em Heidegger, há uma dimensão afetiva da existência humana do ser professora Carcará. Esse existir apresenta características que se complementam no campo da estrutura do ser-aí como prenhe do existir de si - com o outro, mundo. Em Carcará e na sua ação profissional no magistério, o afeto pode: [1] tratar-se do que é implícito e explícito de ser do ser humano que é a mestra Carcará, situada esse ser que é ser-no-mundo, e mundo nos descreve o social, o histórico, o cultural etc., mundo este já existente antes de Carcará nascer, [2] o afeto comove(dor) de uma pedagogia hospitalar praticada pela professora da classe hospitalar, como um genuíno tracejado, de autênticos modos de ser-no-mundo, um algo existencial, na realidade concreta, que se vela e se desvela por meio dos sentimentos, das emoções, dos desejos, dos pensamentos, das ações etc., tratando dos humores cotidianos de Carcará, uma professora de Educação Especial como parte do Atendimento Educacional em Ambiente hospitalar. Tanto isso é fato vivido, Carcará diz a palavra "vínculo", como uma inter-relação ela-outro (*Mitwelt*) que pontua o seu exercício profissional de reconhecimento de quem autenticamente é, no caso, uma mestra, que traz à tona seus atendimentos potencializando o aprender e o crescer do estudante Jho, uma práxis marcada pela preocupação com as coisas humano-pedagógicas:

Então, a gente acaba criando um vínculo. Você entra para trabalhar no hospital, mas você não é um médico, né? Você é uma professora. A gente não está preparado para lidar com a perda de um aluno. Então, eu lembro que o câncer dele estava se agravando. E ele era um menino incrível! **Uma coisa incrível que eles aprendem é a ler os exames deles.**

A doença nos (co)mover sempre ao tema de nosso existir como ser-para-a-morte, e Jho sabe que ele está se recuperando ou não do câncer, e na percepção da professora Carcará pode ser que a criança se envolve com sua dor mais do que o médico, afinal o

corpo é dele (um outro), quem vai um dia morrer é ele (um outro). A professora, assim, dá um alento ao aluno conhecer a si mesmo.

Então, eles [alunos doentes] sabem se eles estão se recuperando ou não. Ele sabe se a doença dele está se agravando. Eles leem tudo! Eles não precisam, assim, às vezes, do parecer do médico para eles saberem que os exames deles estão indo mal, se a doença está regredindo, se a doença está piorando. Eles conseguem ler os exames e ter essa noção.

A experiência da professora com a morte de Jho é dada como experiência-surpresa, ainda que ela saiba do existir trôpego dele, a instituição não a informou, não é comum no hospital dar o saber-sentido à professora. O diálogo com a mãe é quase dramático e a sua autenticidade ganha rumos poucos vistos, ela se assusta, assume a dor e pensa a realidade institucional (*Umwelt*):

E ele recebeu alta. Aí, passou um período, alguns dias e a mãe dele voltou para o hospital. Eu a vi ali, me aproximei dela e falei: “Olá! Como está o Jho?” Aí ela virou assim para mim e falou assim: “Ah! Não acredito que você está me perguntando isso!” Aí eu falei: “Mas, por que?” Aí ela falou assim: **“O Jho faleceu. Já tem mais de um mês.”** Nossa! Aquilo foi um “baque”. **Veio aquela sensação ruim...**, porque era um menino que a gente tinha muito carinho por ele. Ele era um aluno muito, muito querido. E a gente perder um menino, assim, de treze anos... Aí eu fui e falei: “Oi? Nossa! Não soube disso!” Aí ela foi e falou: “Sim! O hospital não contou para vocês? E eu falei: “Não! A gente não ficou sabendo.” Aí ela disse: **“Sim. Ele faleceu em casa.”** Aí ela **começou a chorar**, a chorar muito. A gente conversou com ela.

Carcará produz uma Educação Especial na classe hospitalar onde os afetos podem (co)mover sua ação profissional. Uma prática educacional *Sorge*, ou seja, algo vinculado ao cuidar e cuidado. E o cuidar implica reconhecer as demandas do aluno, pois nem sempre a necessidade do pequeno vai ser para ensiná-lo conteúdos escolares estabelecido pela sua cultura. Esse ser do Cuidado revela o seu ser que é atravessado pelo ser da mãe do aluno. Para ela, há momentos que ensinar conteúdos oficiais "não faz diferença alguma" para o aluno, mas envolvê-lo em outras atividades que produzem um sair do cotidiano pelas artes, poesias, jogos etc., tudo **para o estudante "esquecer uma situação. Às vezes eles querem conversar.** Então, você tem que estar muito flexível e tem que ter essa sensibilidade para entender esses momentos" E o tempo, ó o tempo, foi professora de Carcará que se autorizar aprender nessa temporalidade.

A essência de ser de Carcará, podemos inferir que se passa pela professora não escapar do tema morte, e ela cria uma defesa saudável, descrevendo os modos de ser forte, algo que ela descreve como precisão. Nesse processo, ela (des)cobre que podemos chorar, mas na hora do ofício é demandado ser forte - Carcará é uma forte. Tal qual o pássaro

Carará, um sobrevivente às agruras do ambiente, a professora relata esta experiência nomeando-se esse ente, agora humano, onde o pensamento dela se forma mais forte do que a instituição de saúde, e nela, a classe hospitalar...

6.1.6. "A morte é o Cronos", pela colaboradora Atenas

NOTA: Os relatos foram coletados via conversa por telefone e envio de áudio por aplicativo de mensagens.

*

Meu trabalho no hospital é o de cuidar dos impactos da doença no sujeito. Faço o trabalho de busca ativa que envolve o paciente e acompanhantes **via escuta**. Também acompanho os prontuários e realizo o atendimento quando demandado pela equipe. Esse trabalho pode, também, ocorrer pela demanda do paciente. No hospital, há muitas demandas, desde atendimento na portaria, passando pela enfermagem, medicação, atendimento médico etc. Alguns hospitais possuem a chamada classe hospitalar, que é um espaço onde normalmente atende crianças da oncologia. Muitas crianças passam por nós. É doloroso assistir a uma perda.

Nesse tempo de COVID-19, tenho atendido muitos familiares. Não atendo casos de suicídio, o que chamamos de autoextermínio. Por algum motivo, esses casos costumam aparecer com mais frequência nas segundas e terças¹¹⁵. Quando há óbito, atendo com solicitação da equipe para fazer o **trabalho de escuta**. Às vezes, atendo no próprio quarto (leito); às vezes em outros espaços do hospital. **“A gente não vive em uma sociedade que fala da morte, né?”**. Talvez por ser uma questão cultural. **Mas a gente deveria falar mais da morte para preparar a si próprio e os familiares**. Tem muita família despreparada para lidar com o luto, com a morte, também gente da equipe hospitalar. Por isso deveríamos falar mais sobre ela. **“Eu queria morrer com uma morte bem breve: um ataque cardíaco, por exemplo. Morrer sem dor”** [fala de "si mesma"]. Mas tem muitos jovens morrendo com essa COVID, apesar de não ter visto muitas crianças morrendo de COVID-19. Elas parecem ser mais resistentes, como por exemplo, recentemente um bebê nasceu prematuro, de sete meses, e mesmo fragilizado, ele pegou COVID, mas não morreu. **A angústia de quem trabalha no hospital é o ter que ver óbito como uma “coisa feia”**. Mas tem, também, o lado confortante.

¹¹⁵ A reportagem, aqui-agora, indica alguns motivos para o suicídio nestes dias da semana: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2016/09/08/veja-o-que-esta-por-tras-do-aumento-dos-casos-de-suicidio-em-sao-paulo.htm>

Penso que a morte é um processo natural da vida. Acho que precisamos aprender a lidar com a morte, aproveitar mais a vida, facilitar a vida dos familiares e a vida de quem fica.

Bem, o caso que vou relatar é um paciente sobrepeso, de 38 anos, que vou chamar de senhor G. Esse caso mexeu mais comigo. Ele ficou internado na UTI, que é uma UTI exclusiva para tratamento de COVID-19, e ele ficou internado por mais de 60 dias. Ele era casado com a senhora que estou chamando de senhora E. Esse senhor G, de idade ainda jovem, ao entrar em uma UTI, a equipe médica indica que as possibilidades são as melhores possíveis. A princípio, esse paciente irá ficar em atendimento por pouco tempo e logo irá melhorar. Esse paciente vem do quarto para a UTI. Quanto ele estava no quarto, ele estava acompanhado pela esposa, senhora E. E aí, essa senhora E pede para acompanhá-lo até a entrada da UTI, com grande insistência dela, e por ela estar utilizando a máscara correta e paramentada, ela pode fazer uma visita rápida ao senhor G, nesse primeiro dia que ele estava na UTI. A senhora E era o único familiar do senhor G aqui no Espírito Santo. Eles eram naturais de BH, Minas Gerais. Como os primeiros dias foram, “tranquilos”, a família optou em não vir.

Nessa época, a gente não tinha visita presencial para pacientes de COVID-19 internados em UTI, neste hospital onde trabalho. Então, a gente utilizava a vídeo chamada todos os dias a tarde, para cada paciente que estava acordado naquela hora. E, também, a gente tinha um e-mail que era direcionado mais para o setor de psicologia, onde as famílias enviavam fotos, recados e e-mails com mensagens de informes dos familiares. Também enviavam e-mails pedindo orientações sobre o que poderiam trazer para os atendidos, como pen-drives com músicas, fotos... etc. Esse material solicitado era avaliado pela equipe e entregue para o paciente. Os e-mails eram lidos para os pacientes quando solicitados. Interessante que o pen-drive foi muito utilizado com músicas e fotos. As músicas eram bem variadas, desde religiosas até ao rock. Lembrei aqui de uma menina que também estava em internação, até pela idade dela, parecia que já estudava, ela gostava de músicas infantis.

Com o passar dos dias, o senhor G teve que ser transferido de leito e foi ficar com a gente no "box 14". Esse box é bem próximo da equipe como um todo. Independente do lugar por onde passa, a gente passava por esse box. E aí, mesmo os profissionais que não trabalhavam diretamente com esse paciente, eles criaram um vínculo, porque como ele

era um paciente jovem e ele ainda não estava em estado tão grave, ele ficava fazendo ventilação não invasiva – o que a gente chama de VNI – e ele ficava na grande maioria do tempo acordado, as pessoas da equipe passavam e o cumprimentava. Às vezes, passava pelo box e dava uma palavra de conforto ou de carinho etc. E aí foi sendo criado o vínculo. Após duas semanas, o senhor G tem uma piora e precisa ser intubado. E depois de 15 dias intubado o senhor G não apresenta melhoras e precisou fazer uma traqueostomia. Nesses 15 dias em que o senhor G se encontrou intubado fizeram algumas tentativas de extubá-lo, para poderem diminuir a sedação do paciente. Criou-se o mecanismo de visitas rápidas para essa esposa dele, a senhora E. Então, a senhora E vinha em dias previamente agendados, em horário previamente marcado, sempre com a máscara N-95, toda paramentada e a gente a acompanhava nas visitas. Ela entrava no box, ela podia tocar no marido, também paramentado, e essas visitas sempre eram acompanhadas por alguém da psicologia – geralmente eu. Então, eu criei um vínculo grande com eles, com o senhor G e a senhora E. Depois de um tempo, mantive vínculo até mais com a senhora E, porque o senhor G ficava por mais tempo em tratamento, em ventilação, e pouco tempo ficava sem máscara para alimentação e higienização etc. E aí, o vínculo com a senhora E foi crescendo. Às vezes, ela ligava para a sala da psicologia e dizia que queria falar comigo e, muitas vezes, não tinha muito a ver com solicitação de visitas, o que ele solicitava era marcar um horário para poder fazer um atendimento.

Nesse momento, onde a grande maioria das visitas não era permitido, o suporte psicológico ao familiar, para os pacientes internados na UTI, era feito a alguém da família que fosse de referência e era realizado via contato telefônico, pelo menos uma vez por semana. Esse familiar de referência era o mesmo que recebia o boletim médico, que também poderia ser emitido via contato telefônico. Mas, como a senhora E vinha algumas vezes na semana visitar o paciente G, a gente conseguiu fazer alguns atendimentos presenciais e esse vínculo foi aumentando, foi fortalecendo, foi possibilitando que eu, como psicóloga, fizesse algumas intervenções. Nesse ínterim, **o senhor G não evoluiu para melhora**, isso depois de umas cinco ou seis semanas, não tendo a evolução dessa melhora do seu quadro. Pois então, ele até estabilizou na parte pulmonar, mas **ele não acordava**, ou quando acordava, ficava com uma agitação muito grande, impossibilitando a retirada da ventilação por completo – **a gente utilizou o mecanismo de visitas com observação de um profissional da psicologia**. E como a gente observou que ela era bem cooperativa, a equipe autorizou que ela realizasse as visitas e acompanhasse a sedação,

junto com a equipe médica. E isso fez com que essa senhora E estivesse por ali por mais tempo. Sempre com o máximo de segurança possível. Ela vinha ao hospital quase todos os dias, em horários determinados pela comissão de segurança. **Essa permanência era de dez minutos.** Então, quando já tinha para mais de dois meses e meio, o senhor G teve uma piora e a senhora E foi chamada para uma reunião. Quando ela vinha para o hospital, ela conseguia conversar com o médico. O médico emitia para ela os boletins de atendimento. Isso aumentava ainda mais o vínculo, pois o senhor G já era um paciente que estava há muitos dias com a gente. Então o médico responsável pelo paciente se sentia responsável por esse acompanhamento. Então, a senhora E sabia, dia após dia, acerca da evolução do paciente. Seja nas evoluções positivas ou não.

Nesse dia, foi uma reunião com esse médico responsável pelo paciente, com a presença da equipe de psicologia, com a coordenadora médica dessa UTI, e foi dito para ela de uma forma muito direta, que o paciente tinha cada dia menos chance de melhoras e [menos chance de] voltar a ter a vida como antes da COVID-19. E aí ela falou que, como ele já havia tido essas pioras, mais intensamente nos últimos dois dias, ela tinha lembrado de uma conversa nossa - ela coloca como conversa e não como atendimento psicológico. Senhora E disse que achou melhor chamar a mãe e uma irmã do senhor G para vir para o Espírito Santo. E no dia dessa reunião, depois dessa conversa que teve com essa médica coordenadora, a senhora E visita o paciente por um pouco mais de dez minutos e no final da tarde, desse mesmo dia, antes que os familiares viessem a visitá-lo, **o senhor G morre.**

A senhora E é avisada para vir até ao hospital. Ela chega na recepção da UTI, ela me abraça e agradece. Agradece a equipe, como um todo, por ter lutado pela vida do senhor G. E isso era um pouco do comportamento dela: ela agradecia todas as vezes que ela ia até ao hospital. Ela o encontrava sempre de banho tomado, penteado, perfumado e bem coberto. **Ela entendia que o cuidado era para além da medicação.** Talvez porque a equipe que estava ali responsável por ele, tinha, em geral, uma idade próxima ao morto. Então, talvez isso o aproximava, também, da gente - ajudava no vínculo. Não sei dizer se isso era negativo ou positivo, acho que isso é muito de cada pessoa, de cada profissional. **Quando o paciente, senhor G, morre,** a reação dos médicos, principalmente desse **médico que o acompanhava mais de perto,** é de fazer uma reunião com a equipe, onde ele pontuou algumas questões que não deveriam ter acontecido, não eram erros, mas algumas coisas que o incomodavam. **Ele [médico] falava que, cada vez que eu passo**

nesse box, agora vazio, me parece uma derrota. E aí, dias depois, acho que uma semana depois, **a senhora E envia para o pessoal da equipe rosas amarelas**, incluindo para equipe de higienização, a secretária de clínica, os médicos plantonistas e de rotina. Ela sempre ia em um determinado horário visitar o senhor G, então ela não sabia como era o funcionamento e a dinâmica daquele espaço, como ele mudava quase sempre, [por isso, enviando flores para todos e todas]. Ela envia uma rosa amarela com um cartão para cada plantonista, cada psicólogo que o acompanhou. Ver uma pessoa tão jovem, e ter lutado por tanto tempo pelo marido, me fez questionar algumas coisas. **Nessa pandemia tenho me questionado acerca de algumas coisas, muito mais do que tenho me questionado nos outros anos de trabalho.**

Tenho pensado: quanto vale essa persistência? Eu, Atenas, como psicóloga, ficava me questionando. Como ficou aquela mulher sem o seu parceiro? Ela dizia que ele jogava videogame com ela, ficava escutando sobre o trabalho dela, combinava jantares para saírem juntos, para passear, faziam planos juntos etc. **Ela já não tinha mais esse marido por perto, pois havia muito mais do que quarenta ou quarenta e cinco dias** [que estava internado e agora morto]. Então, ao mesmo tempo que ver esse paciente/marido sendo cuidado, de alguma forma isso poderia acalantar essa esposa, mas eu me questionava: "de que vale esses tratamentos?" **Chegou a um ponto em que a gente via que os médicos não sabiam mais o que poderiam fazer para que esse paciente pudesse voltar a viver com qualidade. E foi muito sofrido!** Eu nunca perguntei qual era a idade da senhora E. Mas ela devia ter uma idade parecida com a minha (37 anos) e ela falava que era só um pouco mais nova que o marido. Ele chegou fazer aniversário lá com a gente. E isso me fez questionar, de que o amor não é apenas para as coisas boas... Às vezes ela tinha que ficar ali no horário de visitação esperando a estabilização dos medicamentos. E a gente começou, como equipe, a **trabalhar de forma clara, mas sem perder a delicadeza** na hora de falar, por exemplo, dos procedimentos, como o de ter que mexer na ventilação, ou de que alguns procedimentos são difíceis [dolorosos] de serem observados etc.

Eu acho que eu aprendi mais um pouco com esse caso, como a de que o familiar pode trabalhar junto [dos profissionais], **desde que a gente explique com cuidado ao familiar, e desde que este queria saber.** Alguns não querem saber de tudo, e tudo bem, pois sabemos quão é difícil mesmo para algumas pessoas [aprenderem isto]. Já que o paciente desestabilizou, a gente pode dizer [o que está acontecendo clinicamente]

para esse familiar, sem ser agressivo na fala, [a importância de] colocar as possibilidades de escolha [que quer estar junto ou não no aplicar do procedimento etc.]. Então, isso me fez refletir muitas coisas.

Quando você me pede **para falar da morte, o que me afeta**, eu, enquanto psicóloga, **acho que não é só a morte em si**. É claro que algumas **mortes, as súbitas**, por exemplo, **assustam**. Mas fiquei pensando em como algumas pessoas, como alguns familiares se comportam. **A equipe de saúde acaba virando algo como um tipo de canalizador de suas dores**, [enquanto membro de uma família de um paciente]. Por exemplo, alguns **familiares nos dizem coisas com muita raiva mesmo. Tem um que grita comigo, com a enfermeira, ou com a assistente social, com a professora da classe [hospitalar], mas, gritar com o médico é muito pouco**. Mas a gente sabe que aquilo não é direcionado para você. A gente sabe que para além dessa situação a gente consegue uma **escuta ativa**, para [chamar um responsável pelo paciente] para trabalhar com a gente. Então, [a equipe, e falo de mim,] oferece a esse familiar esse tempo. Então, eu acho que aprendi um pouco disso. Acho que **essa pandemia me ensinou que a morte não afeta apenas os idosos, mas que ela pode vir para qualquer um, sem dizer a hora que vem**. Então, que **a gente possa abraçar quantas vezes a gente quiser, ter boas recordações**. Eu acho que é um pouco disso. Obrigada!

**

A nossa analítica existencial

Para Atenas, a morte é como o Cronos, ela tem um entendimento inequívoco do existir - assim como se nasce, morre. A morte nos une, afinal, todos morrem.

A morte se destaca, por exemplo, nesta contemporaneidade na qual estamos vivenciando, nesta pandemia da Covid-19:

Acho que **essa pandemia me ensinou que a morte não afeta apenas os idosos, mas que ela pode vir para qualquer um, sem dizer a hora que vem**. Então, que **a gente possa abraçar quantas vezes a gente quiser, ter boas recordações**.

Atenas é uma profissional da psicologia que encontra na sua psicologia (e educação - não citada) uma oportunidade de viver, mas tudo vivido, ao contrário de Chronos, tão certo na morte que nos enreda, mas na esfera do *Kairós*, na certeza e incerteza do vivido viver. Nessa linha, morte para Atenas é um evento que acontece não

apenas para aqueles, que dentro de certos parâmetros, estão próximos a ela, como o idoso, mas é como algo que aparece para se mostrar de forma dura e sorradeira. Ela admite que a morte é "para qualquer um", inclusive para os jovens, como é o caso do senhor G, e para si própria.

Ela nos indica um caminho: o dos "abraços" livres "quantas vezes a gente quiser" e guardar memórias do vivido advindo do tocar um ao outro - abraçar. O afeto, para Atenas, contido entre pessoas, move a cognição de si e do outro pelas informações de sentido que ela oferece ao paciente, produzindo ações corporais de sentir o corpo de si no outro e vice-versa.

A sua fala, de Atenas, como uma clareira, pode desvelar (e revelar) o perceber ser-com (*Mitsein*), como um existencial dela ser-aí, onde destaca as inter-relações entre o "ser-aí" - ela e o outro e os outros, um modo de ser-no-mundo, sempre envolto por entes (co-presentes) - ser da convivência nos abraços.

Os termos-vida, escuta e vínculo, aparecem como força de seu sentir-pensar-agir nas situações de rompimentos derradeiros dos laços presencial-concretos do ser humano, como é a morte. Como ela mesma diz:

Faço o trabalho de busca ativa que envolve o paciente e acompanhantes **via escuta** (...). Não atendo casos de suicídio, o que chamamos de autoextermínio. Por algum motivo, esses casos costumam aparecer com mais frequência nas segundas e terças. Quando há óbito, atendo com solicitação da equipe para fazer o **trabalho de escuta**. E a gente começou, como equipe, a trabalhar de forma clara, mas sem perder a delicadeza na hora de falar, por exemplo, dos procedimentos, como o de ter que mexer na ventilação, ou de que alguns procedimentos são difíceis [dolorosos] de serem observados etc. alguns familiares nos dizem coisas com muita raiva mesmo. Tem uns que gritam comigo, com a enfermeira, ou com a assistente social, com a professora da classe [hospitalar], [mas, gritar] com o médico é muito pouco. Mas a gente sabe que aquilo não é direcionado para você. A gente sabe que para além dessa situação a gente consegue uma escuta ativa, para [chamar um responsável pelo paciente] para trabalhar com a gente. Então, [a equipe, e falo de mim,] oferece a esse familiar esse tempo. Então, eu acho que aprendi um pouco disso.

A escuta pode ser um dos modos da psicóloga Atenas produzir uma espécie de prática educativa, ao criar sua ação de psicóloga, até mesmo consultando prontuários (busca ativa) ela o faz "via escuta". Por sua fala, podemos indicar um escutar de "delicadeza na hora de falar", e será esta escuta que facilitará envolver familiares com suas presenças ao lado do paciente, e tudo num tempo vivido e cronometrado de cada um, no seu espaço e tempo. Contra os gritos, tão comuns em nossos hospitais, na maioria das

vezes, tratado como inadequação pelo Estado repressor, ela só tem uma arma, que é uma arte: escutar: "trabalhar de forma clara, mas sem perder a delicadeza".

A escuta produz vínculos e os vínculos pode nos levar a escutar, ou melhor, podemos escrever "*escutar vincular*" como indissociados:

Com o passar dos dias, o senhor G teve que ser transferido de leito e foi ficar com a gente no "box 14". Esse box é bem próximo da equipe como um todo. Independente do lugar por onde passa, a gente passava por esse box. E aí, mesmo os profissionais que não trabalhavam diretamente com esse paciente, eles criaram um vínculo, porque como ele era um paciente jovem e ele ainda não estava em estado tão grave, ele ficava fazendo ventilação não invasiva – o que a gente chama de VNI – e ele ficava na grande maioria do tempo acordado, e pelo vidro, as pessoas da equipe passava e o cumprimentava. Às vezes passava pelo box e dava uma palavra de conforto ou de carinho etc. E aí foi sendo criado o vínculo.

A equipe, diante da pandemia, produz um arranjo ambiental comumente chamado de "box", e no caso um "box 14". Mas, o que era para ser apenas mais um box, na angústia de ser profissional nesse espaço (e tempo), Atenas sensivelmente percebe um fenômeno e o pontua, algo como inusitado e diferenciado: o box é um espaço onde fica o paciente, e, ao mesmo, por sua localização, viabiliza demonstrações de afeto e de cuidado da equipe que tende sempre a passar por ali, em um movimento estimulador do ser do-ente. O espaço do "box" torna-se o lugar vivido da temporalidade:

(...) e pelo vidro [do box], as pessoas da equipe passavam e o cumprimentava. Às vezes, passava pelo box e dava uma palavra de conforto ou de carinho etc. E aí foi sendo criado o vínculo.

O vínculo, algo tão pronunciado por Atenas, pode nos levar a algo subjetivo dele, da senhora E e do senhor G, e da equipe. Há uma ação explícita de "abraçar", e há um amplexo interior criando relações densas, tensas e intensas de acordo com o sentido daquela vivência. O abraço é potente no labor de Atenas, pois pode desvelar os modos de ser para si, para o outro, e para outros - mundo de pertencimento. Assim, pelo sucesso do envolvimento da senhora E, podemos sugerir que o abraço tem assim uma finalidade terapêutica e educacional, pois estimula diversas formas de sentir-pensar--agir, um comunicar que produz efeitos pedagógicos no ambiente.

Podemos, nesse sentido, supor que Atenas nos esboça uma Pedagogia do Vínculo, ou Pedagogia Vincular que se preocupa com uma prática educacional do abraço, do cuidado (de si e do outro) etc., podendo ser algo que pode revelar positivamente as possíveis articulações interiores da equipe de saúde, dos pacientes e dos familiares.

Para efetuar essa que imaginamos ser uma pedagogia do vínculo, a psicóloga recorre, ao seu modo didático, no uso de recursos de ensino-aprendizagem favorecedores de laços afetivos, que (co)movem os conteúdos propostos por ela e pela instituição, qual seja, o ato sentido de "dar informações" ao paciente, e trabalhar o vínculo, aqui-agora, pelo conhecimento.

Como os primeiros dias foram “tranquilos” a família optou em não vir. Nessa época, a gente não tinha visita presencial para pacientes de COVID-19 internados em UTI, neste hospital onde trabalho. Então, a gente utilizava a vídeo chamada todos os dias a tarde, para cada paciente que estava acordado naquela hora. E, também, a gente tinha um e-mail que era direcionado mais para o setor de psicologia, onde as famílias enviavam fotos, recados, e e-mails com mensagens de informes dos familiares. Também enviavam e-mails pedindo orientações sobre o que poderiam trazer para os atendidos, como pen-drives com músicas, fotos... etc. Esse material solicitado era avaliado pela equipe e entregue para o paciente. Os e-mails eram lidos para os pacientes quando solicitados. Interessante que o pen-drive foi muito utilizado com músicas e fotos. As músicas eram bem variadas, desde religiosas até ao rock. Lembrei aqui de uma menina, que também estava em internação, até pela idade dela, parecia que já estudava, ela gostava de músicas infantis.

Em si mesmas, por meio dessas revelações de sentido podemos apontar recursos utilizados, tal qual o abraço, aí metafórico, prenhe dessa pedagogia acolhedora como mostram as interações através de vídeo chamadas, e-mails, fotos, recados, mensagens, uso dos pen-drives, músicas etc. O que destaca aí é o modo humanista com qual esses dispositivos são movidos na relação vincular:

Os e-mails eram lidos para os pacientes quando solicitados.

Um elemento que para nós se mostra potente, que emergiu dessa prática educacional de Atenas, que para nós significou o que resolvemos nomear de Pedagogia do Vínculo, foi a escuta. O ato da escuta atenta e ativa pareceu tão significativa, que poderíamos dizer de uma já conhecida (e pouco vivida) escuta empática. Atenas, quando abraça quem a procura, pontua envolvimentos efetivos de senhora E na proposta de estar presente ser-com senhor G. O abraçar parece trazer o fenômeno da escuta e da empatia. O abraço mesmo contém escuta um tipo de escuta empática:

Ela sempre ia em um determinado horário visitar o senhor G, então ela não sabia como era o funcionamento e a dinâmica daquele espaço, como ele mudava quase sempre, [por isso, enviando flores para todos e todas]. Ela envia uma rosa amarela com um cartão para cada plantonista, cada psicólogo que o acompanhou. Ver uma pessoa tão jovem, e ter lutado por tanto tempo pelo marido, me fez questionar algumas coisas. **Nessa pandemia tenho me questionado acerca de algumas coisas, muito mais do que tenho me questionado nos outros anos de trabalho.**

A morte para Atenas pode ser algo que deixa um ensinamento e ela aprende. E a morte se presentifica ainda mais, nesta situação da pandemia atual da Covid-19, que no começo era associada à nossa finitude, efemeridade - a doença nos indica essa fragilidade de ser-no-mundo. Quando ela nos diz o que tem aprendido, o que pode querer nos dizer? Parece-nos falar o que tem aprendido com ela (a morte), algo que se faz evidente num caos da saúde, como profissional (e pessoa) Atenas não tem negado a morte e nessa cadência (movimentar) ele tem valorizado os abraços, os vínculos, a escuta.

Atenas fala, algumas vezes em cuidado, reportando-nos ao refinamento do termo heideggeriano *Sorge*¹¹⁶ - cuidando de si e do outro e das coisas do mundo. Modos de ser persistente em lutar para manter a vida enquanto ela existe. Afinal, a vida é ser-aí (*Dasein*), é existência (ek-sistência; existenz) - isso, enquanto ela existe. Assim, ela diz:

A senhora E é avisada para vir até ao hospital. Ela chega na recepção da UTI, ela me abraça e agradece. Agradece a equipe, como um todo, por ter lutado pela vida do senhor G. E isso era um pouco do comportamento dela: ela agradecia todas as vezes que ela ia até ao hospital. Ela o encontrava sempre de banho tomado, penteado, perfumado e bem coberto. **Ela entendia que o cuidado [grifo nosso] era para além da medicação.** Talvez porque a equipe que estava ali responsável por ele [senhor G que morreu], tinha, em geral, uma idade próxima ao morto. Então, talvez isso o aproximava também da gente - **ajudava no vínculo** [grifo nosso]. Não sei dizer se isso era negativo ou positivo, acho que isso é muito de cada pessoa, de cada profissional.

¹¹⁶ "Fizemos uma tentativa, ainda que cuidadosa, de trazer *Sorge* (cura, cuidado) para o contexto pedagógico. A pedagogia que tem por objeto (melhor dizendo: fenômeno) de pesquisa e intervenção as práticas educacionais, mas, que para nós, cabe ao pedagogo, professor, educador etc., reconhecer e procurar estudar e pesquisar, como tarefa do seu ofício, os originais, no nosso caso, por exemplo, de Heidegger. O objetivo desse empenho, altamente profissional e ético do pedagogo, é visar ir contra as tentativas, de ao sair da filosofia para a pedagogia (educação), tome os conceitos, como o de *Sorge*, aplicados como se fossem autônomos - e não são, no caso, dependem de Heidegger, que sempre é uma clareira. A filosofia fenomenológico-existencial, de tão rica e significativa, pode sempre produzir mais sentidos para (e nas) práticas educativas escolares e não escolares. Isso nos indica o sentido de que *Sorge* é uma palavra-chave que não leva apenas ao "sentido de individual da gente cuidar da gente mesma", no meu 'si'. *Sorge* é muito além, pois é parte de uma Ontologia de um ser que procura se compreender e que se projeta no mundo - um ser-no-mundo. Mas, este projetar inclui, não só aspectos positivos, mas nos desvela o ser humano na sua totalidade de ser, mostrando-o 'uma flor que (também) não se cheira' trazendo à lume seus 'modos de ser' perverso e pequenos fascismos do cotidiano, seja 'consigo mesmo' e com o outro (e outros). Repetimos de que são 'modos de ser' que estão indissociados em *Sorge*, pois é ele que autoriza o ser-aí (*Dasein*) se lançar. A estrutura do *Sorge* advém: [1] da *existencialidade*, ou seja, a cura ou cuidado (*Sorge*) é a essência da existência; [2] na *facticidade*: ser da presença já está lançado aí, e pronto; [3] da *decadência*, onde tende a prevalecer o impessoal; o ser humano é inumano, é representação artificial, é arremedo de si mesmo; produz frenesis de si - agitação, sem prestar atenção; a existência escapa de si (...) A pedagogia produzindo práticas educacionais precisa se pensar-sentir-agir mais além do mesmo, da aula expositiva, das notas, do controle (...) A professora demanda uma nova postura e atitude que valoriza a escuta, o encontro humano individual-singular, e na nossa realidade do grupal-plural na sala de aula, em um movimento de ser-com do ser-no-mundo, uma entrega, no possível, total do clima-*Sorge* (...) " (PINEL, 2019; p.8).

Em uma dimensão pedagógica, o cuidado pode ser indicado como vínculo, pela prática dos abraços. Descrevemos o cuidado revelado nos nossos modos de ser-com como ser-no-mundo, pode ser amor e, também, vez ou outra, desamor. Mas, também, cuidado e desencanto:

Quando o paciente, senhor G, morre, a reação dos médicos, principalmente desse **médico que o acompanhava mais de perto**, é de fazer uma reunião com a equipe, onde ele pontuou algumas questões que não deveriam ter acontecido, não eram erros, mas algumas coisas que o incomodavam. **Ele [médico] falava que, cada vez que eu passo nesse box, agora vazio, me parece uma derrota** [grifo nosso]. E aí, dias depois, acho que uma semana depois, **a senhora E envia para o pessoal da equipe rosas amarelas**, incluindo para equipe de higienização, a secretária de clínica, os médicos plantonistas e de rotina. Ela sempre ia em um determinado horário visitar o senhor G, então ela não sabia como era o funcionamento e a dinâmica daquele espaço, como ele mudava quase sempre, [por isso, enviando flores para todos e todas].

O cuidado de ser da senhora E impressiona Atenas pelo cuidado que contém em si mesma e por seu companheiro: podemos supor aí o amor. A relação existencial aí tem sua essência fundamental de se aproximar e deixar-se amar - ter interesse, solicitar, responder entre um e o outro humano, tornando clareira na relação entre Atenas e senhora G.

Ela [senhora E] envia uma rosa amarela com um cartão para cada plantonista, cada psicólogo que o acompanhou. Ver uma pessoa tão jovem, e ter lutado por tanto tempo pelo marido, me fez questionar algumas coisas [refletindo]. **Nessa pandemia tenho me questionado acerca de algumas coisas, muito mais do que tenho me questionado nos outros anos de trabalho**[refletindo].

Atenas desvela algo, o amor que quer dizer o nome, amar-se, amá-la¹¹⁷, aproveitar a vida, pois somos ser-para-a-morte.

¹¹⁷ "Apegar-se a uma 'coisa' ou 'pessoa' em sua essência, quer dizer: amá-la, querê-la. Pensando de modo mais originário, o querer significa [aqui] essencializar, dar essência. Esse querer é que constitui a própria essência do poder, que não somente pode realizar isso ou aquilo, mas também deixa uma coisa 'vigorar' em sua proveniência, isto é, deixa que ela seja. O poder do querer é aquilo em cuja 'força' uma coisa pode propriamente ser. Esse poder é o 'possível' em sentido próprio, a saber, aquilo cuja essência se funda no querer" (Heidegger, 1991, p. 29).

6.1.7. "A morte é sol", pelo colaborador Professor *Rock and Rol*

NOTA: O relato de experiência de Rock and Rol foi obtido com conversa presencial com meu orientador professor, que o indicou para narrar a experiência. Os contatos e produção do texto, relato de experiência, foram realizados através e-mail. O colaborador fez seu relato, digitou e nos entregou na forma como está apresentado abaixo. Segundo o colaborador da pesquisa, seu relato teve como intuito contar um vivido já um pouco distante. Mesmo assim, tentou fazer seu melhor, "para ficar mais próximo possível da minha experiência".

*

No começo da década de 90, entre 1990 e 1991, eu trabalhava em um hospital público capixaba, recentemente inaugurado (1988), na Grande Vitória, surgido com um clima científico muito agradável. Acho, por exemplo, que havia mensalmente, uma sessão de estudos (clínicos) de casos (clínicos) e, assim, produzíamos, com base nos estudos, um jornal científico mensal (em papel) de nome "Ciência & Labor". Chegamos, naquele tempo, a produzir e lançar um livro científico, também em papel. Bom recordar que a internet não estava socializada como hoje em dia, ainda estava "andando", pois não era tão presente em nossas vidas como contemporaneamente.

Eu era concursado nesta instituição como enfermeiro e nessa função eu atuava. Dentre outras tarefas, eu era presidente da Comissão de Controle de Infecção Hospitalar – CCIH. Junto dessa função eu exercia a enfermagem geral e, então, meu contato com **a morte e o morto sempre foi algo muito presente no meu ofício**, assim como cuidar do "**corpo do morto**" criança, por exemplo, ou como dizemos, "**corpo sem vida**". Parece que temos medo de dizer "morto", mas **eu lido muito bem com o termo, ainda que angustiado, como qualquer humano e profissional da saúde. Como em qualquer um, a morte provoca a gente, a focar na vida, sem negar seu outro lado, o fim da vida.** Acredito que lido bem com a morte e o morrer, mas não nego meus sentimentos e minhas emoções diante de um "corpo sem vida", ainda mais um paciente que eu acompanhei de perto como profissional.

A enfermagem gosta da palavra "cuidados", **oferecer e concretizar cuidados ao outro, que é uma forma da gente, de modo sensível ir cuidando de nós.** Ora, o defunto é um "**corpo morto**", **para prepará-lo e para ser enterrado**, por exemplo. Essa é uma das minhas funções, e é **uma tarefa**, no meu caso, **movida por muitos e complexos sentimentos**, que exige também **conhecimentos e a expressão do meu corpo vivo e atento**, assim como nos impõe **educação e até treino**. Ainda que seja um **corpo sem**

vida, é uma pessoa com muitas histórias quando era vivo, muitas vivências marcadas por tristezas, alegrias, rancores, amores, perversidades, bondades, generosidades, ternura, egoísmo, ódio etc., mas sempre é um corpo inerte que merece cuidados. Para esse "corpo sem vida" é que são oferecidos, com ética, envolvimento do profissional, algo amoroso, pois cuidar do outro, é cuidar de mim, é cuidar da minha instituição hospitalar, cuidar da minha profissão. Não raro, eu **leio e reflito o código de ética da enfermagem, e estudo textos sobre filosofia e psicologia** que abordam temas diretos ou indiretos com o **sentido da morte concreta.** Eu **não posso naturalizar esse tema que adentra ao meu ser humano e meu ser, no meu ofício** –são coisas indissociadas. **Devo me interessar por esse ser morto que viveu, e que tem vivos chorando por ele** - familiares, amigos, esposas, filhos etc. O corpo está morto, mas os vivos - eles **estão aí: atentos ao corpo morto, e se não estão, eu estou, não os abandonou, como se fosse um algo qualquer.**

Mas, vamos retornar à CCIH. Nessa "comissão" tínhamos um psicólogo que, dentre outras coisas, cuidava da ensino-aprendizagem dos recursos humanos nessa esfera, a da infecção hospitalar. Atuávamos em uma prática interdisciplinar: ambos no labor do cuidado. **O cuidado sempre ajudou a enfermagem, assim como o exercício clínico da psicologia,** essa comissão também exige cuidar, cuidados. Acredito que o cuidado também se dá no ato da prática educacional.

Por essa relação, **envolvi-me de modo intenso com um paciente. Ele tinha um quadro de perda de uma perna e câncer.** Havia um psicólogo daquela época, meu amigo, que atendia no mesmo hospital. Às vezes, ia comigo para o atendimento através de visitas domiciliares. Ele também me ajudou, algumas vezes, no acompanhamento como esse paciente. É esse caso que vou narrar aqui, ainda que tenha muitos. **Escolhi esse caso por envolver a questão da escolaridade do paciente, tema que pouco se comentava naquela época.**

Vamos começar do começo. Vou organizar meus pensamentos a partir das minhas memórias.

O **câncer** do paciente aconteceu **antes** dele perder uma **perna.**

A **perda da perna ocorreu devido a um acidente de carro, onde ele bateu numa pedra, caindo numa ribanceira** - essa foi sua entrada no hospital: "eu vivi a morte por perto", ele fala emocionado chorando muito e repetia a frase à exaustão. Como

motorista, ele dizia que dirigia em alta velocidade e "tinha bebido umas cervejas", afirmava de modo entristecido: "**Graças a Deus que não matei ninguém**", dizia ao fazer certo melodrama do real, da sua vivência dolorosa, afinal ele escolheu dirigir e deveria ter se responsabilizado por isso, isso numa dimensão social e ética. Eu ficava preocupado com o dramático dele, isso me deixava um pouco tenso e eu pressentia algo de suicídio. Pensamos que, quando alguém se recorda de algo, é porque tem a ver com ele.

O quadro de câncer estava estabilizado havia uns três anos, ele pressentia sempre o retorno em outro órgão do seu corpo: "parece que eu reservo umas horas por dia pra pensar no retorno dessa doença, e eu vou morrendo mais depressa" **Tal como ele, eu pressentia a morte como traiçoeira**, como aquela que aparece quietinha pra primeiro me machucar muito - **ela escolhe um "lugar", que é "meu" corpo, e sem pedir licença**. Ela entra na minha casa, o meu corpo, mente e alma, instala-se, com o finco de fazer eu gritar de dor até o anestésico não mais funcionar, de depois das quimioterapias eu ficar louco, vomitando tudo dentro de mim, **querendo morrer concretamente...**

Na época eu não era doutor em educação, como sou hoje, assim como também não havia cursado psicologia (mas sou atualmente), embora meu labor seja ainda na enfermagem. Entendo, assim, que se nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, como hoje se diz, o profissional não se entregar a um conhecimento de sentido amplo, que parte dos estudos e das pesquisas, e um envolvimento no ajudar e no cuidar junto e com quem sofre, não conseguiremos cuidar dos outros e de cuidar de nós mesmos.

Até um **sorriso costuma ajudar no tratamento**, um nariz de "*clown*" como naquele documentário "Doutores da Alegria"¹¹⁸, em um clima de amizade... Eu já **tive essa experiência de ser *clown* e com *clow's*** - naquele tempo. O **sorrir quebra dores psicológicas**, pre-ocupações com o corpo que sofre mudanças e com uma doença como perder uma perna, por exemplo. Ao mesmo tempo, **o sorriso tem um sentido de liberdade** e confronta a instituição hospitalar rígida, pouco dada aos risos, sorrisos. Há permissão do riso entrar na clínica, mas nem sempre ele entra, e por vez a gente tem que trazê-la para dentro do hospital – puxando-a “pela mão”, mas com **imenso cuidado, com muita sensibilidade, muita**, para poder servir-se dela no momento correto.

¹¹⁸ Filme brasileiro, do tipo documentário, de 2004, direção de Mara Mourão. "Esse filme apareceu muito depois dessa minha ação de pedagogo hospitalar", disse o relator da (sua) experiência com a morte.

Desses dados, há o clima **de empatia, de aceitação incondicional e de congruência**, que pode se efetivar pela **amizade** no hospital, [produzindo] encontros, bons encontros. Esse termo [amizade] me move nos **atendimentos educacionais aqui dentro – e falo também do não escolar**. Até nos atendimentos com um paciente que estuda, ampliando essa postura até com os [pacientes] mais graves, quando permitido pela equipe de saúde. **O clown é, antes de tudo, um amigo que estimula as amizades** nas enfermarias.

Falando mais um pouco de minha atuação, eu era também especialista em educação especial inclusiva. Gosto de falar dessas minhas formações, pois elas aparecem no atendimento desse paciente aluno [que mencionei acima], e a educação especial inclusiva falou alto, confesso. Já o psicólogo, que era também especialista em orientação educacional, além de mestre em educação, na época, convidou-me atuar junto com aquele paciente. Essas formações, longe de ser arrogante ou vaidoso, são pistas do porquê o atendimento pode ter sido de sucesso – acho, pois havia uma tentativa de práticas profissionais conjuntas. Mas, havia, também, um motivo racional para eu me autorizar produzir prática educacional, além da amizade que estava se instalando com o colega de clínica (psicólogo).

Então, "os pontos desta minha narrativa se ligam", e espero que eu esteja fazendo essas tessituras destacando as nossas formações escolares, e que isso fica bem claro, pois **quero evidenciar de que há uma relação profunda entre educação e saúde**, ambos tínhamos especialização em educação e em saúde pública. Uma certificação no hospital tem alto valor para a equipe, há essa valorização.

Entretanto, na época, eu associei essa "minha intervenção" como parte de uma "enfermagem em saúde mental" - as tarefas profissionais se complexificam e se imbricam, eu era obrigado, afinal era enfermeiro e para isso fora contratado na época. Vou dizer: **o que eu fiz era enfermagem sim, mas e era, também, educação especial**. Mas, não ocupávamos um cargo de educador especial ou mesmo professor da educação especial naquela época. Esses "cargos" não existiam na estrutura do sistema estadual de saúde daquele tempo. **Mas éramos cuidadosos, tal qual os professores**.

Bom, voltando ao rapaz que perdera a perna: o **paciente, era um jovem universitário do curso de administração de empresas, estudava em uma faculdade capixaba particular naquela época**. Ele vivia muito angustiado com aquela situação de

sua saúde, havendo o fenômeno do "membro fantasma" - ficávamos também com uma angústia que se atrelava no nosso ser profissional de saúde na enfermagem, e ali um educador especial. As queixas e brincadeiras de que não via a perna, **mas sentia**, era algo repetido, sempre, **era um lúdico que parecia uma queixa**. Me senti impotente, pois nada podia fazer naquele momento. Não sou arrogante para imaginar que teria esse poder divino de poder ajudar para além do que minha prática profissional oferecia. Ele perdeu a perna e cabia uma reflexão com ele, mas precisava deixar ele falar, e eu escutar com empatia e atenção.

Ele chorava muito, revelando-se muito frágil diante mesmo daquela dor que tinha algo do físico, do orgânico, mas, também havia a dor psicológica de sentir que a perna existia "concretamente" ("membro fantasma") na sua memória, mas ao "olhar concretamente" para seu corpo, ela não estava lá. **Isso o dilacerava: entre estar e não estar, entre viver e morrer** - eu inferia isso, e refleti com ele, e ele se posicionou assim mesmo. Ele se queixava de muita coisa, que andava perdendo coisas na vida. Isso, do membro fantasma e outros sentimentos advindos daí, o incomodava e precisávamos sempre conversar com ele. Devido, talvez à sua **angústia**, ele não aprendia daquilo que sentia e ou que falávamos didaticamente com ele. Afinal, na nossa percepção do fenômeno, o afeto (angústia, por exemplo) movia sua cognição (ato de conhecer) de modo muito angustiado também, e o corpo respondia a isso - um corpo cortado, algo faltava, um pedaço de si.

Uma vez, **ele chegou a tentar dar cabo da sua vida, tentando cometer suicídio no corredor do hospital - tomando um exagero de remédios que encontrou pela frente, que eram remédios comuns, sem muitos efeitos a ponto de levá-lo à morte**, mas teve de fazer uma urgente intervenção no seu estômago. **Isso foi um tema muito potente a ser debatido no campo educacional e clinicamente, para encontrar o sentido da ação na vida**, sem moralizar, sem julgar, mas cuidar.

O fato vivido por ele é que não lhe deu a morte pretendida como ação melodramática e, acho, que a partir daí é que lhe rompeu a vida com mais força. Ele começou a se autocuidar, começou a dar sugestões para viver e pedia ajuda emocional (escuta), ajuda concreta (procurar a faculdade onde fazia administração) etc. **Esse experienciar nos animava como educadores escolares, e, também, não escolares no hospital** - ainda que fôssemos enfermeiros. Ficávamos exultantes com o surgimento dessa

força adentro dele, dessa potência de alguém que estava dilacerado, e agora essa amenização.

Tentamos entender (racionalmente) e compreender (empatia) aquilo que se passava com ele. Senti que simplesmente entramos no barco dos resilientes, envolvemos na existência desta força - **e eu mesmo fui descobrindo-me resiliente** dentro daquele processo de formação e transformação mútua. Ora, podemos dizer, **um paciente e um aluno nos ensinam muitas coisas.**

Mas, ainda assim, ele estava dando bastante problemas quando na enfermaria. Ali não era nada linear, a vida não é linear. A tentativa de suicídio fazia ele imaginar como seria a vida depois da morte.

Ele ia para casa e retornava muitas vezes - e os problemas emocionais se acentuavam, ainda que o quadro clínico psicológico e orgânico fosse mais tenso, antes. Foi então que tivemos a ideia, e partiu de mim e dele, em **estudar dentro do hospital e na sua casa.** Propusemos isso a ele - ele tinha trancado o curso. **Não se falava de "classe hospitalar", mas de escola no hospital,** que se misturava até com o hospital, sendo escola para formação do médico e enfermeiros, nos estágios e nas residências. Também, no período, não se dizia do atendimento escolar na residência do paciente - apesar de isso já existir de alguma maneira.

Estávamos, nessa época, bem na frente do nosso tempo, podemos assim dizer. Ademais, a gente "se sentia", pois nosso trabalho gerava comentários positivos entre os colegas e a direção, com aquela prática que mesclava o cuidado que continha uma prática da enfermagem, da psicologia e que se transformava em um tipo de fazer educacional.

Como estamos "a fazer entendimentos recorrendo a conteúdos escolares", de fato, não se usava a palavra "classe hospitalar", mas sabíamos da história da pedagogia dentro dos hospitais, e a ludoterapia trazia também esse tema. Na época, a ludoterapia nos levava a mais temas, e a escolarização era uma delas.

Nossa meta, no começo, era na "saúde mental" do sujeito que estávamos interessamos, e para isso acontecer [esta saúde] recorriamos aos estudos escolares formais do paciente, **a escolaridade era uma ferramenta para sua mente criar mais vida** - e a gente ia nesse barco da vida, eu respirava mais aliviado, pois **a morte concreta (fim do corpo físico), não era verdadeiramente a meta dele.**

Hoje, afastado daquela cena da gente com o rapaz que perdeu uma perna e com câncer, acho que fizemos duas coisas interligadas: uma **escolarização como uma ferramenta e atitude para a saúde mental do jovem enfermo**; a outra foi a **escolarização por si só, que foi uma meta "efetivo-cognitivo-corporal"**, que, pela minha experiência, assim como pela opinião dele - pelo que me recordo, indicou que a **escola o estava ajudando na saúde mental**, além de ter **sido rica na sua meta, qual seja, ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares**. Mas a escola, por si só, mereceu estar dentro do hospital, na casa dele, e depois, quando ele, mais aliviado emocionalmente, voltou à faculdade.

Penso, também, que coloquei, naquele momento, a educação escolar como ferramenta (e atitude fenomenológica) para a saúde mental. Mas como uma defesa de um enfermeiro que tinha medo de inserir a escolarização como um tema vital ali, especialmente quando ele estava internado no hospital. Era também um mal-estar que sentia, pois apesar de certificação em educação especial, não me sentia habilitado, por isso, para atuar em tal prática, especificamente... **E, distante do fato vivido, eu, hoje, sinto que fazia falta uma professora escolar atuando dentro do hospital, compondo a equipe de saúde e educação**. Mas, só hoje penso isso, com as mudanças que foram acontecendo com o passar dos anos.

Bem, uma coisa que me dá orgulho hoje em dia foi a de ter inventado, criado e produzido uma prática participativa e colaborativa, juntando minha prática como enfermeiro, a prática do meu amigo psicólogo, na produção de um tipo de **"escolaridade dentro do hospital"**.

Então, como éramos humanista-existenciais, não pensamos em controlar os comportamentos [inadequados] dele, afinal, inadequados a "quem?" Tanta dor psicológica e física. Ele tinha ainda o medo do câncer "voltar", **ele dizia isso sempre: "tenho medo do câncer retornar e eu morrer" e ao mesmo tempo ele tentou acabar consigo mesmo**.

Junto a isso, ele acaba destacando, mais ainda, a perda de uma parte de uma de suas pernas, "abaixo do joelho, ainda bem que não foi aqui em cima", dizia. Ele estava compensando e isso era algo que o tranquilizava, era algo, para nós, positivo, pelo menos naquele espaço e tempo.

Jovem, namorado, vaidoso - ele, antes do acidente, depilava o "colo do peito", ele dizia: "era comum na "academia" de ginástica. Ele praticava esportes... Imagine como o fenômeno foi cruel com ele, segundo sua percepção do vivido. **Tudo confluía para doer, e o termo "morte" era explicitado, descarado: as ações de angústia constantes sinalizavam isto, e a referida tentativa de suicídio que não saía de sua cabeça.**

A morte estava constante ali, "ela está sempre me rondando", ele disse uma vez, referindo-se a morte insistente que "ele" trazia à lume. "Ele" a autoriza a entrar, e ela se instalava adentro de si, era **ele em diálogo com a morte "dele mesmo"**.

Bem, recorro de detalhes do caso, pois, em todo encontro com ele, descrevíamos, de modo livre e imediato, numa ficha de evolução clínica, bem detalhada, do Serviço de Psicologia, focando na vida afetiva, cognitiva e corporal do paciente, e descrevendo suas falas e seus comportamento, seus raciocínios, os efeitos dos remédios, a escolaridade etc.

Se não estou enganado, recorro-me de que fazia **sucesso uma música que dizia logo de cara: "eu ontem tive tanta sorte, pois a malvada da morte andou perto de mim"**¹¹⁹, e o cantor reportava a um "quase" acidente de carro que ele vivenciou. O jovem gostava da música, hoje reconhecida como Cult, e na época como cafona (risos). Parece-me nítida essa memória, talvez porque eu me sentia atraído pela letra.

O que fazer contra a morte? Potencializar a vida, eu diria aqui-agora, em 2022.

Naquele tempo, como disse, **pensamos em articular a escolaridade como ferramenta de vida, contra a morte,** ainda que **sem negar a finitude, afinal se há vida, há o outro ponto do fio da meada, a morte.** Hoje, eu penso que a escola mesma, por si só, tinha um poder imenso, que cumpria sua tarefa curricular oficial, e que ajuda psicologicamente ao aluno, seja dentro do hospital, seja na comunidade. Hoje, eu evidencio a escola no hospital no seu papel de protagonista ao lado da enfermagem, medicina, psicologia etc.

Entramos em contato com essa faculdade privada, com o setor do seu curso de Administração de Empresas, e o fizemos como apoio da direção do Hospital - autoridades

¹¹⁹ Trecho de "**Malvada da Morte**" de Bartô Galeno e de Regy Campelo, cantada por Galeno. Disponível na internet como na plataforma You Tube. Não encontrei a data da gravação, para verificar se eu estou certo escutá-la naquele tempo e espaço.

são vitais quando não há uma legislação específica. Havia ideia geral de que todos tinham direito a ela, à educação.

Ainda que em meio as suas peripécias, o jovem era muito estimado pela escola e pelos colegas onde estudava, era comentada sua situação "à boca miúda". Ele era descrito como alegre, pertencente ao time de futebol, se envolvia com alunos de outros cursos, especialmente para conhecer mais meninas, "mas, nunca teve namorada séria, ele só ficava", disse-me uma aluna. O "só ficava" é um termo mais recente (risos) que eu estou colocando aqui-agora, mas era esse o sentido, penso eu (risos).

A coordenação da faculdade facilitou tudo, e tivemos acesso a todos os textos dados pelos professores, até mesmo (acesso) a cada programa de disciplina. Estabelecemos contratos que foram conversados, nada escrito. Uma prova dessa abertura, é que **fomos autorizados aplicar as provas (quando havia)**, pois, na maioria das vezes, pontuava-se bem tarefas escolares como fazer trabalhos de pesquisas. **Tudo foi negociado e obedecido por ambas as partes.** Somente uma vez aplicamos uma prova sozinhos, nas outras, sempre tínhamos ao nosso lado um funcionário da escola, que merece ser elogiada outra vez aqui.

Bem, retomo a interrogação: **o que pode se opor a morte? A vida. Escolaridade é vida.** No caso, não negávamos a morte, ao contrário, **ela passou a ser abordada numa educação (especial?) não escolar, formal e informal** - falar da vida para quem tinha uma história de perdas física e psicológicas. A questão nos soava tipo: **há morte na vida, e há vida na morte**, e, no caso, **pensávamos não só a morte concreta (física), mas as muitas mortes simbólicas.** Um jovem, com história de câncer e perda de uma perna num acidente, tentativa de suicídio. Uma vida de solidão e que no hospital parecia tomar conta de toda a enfermaria ou onde estivesse - a gente até ria dele querendo ser escutado até por um colega doente, queria saber como ele estava.

Algumas vezes, íamos à casa dele, especialmente nas aplicações das provas, e telefonávamos muito, estimulando estudar as disciplinas que conhecíamos o conteúdo, conhecíamos pela leitura das propostas dos professores. É claro que podíamos, mas o fato é de que não dominávamos os conteúdos do seu curso superior, era ele quem deveria ter o controle disso, segurar a rédea e aprender.

Sem querer ser arrogante, mas falando tranquilamente, **hoje eu penso que a escolaridade serviu para enfrentar a morte, pois a escolaridade é pura vida, puro respirar**. O jovem ficava muito envolvido com as provas, desejava formar e trabalhar e como era da classe média, isso não se configurava como algo distante. Talvez trabalhasse em um pequeno negócio paterno. Estou me repetindo, mas esse tema é tão lancinante (como é a dor) para mim, que acho mereceria aprofundar nele.

A vida sempre gritando, no caso desse jovem, pois "vida há, não é?" brincávamos assim, naquele tempo - eu acho (risos).

A gente fazia muita análise existencial do caso, mas, o fazíamos discutindo entre nós, eu e o psicólogo, e envolvíamos os médicos e as enfermeiras nas nossas elucubrações. **Talvez fosse um modo da gente também escamotear a morte**, mas não a negar, recusando dar-lhe um papel de protagonista. **A morte antes do tempo, não dá não!** (risos) **Ainda mais no hospital, que é um lugar onde ela grita** e aparece, ou, potencialmente, ela vem fazer sua função.

Creio que ensinamos ao jovem paciente, e ele aprendeu, de que a morte não deve ser vivida tão intensamente "carnalizada", algo como melodrama - ele nos passava isto, **ele sempre expressava morte, apesar de pouco falar o "nome dela"**. **A morte não precisa ser convidada a entrar, pelo menos enquanto estamos "nós em vida"**, respirando e com a vida correndo no sangue de nossas veias: "nesse corpo flui a vida", mas não podemos dizer um não a ela, ela sempre está. **Na hora da morte, ela aparece e se efetiva**, por isso acho que ele evitava ansiedade neste convite (risos), e eu mesmo estava nesse barco.

No caso, a escolaridade cuidou dele, para cuidar da morte que o rondava - e nos rondava, meio que permitiu sua presença, mas deixou isto na mão o Ceifador, ele que decida (risos).

Como dissemos, no jovem tinha a "angústia dele". Mais ainda. Havia o medo da morte, mas, um estranho "modo de ser medo", pois ele tentou adiantá-la na única tentativa de suicídio, como sinal desesperado em ser cuidado. Penso que era uma queixa do tipo **"cuidem de mim que eu não me suporto mais"**.

Hoje, sentindo o que ocorreu naquele tempo e espaço/ lugar, tudo parece ter minorado, inclusive a **dona Morte**. **"Enquanto a morte não vem, não a negue"**, era esse

o clima. A frase, quase clichê de autoajuda, não era dita, mas era isso que acontecia e "se dizia" (ainda que não dito): "**viva intensamente, ainda que a morte possa aparecer**".

Isso de viver pode ter se dado graças à escolaridade, advinda de uma escola receptiva, de um paciente hipermotivado, de uma escola privada que colocou totalmente aberta à nossa proposta, e de uma equipe de saúde (e de educação) compromissada, ousada, que procura sempre estudar e aplicar a produção científica que pode ser ligada à sua área e que reconhece que nem tudo ela consegue dar conta e não dá, mas ela tenta, tenta e tenta.

Penso que nossa intervenção foi, também, escolar, e **o tema morte era algo inusitado, pelo menos a morte iminente, que poderia aparecer a qualquer hora**. Era difícil trabalhar individualmente com o rapaz tendo vários pacientes ao mesmo tempo. Ele exigia muito da nossa atenção, e não era só ele. Então, a coisa era difícil, ainda que prazerosa em realizar.

Acho que **persistência e perseverança** era nosso modo de trabalhar, numa **guerra entre Vida e Morte**, no qual as duas são vencedoras, dependendo do modo como o ser humano a vive, clinicamente descrito como paciente, e educacionalmente como aluno e ou estudante.

A morte é como se fosse um sol que a ninguém consegue deter seus reflexos, assim como há vida, há a morte, os dois são sóis, um interligado ao outro. Quer queira ou não, a Morte aparece, assim como a Vida. Ela, no caso, a vida, ao contrário, insiste em respirar. **Morte e Vida são duas pontas do mesmo cordão**, uma não vive e não morre sem a outra (risos).

A classe hospitalar comparece no existir do educando (e do professor) como representante da Vida, indicando ao estudante que é preciso vivê-la, enquanto ela há, ainda que a **morte insista em marcar presença no nosso desenvolvimento**, pois, ela também existe, se opondo à respiração livre e desimpedida. **A morte se instaura como uma senhora Ceifadora** que retira a vida da pessoa, enquanto outras vidas prosseguirão - é o que temos disponível ao nosso existir nesse mundo.

A nossa analítica existencial

Pretendemos descrever compreensivamente o "que é" e "como é" a morte para o educador em saúde *Rock and Roll*. Ele nos traz a experiência da classe hospitalar que, naquele tempo, ainda não se consolidava como um atendimento educacional em ambiente hospitalar.

Seu interesse pelo "outro-educando" (paciente) como parte de si o faz descrever com detalhes a sua vivência com a escolaridade, e, então, captamos este trecho onde isso é revelado:

Mas, ele estava dando bastante problemas quando na enfermaria. Ali não era nada linear, a vida não é linear. A tentativa de suicídio fazia ele imaginar como seria a vida depois da morte.

Ele ia para casa e retornava muitas vezes - e os problemas emocionais se acentuavam, ainda que o quadro clínico psicológico e orgânico fosse mais tenso, antes. **Foi então que tivemos a ideia, e partir de mim e dele, em estudar dentro do hospital e na sua casa.** Propusemos isso a ele - ele tinha trancado o curso. **Não se falava de "classe hospitalar", mas de escola no hospital**, que se misturava até com o hospital, sendo escola para formação do médico e enfermeiros, nos estágios e nas residências. Também, no período, não se dizia do atendimento escolar na residência do paciente - apesar de isso existir.

Estávamos, nessa época, bem na frente do nosso tempo, eu acho (risos) e, ademais, a gente "se sentia", pois nosso trabalho gerava comentários positivos entre os colegas e a direção.

Como estamos "fazer entendimentos recorrendo a conteúdos escolares", de fato, não se usava a palavra "classe hospitalar", mas sabíamos da história da pedagogia dentro dos hospitais, e a ludoterapia trazia também esse tema. A ludoterapia nos levava a mais temas, e a escolarização era uma delas.

Nossa meta, no começo, era na "saúde mental" do sujeito que estávamos interessamos, e para isso acontecer, esta saúde, recorriamos aos estudos escolares formais do paciente, **a escolaridade era uma ferramenta para sua mente criar mais vida** - e a gente ia neste barco da vida, eu respirava mais aliviado, pois **a morte concreta (fim do corpo físico), não era verdadeiramente a meta dele.**

(...)

Isso de viver [do aluno-paciente] pode ter se dado graças à escolaridade, advinda de uma escola receptiva, de um paciente hiper-motivado, de uma escola privada que colocou totalmente aberta à nossa proposta, e de uma equipe de saúde (e de educação) compromissada, ousada, que procura sempre estudar e aplicar a produção científica que pode ser ligada à sua área e que reconhece que nem tudo ela consegue dar conta e não dá, mas ela tenta, tenta e tenta.

A escolaridade é uma experiência de sentido para ele. A escola, no hospital, um lugar onde a temporalidade aponta mais acentuadamente a finitude de ser, Rock... não nega a morte, e não a escondendo, ele a traz para a vida, vida que grita na angústia cotidiana de ser respirada livremente, ainda que nem sempre isso aconteça no nosso existir *do-ente*,

Talvez fosse um modo da gente também escamotear a morte, mas não a negar, recusando dar-lhe um papel de protagonista. **A morte antes do tempo, não dá não!** (risos) **Ainda mais no hospital, que é um lugar onde ela grita**, e aparece ou potencialmente ela vem fazer sua função.

(...)

Hoje, sentindo o que ocorreu naquele tempo e espaço/ lugar, tudo parece ter minorado, inclusive a **dona Morte**. **"Enquanto a morte não vem, não a negue"**, era esse o clima. A frase, quase clichê de autoajuda, não era dita, mas era isso que acontecia e "se dizia" (ainda que não dito): **"viva intensamente, ainda que a morte possa aparecer"**.

Nesse contexto do sentido de ser da morte para o educador, ele faz uma afirmação de que a morte para ele "que é" e "como é":

como se fosse um sol que a ninguém consegue deter seus reflexos, assim como há vida, há a morte, os dois são sóis, um interligado ao outro. Quer queira ou não, a Morte aparece, assim como a Vida. Ela, no caso, a vida, ao contrário, insiste em respirar. **Morte e Vida são duas pontas do mesmo cordão**, uma não vive e não morre sem a outra (risos).

Nós, em um movimento inconcluso e incompleto, (pro)curamos uma ação de interpretar a interpretação do nosso colaborador, pois ele mesmo nos dá sua versão hermenêutica - todos os colaboradores.

Assim supomos que a morte se (des)vela, nesse relato de experiência, como uma força metafórica tensa, densa e intensa, pois transita no cotidiano entre vida-morte - "*Quer queira ou não, a Morte aparece, assim como a Vida*" (sic). O sol tem reflexos tão poderosos que na realidade não depende do controle humano, revelando um dos mundos vividos por Rock no seu ser-com (*Mitsein*) também na relação com a natureza (*Umwelt*).

A morte-vida aparece no *Dasein*, só isso. Enquanto humanos, a experiência a morte-vida, na temporalidade de ser na existência (ek-sistência), é o caminho que possibilita a construção de sentidos e significados. Como educador diante da vida-morte, desvela-se numa sensível e cuidadosa didática de ser-no-mundo, onde nos parece que ele mesmo se interroga e responde a si mesmo, e ao eu-leitor, com o finco de compreender a

complexidade da morte no seu ser-para-a-morte, e a angústia mais acentuada diante do genuíno deixar de existir:

Bem, retomo a interrogação: **o que pode se opor a morte? A vida. Escolaridade é vida.** No caso, não negávamos a morte, ao contrário, **ela passou a ser abordada numa educação (especial?) não escolar, formal e informal** - falar da vida para quem tinha uma história de perdas física e psicológicas. A questão nos soava tipo: **há morte na vida, e há vida na morte**, e no caso, **pensávamos não só a morte concreta (física), mas as muitas mortes simbólicas.** Um jovem, com história de câncer e perda de uma perna num acidente, tentativa de suicídio. Uma vida de solidão e que no hospital parecia tomar conta de toda a enfermaria ou onde estivesse - a gente até ria dele querendo ser escutado até por um colega doente, queria saber como ele estava.

O tema *Sorge*, como cura e cuidado, é algo muito presente no relato do colaborador *Rock and Roll*. Ao longo da sua experiência descrita, ele a compreende e se desvela sincera e empaticamente interessado pela pessoa que educa e atende:

A perda da perna ocorreu devido a um acidente de carro que bateu numa pedra, caindo numa ribanceira - essa foi sua entrada no hospital: "eu vivi a morte por perto", fala emocionado e chorando muito, repete a frase à exaustão. Como motorista, ele dizia que dirigia em alta velocidade e "tinha bebido umas cervejas", afirmava de modo entristecido: **"Graças a Deus que não matei ninguém"**, dizia ao fazer esse melodrama do real, da sua vivência dolorosa, afinal ele escolheu dirigir e deveria ter se responsabilizado por isso, isso numa dimensão social e ética. Eu ficava preocupado com a cena dramática dele, isso me deixava um pouco tenso e eu pressentia algo de suicídio [grifo nosso].

O quadro de câncer estava estabilizado havia uns três anos, ele pressentia sempre o retorno em outro órgão do seu corpo: "parece que eu reservo umas horas por dia pra pensar no retorno dessa doença, e eu vou morrendo mais depressa" **Tal como ele, eu pressentia a morte como traiçoeira**, como aquela que aparece quietinha pra primeiro me machucar muito - **ela escolhe um "lugar", que é "meu" corpo, e sem pedir licença.** Ela entra na minha casa, o meu corpo, mente e alma, instala-se, com o finco de fazer eu gritar de dor até o anestésico não mais funcionar, de depois das quimioterapias eu ficar louco, vomitando tudo dentro de mim, **querendo morrer concretamente...**

Percebemos o sol experienciado por *Rock and Roll*, como clareira que nos apresenta uma existência como vida-morte. Ora, a existência, repetimos, é "vida-e-morte", fios da mesma meada, como se fosse um tecido cuja tessitura desvela e mostra o *Dasein* (ser-aí). Parece-nos tratara morte como a que existe em um movimento criativo, antes que a vida seja consumida, terminada, extinguida, em seu deixar ser. O sol é uma fonte de energia que representa vida-morte, algo que vai consumindo ser-aí (*Dasein*), e, de uma hora ou outra, nessa temporalidade de ser do ser, não se pode escamotear (a morte).

Como um ser-em-situação, nosso colaborador de pesquisa, aparentemente, não está retido e nem desesperado frente à morte, está, sim, (pré)ocupado no seu modo de ser-com, com o outro, os outros no mundo do qual ele participa, (pro)curando manter a vida ainda que haja morte no hospital.

As suas práticas educacionais com o paciente-estudante parecem ter-lhe revelado a situação em que se encontra diante da vida-morte, aberto para criar modos científicos de ser educador em saúde que lida com a morte, e ser enfermeiro. Em determinado instante do seu relato de experiência, *Rock and Roll* revela que sua prática em educação em saúde (e enfermagem) é "humanista-existenciais" (sic).

O fazer educação em saúde de *Rock and Roll*, que também é enfermeiro e psicólogo (como era seu amigo, por ele mencionado), é algo potente em todo seu relato, uma experiência-*Sorge* como cuidado e cura. Nesse sentido, o "que é" e "como é" a morte para ele implica em: a) *desejar* ocupar o lugar de educador em saúde no tema morte, ainda que seu ofício legal seja a enfermagem, que é um saber-sentir-fazer muito ligado à Educação; Rock deseja, fala, descreve, detalha, "didatiza"; b) *dispor* a cumprir suas tarefas profissionais, e pelo cuidado em descrever tarefas e funções, na sua prática educacional e da enfermagem, percebemos o rigor com aquele que lida com um paciente-estudante com câncer, o qual perdeu uma das pernas e tentou suicídio; c) ser *autêntico* na assunção vida-morte.

O educador da saúde, que tem também a vida-morte como tema, pode nos anunciar o "que é" e o "como é" ser. Podemos pontuar a origem ("que é") e sua dinâmica ("como é") que parece se atrelar a um símbolo da enfermagem e, também, da educação em saúde: seu ser-*Sorge*, ser de cuidado. É do *Dasein* que contém Cura – cuidado e preocupação. *Rock and Roll* é *Sorge*, e como *Dasein* junto com outros *Dasein's*, seu ser-no-mundo pode estar projetando-o a construir seus projetos-de-ser, os quais o situa quanto à "sua" educação em saúde que trabalha o tema vida-morte. Todo esse processo vivido proporciona significado à sua existência no mundo, de forma singular e genuína.

Pelo dicionário "lexico.pt", a palavra *cuidar* cai bem no ser-no-mundo de nosso colaborador, cada definição parece com ele, sua pré-sença no relato, um experienciar:

Significado de cuidar

v.t.

1. Ação de tratar de algo ou alguém; zelar ou tomar conta de algo ou

alguém;2. Preocupar-se com ou assumir a responsabilidade de;3. Dar atenção a; reparar ou notar;4. Cogitar ou discorrer; deduzir ou refletir; pensar ou imaginar;5. Manifestar interesse ou atração por; v. pron. 6. Ter zelo consigo próprio; velar por si;7. Pensar-se ou deduzir-se; refletir-se;8. Precaver-se. 9. dar que cuidar = referente ao que ou a quem dá muito trabalho. (Etmol. do latim: cogitare)

Enfim, eis o homem que para nós se mostra como educador em saúde no tema vida-educação-morte:

(..) hoje eu penso que a escolaridade serviu para enfrentar a morte, pois a escolaridade é pura vida, puro respirar.

Mas, finalmente, ele concorda com a efemeridade da vida, se há um lado (vida) há o outro lado (morte), e enquanto a dona Morte não chega, não a negue, mas viva intensamente - ela chegará, um dia.

6.1.8. "A morte é cipó ou cobra Sucuri", pelo colaborador Perséfone

NOTA: Os relatos foram coletados via mensagem por aplicativo e conversa por telefone via WhatsApp.

*

Vou falar do meu histórico enquanto Assistente Social de um hospital de urgência e emergência de grande porte. Para começar, meu papel enquanto Assistente Social é acompanhar notícias de óbitos, que é dada sempre por um médico, por questões éticas. **Aí eu realizo o acolhimento dessa família, que recebe a notícia de óbito e oriento para os motivos fúnebres, dentro do procedimento de cada tipo de óbito.** Cada um tem um tipo de procedimento diferente e acompanho os familiares para o setor que chamamos de **morgue**, que é um setor onde ficam os corpos para realização de perícias e exames para comprovação da morte e da causa da morte, com o finco de reconhecimento desse familiar.

Bem, dentro desse contexto, [vou falar] a minha relação com a morte. Eu me formei tem quase dez anos e **sempre tive medo de trabalhar em hospital, principalmente por esta questão de morte.** Eu sempre tive muito receio em trabalhar com essas coisas que envolvem óbito. Não só o óbito em si, como também, as tentativas de autoextermínio. Sempre foram coisas que mexeram muito comigo e eu sempre achei que eu não teria habilidade para lidar com isso, porque são coisas que penso: **a morte nunca é igual.** As reações familiares nunca são as mesmas. Então a gente nunca sabe o que esperar. A gente nunca sabe o que vai confortar aquela família. **O que vai trazer certa paz.** Então, eu sempre tive essa apreensão. Mas, cai na área da saúde desde..., [eu] acho..., desde 2014, e de lá para cá, desde 2018, [é] que eu estou atuando dentro de um hospital. Pude, então, presenciar muitas coisas, conheci muitos profissionais.

Então, vou explicar um pouquinho de como era o atendimento lá onde eu trabalho. Lá era um hospital referência. Estou dizendo era, agora, porque em tempo de pandemia está um pouco diferenciado. Mas era um hospital de urgência e emergência, com referência em queimados e trauma; maternidade de alto risco e RN [recém-nascido] de alto risco. Só por aí já dá para ver que são referências bem “pesadas”, porque trauma a gente liga à acidente, principalmente acidente de trânsito, acidente de moto, carro..., enfim. Tem os traumas na maternidade de alto risco, os quais se referem às mãezinhas que tiveram dificuldades durante o parto. Normalmente as crianças são prematuras,

precisam de acompanhamento na UTIN (Unidade de Terapia Intensiva Neonatal) ou nenéns com má ou múltiplas "má formação" e precisam de um tempo prolongado de internação ou **vão a óbito**, com frequência muito alta. **E a gente tinha uma média de 1.000 óbitos/ano**. E esse número quadruplicou agora em época de pandemia [da Covid-19]. **Eu sempre tive um pouco mais de dificuldade de comunicar óbito de RN e, também, de pessoas muito jovens.**

Como "lá" [no hospital] onde eu trabalho, normalmente as mortes eram muito traumáticas, pois eram normalmente por acidentes, queimaduras graves... Sempre eram coisas muito graves. **A gente recebia muito baleado e normalmente não eram mortes que a família estava esperando, sabe?** Não eram pacientes **paliativados**, ou sejam, pacientes em atendimento paliativo devido, normalmente, a doenças sem previsão de cura. Não eram pacientes que já estavam internados há muito tempo lá. Eu trabalhava no pronto socorro. As meninas, [minhas colegas profissionais] da internação, já tinham mais **pacientes paliativos**. Mas, enquanto Assistente Social de pronto socorro, **os óbitos eram normalmente muito traumáticos**. É muito não esperado, vamos dizer assim. E, **por vezes, iam a óbitos famílias inteiras**, tipo "acidente de trânsito". A gente recebia quatro pessoas da mesma família e duas viam a óbito. **Às vezes morriam os pais e as crianças. Algumas crianças ainda estavam em tempo escolar**. Então, a gente tinha que acompanhar aquela notícia de óbito para os familiares não internados, mas, também, para os familiares que não morreram, mas, que estavam internados. Então, é um processo de dor muito grande. Então, a gente realmente conta um pouco com o apoio da psicologia, quando está dentro do horário de trabalho deles. Mas, quando não está, nós temos que "dar os nossos pulos" [assumindo outro papel que não o meu, e que, ao mesmo tempo, gradativamente, pode ir inserindo mais tarefas no ofício].

Há **um tipo de óbito que a gente acompanha, também, que é de extremo sofrimento - é recém-nascido**. Principalmente quando o neném é natimorto ou quando ele morre nas primeiras semanas de vida, e temos que acompanhar o processo de despedida da mãezinha e do paizinho (quando tem). A gente tem que acompanhar aquele processo de despedida. Então, o corpinho do bebê fica no colo da mãe, fica no colo do pai. Não **morreu só um bebê, ou somente uma criança, morreram sonhos, expectativas, estudos, carreiras, planos**. Muitas das vezes, os pais dos nenéns já estavam com os quartinhos já montados em casa e cheio de sonhos para realizar, muita expectativa de criação de família. A gente tem várias mãezinhas que já perderam mais de

um bebê. Tinham **mãezinhas que perderam crianças que estavam** [as crianças] **estudando, e que tinham sonhos de se formar em alguma coisa.** Então, **ficam com aquela sensação de castigo, de questionamentos,** principalmente para quem é muito religioso. As mães questionam a questão de Deus e se perguntam: por quê? Então a gente, assim, precisa respeitar esse momento de dor e tentar proporcionar um momento de despedida. Porque quase **sempre vem o questionamento: “Poxa! Por quê? Por que comigo? Por que com o meu bebê? Por que com meu filho? Por que com o meu familiar? Ah! A gente tinha tantos planos, [e] ainda juntos.”** E **a gente tem que tentar tirar o foco disso, dessas questões, e trazer a pessoa para a realidade dela que é o luto.** A gente tem que proporcionar esse momento de luto para eles, que é importante. Então, quando eu atendo, por exemplo, um óbito de uma criança, e quando a pessoa é religiosa, eu converso e falo: “mãezinha, paizinho, abençoe o bebê! Abençoe seu filho! Vamos deixar ele descansar.” Penso que ele recebeu...ele sabe que recebeu todo o amor do mundo. Eu digo para eles: “vocês fizeram o que puderam por eles e a equipe médica também.” Tento deixar esse momento, não de uma forma tão fria, mas mais tranquila.

Não gosto dessas coisas do tipo: "morreu, tchau!" Vamos liberar o corpo. Eu tento proporcionar esse momento de despedida. Mas também não pressiono. **Cada mãezinha tem o seu tempo.** Seja 20 minutos, seja uma hora... Vou acompanhar essa família em todo esse processo. E é isso, né? **Tentar tirar o foco do questionamento e trazer a pessoa para a realidade que está acontecendo,** porque tem muita gente que demora cair na realidade. E eu tento trazer de uma forma, obviamente, que proporcione algum certo conforto. Não vou dar uma “pancada”, porque o óbito já é uma “pancada”. Mas eu tento trazer a pessoa para as realidades. Até porque para orientar a questão dos óbitos eu preciso que o familiar esteja com a cabeça ali comigo, entendeu?

Preciso que alguém fique, vamos dizer, assim, orientado. Então, obviamente respeito todo o momento de recebimento da notícia de óbito. Cada família vai com seu tempo. É, **o óbito é a única notícia que a gente não quer dar para o familiar,** é a única notícia que a gente não quer dar para a família, [a informação de que] o familiar deles morreu. Então, assim, **é um processo de dor para a gente também,** né? Tem **alguns médicos** que já são meio “anestesiados”, mas **a maioria dos que eu convivo no trabalho, pelo menos,** tentam explicar direitinho o que aconteceu ao atender um paciente. Tenta explicar quais os cuidados que tiveram e **lamentam sempre a questão da morte.** Então, é uma notícia que ninguém da equipe, nem, desde o técnico até o médico, ninguém quer

dar essa notícia para o familiar. Ninguém quer entregar o paciente dentro de uma urna, entendeu? Dentro de um caixão. Então, a gente tenta proporcionar o maior conforto possível para esse familiar [Pedagogia fundada em *Sorge*].

Sempre tenho, também, muita dificuldade em dar as notícias para a mãe e para o pai dos pacientes. Porque não tem como a gente não se colocar no lugar, né? [Escuta empática como um modo de fazer práticas educacionais que legitima uma Pedagogia-*Sorge*], uma pedagogia do cuidado. Todos os colegas de equipe tentam explicar, tentam passar a experiência de que **a dor daquela pessoa não pode ser a nossa dor**. A gente está ali para ser um instrumento. Nós somos um instrumento. Estamos ali para dar o suporte que a família precisa. Mas, assim, falar é simples, né? É difícil não pegar aquela dor da pessoa que está na minha frente, [algo] para mim. Eu me coloco no lugar daquele irmão, daquela irmã, me coloco no lugar daquele pai, daquela mãe, daquele filho ou filha. Fico pensando: “Nossa! Como será a vida deles dali para frente? Como será a rotina de trabalho dos pais? Como será a rotina de escola dos filhos? Eu não consigo não pensar nisso!

No início, eu sofri muito, muito. Sofri demais com essa questão de óbito. **Na época que eu trabalhei sozinha no hospital, eu não tinha muito o que fazer**. Depois que eu passei a trabalhar com mais uma colega a gente passou a dividir a questão do atendimento dos óbitos. Autoextermínio eu pedia para as minhas colegas atenderem, porque eu fico muito sensibilizada. **Agora, em época de pandemia, o cenário mudou completamente. Porque, se antes eu tinha 01 óbito por plantão, às vezes nem isso, agora, na época de pandemia, cheguei a ter 13 óbitos em um plantão de 12 horas**. Então, a gente praticamente não se sentava na cadeira. Era praticamente levando família para conversar com o médico, receber notícia de óbito, orientando óbito, levando para reconhecimento dos corpos, essas coisas. Quando a família estava muito sensibilizada, eu a acompanhava para o reconhecimento, [eu] entrava com eles para isso - para o reconhecimento. Mas, quando a família já está mais um pouquinho, mais conformada, vamos dizer assim, eu não acompanhava até o momento do reconhecimento. Eu ficava na portinha, do lado de fora, tentando observar e compreender aquelas cenas de despedidas, **porque, também, é uma cena que fica na minha cabeça**. Então, quando eu podia me preservar, eu me preservava. Quando eu via que a família estava sensibilizada, obviamente que eu não ia colocar minha necessidade acima da delas. Mas, assim, obviamente que eu já ia para o plantão tentando estar preparada para o trabalho.

Teve época que eu ia para o plantão chorando; voltava do plantão chorando, pensando naquelas famílias que perderam seus entes. **Principalmente, agora, nesse momento de pandemia.** Que, assim, eu não consigo estimar para você a quantidade de óbito que eu já atendi. **É muito óbito!** É muito óbito e, apesar da maioria ser [pessoa] idosa, eu vou colocar, assim, que foram muitas, mas que eu não vou nem dar, assim, uma estimativa percentual [de mortes]. Mas eu, assim, **atendi muitos pacientes com menos de 50 anos, alguns muito jovens.** Então, são pacientes jovens, sabe? E é um sofrimento muito grande, muito grande. Ainda mais nessa época de pandemia, que as pessoas, no caso, a família, fica se culpando. “Ah! Será que fui eu quem levou essa doença [Covid-19] para essa pessoa?” E a gente tem que *desculpabilizar* esse familiar, para ele não ficar com o processo depressivo depois.

Por conta dessa pandemia, a gente não pode acompanhar o familiar para o reconhecimento do corpo. Penso que **todo o processo está muito desumanizado.** Entendo que os protocolos são por questão de segurança. Então, **os corpos, para você ter ideia de onde eu trabalho, estão ficando dentro de container!** Obviamente que em cima de macas, dentro do próprio mortuário, né? Só alguns que estão ficando em containers, em área externa, [tudo] por questão de contaminação. E isso já é um... sabe...Eu falo e a minha voz, até a minha voz, até ela, fica embargada... Isso já é muito forte para mim.

Isso tudo a família vê, pois ela tem que entrar para reconhecer o ente querido dentro de um container. **Tudo isso já é uma coisa muito desumanizada, [e lá] só pode entrar um familiar [de cada vez]. Não pode encostar. Não pode fazer um carinho, dar um beijo nesse ente querido que está ali.** Os corpos ficam em um saco mortuário. Por conta da COVID-19, os corpos estão ficando dentro de uns três sacos mortuários. Então, é uma coisa que é muito fria, algo muito chocante. Se já era antes, né? Fica mais ainda triste de se ver.

A gente tem que fazer um preparo desse familiar antes do reconhecimento [do corpo], para o familiar saber o que ele vai encontrar. **Não podemos dar nem um abraço nesse familiar, por questão de segurança.** O familiar entra todo “paramentadinho” e quando sai do reconhecimento, o familiar fica até desorientado, sem saber o que fazer. A gente auxilia nisso também: chama a pessoa para a realidade, chama pelo nome: “e aí, fulano, vamos continuar?” Enfim, é um processo muito doloroso. Mas, ultimamente, tem

sido um processo muito mais doloroso e, vamos dizer, desumanizado com a alta da Covid-19, **porque a gente não tem como humanizar esse processo sem colocar o familiar em risco biológico** mesmo, entendeu? Porque depois que a pessoa morre por Covid, ela continua eliminando o vírus por até três dias, se não me engano. Então a gente precisa preservar quem está nesse processo de reconhecimento.

Então, isso é uma coisa que a gente sempre vê muito. Uma coisa que eu sempre pensava era sobre essa questão de velório. Eu pensava: “nossa, gente! Velório é uma coisa tão comprida. Tão...tão dolorosa.” Tipo, a gente **ficava pensando: "Nossa! Por que as pessoas fazem velórios tão longos? Por que é uma coisa tão sofrida?"** E agora, nessa pandemia, eu via essa necessidade cultural nossa, de nós brasileiros, em ter um velório, em ter esse momento de despedida das pessoas. **Porque quem está morrendo por “Covid” não está tendo nem um velório de 5 minutos. Ora, é porque já sai do hospital já em uma urna lacrada, e de lá, já vai direto para a sepultura.** Então, eu estou vendo muito a falta que isso faz para os familiares, entendeu? **Uma falta que [faz] essa despedida**, seja ela qual for, mais ainda ressentimos da prolongada, ainda que, também, dolorosa. Vejo que isso é uma falta para uma família. Para eles é importante! Fica como um buraco, sabe? E isso traz um sofrimento para a gente também. Quando a gente tem que falar que não tem velório: nossa! Aquilo acaba com a gente! Aí eu não sei mais o que falar. Mas é isso! É o cotidiano desse espaço hospitalar.

E eu, enquanto pessoa, né? Eu sinto muita dor em ter que comunicar um óbito. Para mim é uma das piores coisas que tenho a fazer no hospital. Na verdade, acho que é a pior coisa... A pior coisa é dar notícia de óbito! É a pior coisa para mim! E, em épocas normais, de pré-pandemia, já era um procedimento muito sofrido. E, agora, com a alta de casos na pandemia? Não teve jeito. Eu tive que apelar para...apelar, não, né? **Eu tive que iniciar uma terapia. Estou em acompanhamento psicológico.** Estou tomando, também, medicamentos antidepressivos, estou tomando ansiolíticos, estou tomando remédios para insônia. E essa é, também, a realidade de algumas de nossas amigas lá no hospital. Alguns colegas estão perdendo cabelo, por motivos de estresse, né? **É muita demanda em meio a muito sofrimento. É você ir para o trabalho chorando e voltar chorando.** Você vai chorando por medo do que você vai “pegar” no plantão. E você volta chorando por tudo o que você passou no plantão. **Então, trabalhar com morte, eu admiro muito quem fala que já se acostumou com isso, porque é uma coisa que eu nunca vou me acostumar, ainda que seja parte do meu trabalho.**

Eu tenho colegas, também, que já estão há oito anos nessa instituição e falam: “**eu não consigo me acostumar com o óbito.**” E **eu também** acho difícil essa questão **de acostumar-se com o óbito. Difícil** você não **sentir a dor do outro.**

Mas **nós**, que somos da área, área de humanas, da área social, atuando em espaço hospitalar, **é muito difícil a gente dissociar essas questões, né?** É difícil você parar de pensar no momento que em você acaba o atendimento. Tipo: "a família foi embora e acabou, e você esqueceu". Eu não consigo assim. É um processo que eu tento junto com a terapia - eu tento amenizar. Aquilo que eu falei anteriormente: é [pensando] é eu não pegar aquela dor para mim". Entender que eu sou um instrumento de auxílio para aquela família. E é isso! A gente **vai vivendo do jeito que dá, né? Quando é muito pesado, então, a gente pede licença um pouquinho, vai no banheiro, dá uma choradinha, volta e termina o atendimento.** E é isso! É a vida que segue!

Como eu havia lhe dito, meu papel no hospital é acompanhar o médico, quando ele vai dar a notícia de falecimento para uma família ou familiar [pessoa que estava acompanhando o falecido]. Somente o médico pode dar essa notícia. Mas, é papel da Assistente Social acompanhar [estar-com] o acompanhante do falecido, ou familiares dele. Tem também a presença de um profissional da psicologia, quando possível. Mas é nosso trabalho dar encaminhamentos burocráticos, levá-los para o reconhecimento do corpo etc. **Nem sempre a família sabe lidar com essas coisas de burocracia.**

Essas coisas vão fazendo parte do meu aprendizado como profissional. **A morte é um tema muito difícil de tratar.** Não pensava que iria trabalhar em um hospital depois de formada, mas acabei indo. **A gente não estuda para lidar com a morte:** vai aprendendo no dia a dia. No trabalho, por conta da pandemia, tem muita gente morrendo e **as pessoas nem sempre sabem lidar com a morte. Não é fácil acompanhar mortes por suicídio – autoextermínio** – pois faz lembrar de situações familiares, pessoas com depressão e a possível dor da perda de algum parente, mesmo que seja um parente que não tem muito contato.

Acho que ninguém nunca está preparado para lidar com a morte. **A morte faz parte da vida, mas é difícil, muito difícil de lidar com ela...lidar com as perdas.** As famílias perguntam por que meu filho morreu? Por que meu parente morreu? A gente aprende a dar mais valor à vida da gente com essas vivências. Aprende a ser mais forte, pois precisamos ser fortes para cuidar das pessoas que nos procuram, que precisam da

gente, cuidar dos acompanhantes, dos familiares - de todos. **Eu deixo para chorar ou me emocionar em outro momento, para poder ser um amparo para as pessoas nessas horas.**

Quando se fala de significar a morte em alguma coisa, penso que ela parece uma **planta do tipo cipó, que vai enrolando a pessoa e quebrando seus ossos até a morte** [a morte da pessoa]. Mas, **pensando melhor, talvez ela se pareça mais com uma cobra do tipo Sucuri – pois ela vai se enrolando na pessoa, causando muita dor que vem de dentro, deixando a pessoa sem saída até a morte.**

Estes dias, estava conversando com a minha colega de trabalho e me veio o nome Caronte, da mitologia grega. Aquele barqueiro que carrega as almas pelo rio *Estige* e *Aqueronte*, que divide o mundo dos vivos do mundo dos mortos... Mas é óbvio que não vou utilizar este nome, né? É muito pesado! (risos). Então, acho que vou escolher Perséfone. Não é tão dramático, como a minha melancolia. (risos). Sim, vai ser Perséfone! Deusa que guardava os segredos dos mortos. E que volta ao inferno, de vez em quando, para mudar as estações [do ano]. Eu acho que é isso. Mas longe de ser uma deusa (risos).

Bom! Acho que essas informações podem te ajudar. Acho que está bom por aqui. É o que tenho por agora para contribuir com a sua pesquisa. E agradeço o convite para poder participar!

**

A nossa analítica existencial

Perséfone, uma barqueira que carrega almas, divide o mundo dos vivos e dos mortos, e faz esta relação que acompanha seus modos de ser no mundo da profissional que atua diante da "morte dos vivos", impactados por esta.

Para ela, a morte lhe parece "planta do tipo cipó", um movimento dinâmico e cruel que contorce no corpo humano dilacerando ossos por ossos até a chegada do fim do humano - a "morte mesma" da pessoa, um ser estampado, que anuncia a efemeridade que caracteriza a morte.

Ao mesmo tempo, a morte para a professora/educadora Perséfone, lhe parece como uma "cobra do tipo Sucuri, que com o metafórico cipó, revela-lhe, na sua

linguagem, a dor. Ela, nos indica uma dor subjetiva, objetiva e física, algo interno e tenso que vai:

(...) enrolando na pessoa, causando muita dor que vem de dentro, deixando a pessoa sem saída até a morte chegar.

Como se nasce, se morre, não tem alternativa: um caminho sem volta. A morte é uma facticidade, uma indicação da efemeridade da vida. Perséfone, na sua narrativa, parece se sentir envolvida, em um mergulho profundo, do questionar humano: O que é a morte tão presente no meu ofício, ainda que a vida clame por viver?

Para nossa compreensão, aqui e agora, trata-se de uma profissional da assistência que é, também, educadora, pois envolvida no simbólico "enrolar" quando diante desta questão do existir no mundo junto aos pacientes, coloca-se como cuidadora (Sorge) daqueles que dela precisam; um cuidado educativo, de uma pedagogia do cuidado em seus genuínos gestos de atenção e escuta.

Dessa forma, esses fatos nos mostram que, assim como não decidimos nascer e viver, não decidimos o fim e a morte, e vamos caminhando num viver, quando ela (a morte) não nos coloca no fim do existir, como faz, metaforicamente, a cobra Sucuri. Assim, ainda que a morte lhe pareça indecifrável, ela tenta viver ardentemente sua vida, ainda que se enrola tanto, até morte anunciar sua chegada.

Dialogando no seu trabalho, que é (também) educacional, ela pensa a morte como Caronte - como "se". Na mitologia grega, Caronte, diz, é:

(...) barqueiro que carrega as almas pelo rio *Estige* e *Aqueronte*, que divide o mundo dos vivos do mundo dos mortos...

Podemos imaginar a figura da "barca", bem pontuado por Perséfone, como um dispositivo quando da travessia dela (e dos humanos, em geral) nas águas entre a vida e a morte, entre "*vida morte*" indissociadas.

Trata-se de uma viagem, talvez difícil a travessia da vida para a morte. Parece-nos que ela nos descreve uma travessia típica da "tarefa de ofício" dos vivos, como educadora, em saúde. A morte é para Perséfone um constante, sistemático e rigoroso acompanhar os vivos para que eles encontrem espaços (e lugares) para exaurir a dor da finitude da vida.

Inicialmente é um espaço, que quando vivido se torna lugar¹²⁰. Os vivos acompanham a morte do outro, algo intransferível e único - e ela nos indica uma universalidade da nossa humanidade: todos morremos.

O período de luto é o tempo, num espaço, em que a pessoa é um ser queixoso da perda do outro que lhe foi o fenômeno amado – o qual ainda permanece naquele lamentar. Esse sujeito sofreu um corte de uma separação e não está suportando a tristeza que essa vivência lhe causa, o desprezar daí decorrete. É um tempo pedagógico que Perséfone, como profissional da educação, (pro)cura ser-com o enlutado, estimulando-o a reinvestir na vida. Perséfone nos descreve como atua numa dimensão educacional não escolar:

A gente tem que fazer um preparo desse familiar antes do reconhecimento. Para [o familiar] saber o que ele vai encontrar. **Não podemos dar nem um abraço nesse familiar, por questão de segurança.** O familiar entra todo “paramentadinho” e quando sai do reconhecimento, o familiar fica até desorientado, sem saber o que fazer. A gente auxilia nisso também: chama a pessoa para a realidade, chama pelo nome: “e aí, fulano, vamos continuar?”

Ser morte para uma educadora que se propõe criar atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, através de sua prática de cuidar e escutar, é atuar restaurando a vida, no sentido de existir, enquanto ela há. O *Dasein* é o poder ser, indicando possibilidade de Perséfone ser algo que é transcendente. Parece-nos que ela inventa e reinventa uma Pedagogia (própria) de Compreensão, a qual implica numa articulação do próprio ser na sua tentativa de ser educadora diante da interrogação do "que é" e do "como é" morte. Quando ela engendra possibilidades, quando ela articula modos de ser, ela parece perceber que um modo de sugestões possíveis ser abrem nela, como ser-no-mundo.

¹²⁰ Pinel (1998; atualizado em 2021) trabalha os termos espaço e lugar aplicado na Pedagogia Hospitalar onde "o sentido encarnado e quente de lugar se desvela em contrapondo ao frio espaço, ainda que ele (o espaço) seja um total cronometrado, e ele (o lugar), seja uma porção prenhe da arte do afetar. Parece-nos que tudo dependerá dos significados singulares que cada aluno (e/ou aluna) fornece à classe hospitalar. A experiência subjetiva, em inter-experiências, pontua-nos o quão pessoas encarnadas elas são. Os discentes dão ao fenômeno que vivem na carne um sentido de um breve viver de super(ação). Cada estudante apresenta, na maioria das vezes, quadros orgânicos graves, que trazem consequências psíquicas. Se o discente consegue mover esse vivido processual pelas mãos de uma professora e/ou de um educador, ele poderá entrar em sintonia do ato de aprender (cognição) sempre (co)movido pelo afeto e pela expressão corporal, os quais implicam conflitos e apaziguamentos e... O aprender se dá pela paz e pela guerra, pela tristeza e pela alegria, pelo amor e pelo ódio - sempre algo que move e (co)move. Descrevemos um aprender e um ensinar racionalidades que são movidos pela simbólica "carne do afeto e do corpo", e o ensanguentar compõe esse processo ensinar-aprender, o qual descrevemos e fazemos sua analítica existencial a partir de nossas pesquisas em Pedagogia Hospitalar. O "afeto-aí" é uma espécie de energia, assim como corpo vivo é também energia - enquanto vivo é. Nas nossas práticas educacionais em ambientes hospitalares podemos perceber e intuir o quão complexo este movimento é, algo que transforma espaço (cronometrado) em lugar de efervescência relacional intersubjetivo (kairós)" (p. 3)

Parece-nos claro que a sua existencialidade, o traço ontológico do *Dasein* (do ser-aí), nasce na e da compreensão.

O fenômeno da morte lhe indica o "que é" e o "como é" quando atua profissionalmente:

Enfim, é um processo muito doloroso. Mas, ultimamente, tem sido um processo muito mais doloroso e, vamos dizer, desumanizado [afinal, não se pode tocar o corpo do outro morto], **porque a gente não tem como humanizar esse processo sem colocar o familiar em risco biológico** mesmo, entendeu? Porque depois que a pessoa morre por Covid, ela continua eliminando o vírus por até três dias, se não me engano. Então a gente precisa preservar quem está nesse processo de reconhecimento.

Parece-nos que a morte ensina ao vivo a "cuidar de ser vivo", pois a morte (e vida) sempre há, participando da existência. Nesse sentido, a morte, ao nosso perceber o fenômeno, representa uma ensinante, que ensina algo aos vivos que um dia irão morrer. Perséfone, como ser-aí no ser-para-a-morte, só pode ser educadora, pois o ato sentido de compreende-se é prenhe de possibilidades sentidas. Heidegger (2012), então nos indica de que a compreensão abre o mundo como possibilidade do ser-aí poder-ser, onde o ato significativo da "compreensão" nos revela a "positividade" dela (compreensão) que produz um contraste potente com a "negatividade" que costuma restringir o poder-ser (modos de ser na possibilidade) do ser-no-mundo.

Perséfone nos indica que há óbitos e óbitos de acordo com sua experiência de vida pessoal, íntima, e acima de tudo, (a vida) profissional. Dói-lhe muito ao dizer que:

(...) o **óbito que a gente acompanha, também, que é de extremo sofrimento - é recém-nascido**. Principalmente quando o neném é natimorto ou quando ele morre nas primeiras semanas de vida, que a gente tem que acompanhar o processo de despedida da mãezinha e do paizinho (quando tem). A gente tem que acompanhar aquele processo de despedida. Então, o corpinho do bebê fica no colo da mãe, fica no colo do pai. Não **morreu só um bebê, ou somente uma criança. Morreram sonhos, expectativas, estudos, carreiras, planos**. Muitas das vezes, os pais dos nenês já estavam com os quartinhos já montados em casa e cheio de sonhos para realizar, muita expectativa de criação de família. A gente tem várias mãezinhas que já perderam mais de um bebê. Tinham **mãezinhas que perderam crianças que estavam [as crianças] estudando, e que tinham sonhos de se formar em alguma coisa**. Então, **ficam com aquela sensação de castigo, de questionamentos**, principalmente para quem é muito religioso. As mães questionam a questão de Deus e se perguntam: por quê? Então a gente, assim, precisa respeitar esse momento de dor e tentar proporcionar um momento de despedida. Porque quase **sempre vem o questionamento: "Poxa! Por quê? Por que comigo? Por que com o meu bebê? Por que com meu filho? Por que com o meu familiar? Ah! A gente tinha tantos planos, [e] ainda juntos."** E **a gente tem que tentar tirar o foco disso, dessas questões, e trazer a pessoa para a realidade dela que é o luto**. A gente tem que proporcionar esse momento de luto

para eles, que é importante. Então, quando eu atendo, por exemplo, um óbito de uma criança, e quando a pessoa é religiosa, eu converso e falo: “mãezinha, paizinho, abençoe o bebê! Abençoe seu filho! Vamos deixar ele descansar.” Penso que ele recebeu...ele sabe que recebeu todo o amor do mundo. Eu digo para eles: “vocês fizeram o que puderam por eles e a equipe médica também.” Tento deixar esse momento, não de uma forma tão fria, mas mais tranquila.

Há um momento em que Perséfone associa o campo hospitalar com a escola, com vida, a perda dela (escola) com a outra (o existir que contém a vida). Ela pontua situações dramáticas, onde há perdas de toda uma família, como quando ao dizer que:

E, por vezes, iam a óbitos famílias inteiras, tipo "acidente de trânsito". A gente recebia quatro pessoas da mesma família e duas viam a óbito. **Às vezes, morriam os pais e as crianças. Algumas crianças ainda estavam em tempo escolar.**

A educadora em questão destaca e associa a vida contida no tempo escolar. Ela nos pontua aquele "lugar de sentido" denominado hospital, e nele a classe hospitalar que é o espaço onde se planejou ser sala de aula totalmente inclusiva e heterogenia. É nesse lugar que a diversidade e as diferenças humanas se desvelam e nos diz da criatividade e da provocação, as quais precisam ser a escola e a educação hospitalar, trazendo nesta alunos comuns e especiais, no sentido do que a legislação denomina de "sujeitos da educação especial".

Agora, em época de pandemia, o cenário mudou completamente. Porque, se antes eu tinha 01 óbito por plantão, às vezes nem isso, agora, na época de pandemia, cheguei a ter 13 óbitos em um plantão de 12 horas. Então, a gente praticamente não se sentava na cadeira. Era praticamente levando família para conversar com o médico, receber notícia de óbito, orientando óbito, levando para reconhecimento dos corpos, essas coisas. Quando a família estava muito sensibilizada, eu a acompanhava para o reconhecimento, [eu] entrava com eles para isso - para o reconhecimento. Mas, quando a família já está mais um pouquinho, mais conformada, vamos dizer assim, eu não acompanhava até o momento do reconhecimento. Eu ficava na portinha, do lado de fora, tentando observar e compreender aquelas cenas de despedidas. **Porque, também, é uma cena que fica na minha cabeça.** Então, quando eu podia me preservar, eu me preservava. Quando eu via que a família estava sensibilizada, obviamente que eu não ia colocar minha necessidade acima da delas. Mas, assim, obviamente que eu já ia para o plantão tentando estar preparada para o trabalho. Teve época que eu ia para o plantão chorando; voltava do plantão chorando, pensando naquelas famílias que perderam seus entes, principalmente, agora, nesse momento de pandemia. Que, assim, eu não consigo estimar para você a quantidade de óbito que eu já atendi. É muito óbito! É muito óbito e, apesar da maioria ser [pessoa] idosa, eu vou colocar, assim, que foram [pensando]... Que eu não vou nem dar, assim, uma estimativa percentual [de mortes]. Mas eu, assim, eu atendi muito paciente com menos de 50 anos, alguns muito jovens. Então, são pacientes jovens, sabe? E é um sofrimento muito grande, muito grande. Ainda mais nessa época de pandemia, que as pessoas, no caso, a família, fica se culpando. “Ah! Será que fui eu quem levou essa doença [Covid] para essa

pessoa?" E a gente tem que desculpabilizar esse familiar, para ele não ficar com o processo depressivo depois.

Para nós, aqui, mostra-se o "que é" e o "como é" a morte para Perséfone. Ela deixa declarado nas suas práticas, que são também educacionais, ao mostrar como ela percebe esse fenômeno, típico da Pedagogia Hospitalar não escolar, em sua ação cotidiana do fazer assistencial. Seus relatos mostram que a morte está presente em todo fazer humano, ela está "logo-ali", mas, na classe hospitalar, isso se desvela de modo tenso, denso e intenso. O relato de experiência dela é rico nessas práticas que se tornam também práxis, devido a suas reflexões enquanto elas são processualmente praticadas. As situações de morte e conseqüente luto a envolve como um todo, ela se entrega. A professora da classe hospitalar pode viver isso: praticar e refletir, agindo numa práxis, sendo viável o envolvimento existencial com a educação, como algo da vida que não nega a morte, a finitude em tudo que há.

Em situações de pandemias, isso se destaca com mais potência, no qual ela mesma sentiu isso no seu cotidiano profissional. A morte numa pandemia, potencializada dentro de um Estado necrófilo (MBEMBE, 2016), faz a profissional, a educadora, opor-se, desvelando criar alternativas no seu micro-contexto, já que o macro (representado pelo Estado) se mostra desinteressado ou incapaz de fazer gestão dessa complexidade. Nesse sentido, Perséfone é uma heroína do cotidiano comum. Ela enfrenta os dissabores macros, com sua esperança em espaço-micro, transformando-o em lugar-micro de ações resistências. E, nesse sentido, ela se mostra como cuidado e cura:

Eu sinto muita dor em ter que comunicar óbito. Para mim é uma das piores coisas que tenho a fazer no hospital. Na verdade, acho que é a pior coisa... A pior coisa é dar notícia de óbito! É a pior coisa para mim! E, em épocas normais, de pré-pandemia, já era um procedimento muito sofrido. E, agora, com pandemia? Não teve jeito. Eu tive que apelar para [pensando]... Apelar... Apelar, não, né? **Eu tive que iniciar uma terapia. Estou com acompanhamento psicológico.** [...]. Alguns colegas estão perdendo cabelo, por motivos de estresse, né? **É muita demanda, muito sofrimento. É você ir para o trabalho chorando e voltar chorando.** Você vai chorando por medo do que você vai "pegar" no plantão. E você volta chorando por tudo o que você passou no plantão. [...]. **E eu também acho difícil essa questão de se acostumar com o óbito. Difícil você não sentir a dor do outro.** Mas nós, que somos da área, área de humanas, da área social, atuando em espaço hospitalar, é muito difícil a gente dissociar essas questões, né? É difícil você parar de pensar no momento que em você acaba o atendimento. Tipo: "a família foi embora e acabou, e você esqueceu". Eu não consigo assim. [...]. Entender que eu sou um instrumento [...] de auxílio para aquela família. [...]. **Quando é muito pesado a gente pede licença um pouquinho, vai no banheiro, dá uma choradinha, volta e termina o atendimento.** E é isso!

Perséfone, como educadora, como em outros relatos da experiência do "que é" e do "como é" a morte, pontua, não um único modo de ser quando lhe questionada o "que é" e o "como é", mas se revela com intensidade o quão complexa a sua experiência, seu ser, como uma interrelação experiencial de ser educador pode mostrar-se como fenômeno. Dessa forma, ela diz que, embora difícil, continua tentando aprender com seu cotidiano laboral:

Acho que ninguém nunca está preparado para lidar com a morte. **A morte faz parte da vida, mas é difícil, muito difícil de lidar...lidar com as perdas.** As famílias perguntam por que meu filho morreu? Por que meu parente morreu? A gente aprende a dar mais valor à vida da gente. Aprende a ser mais forte, pois precisamos ser fortes para cuidar dos acompanhantes, dos familiares - de todos. Eu deixo para chorar ou me emocionar em outro momento, para poder ser um amparo para as pessoas nessas horas.

Convidando ao leitor para o próximo subcapítulo...

Até aqui-agora, procuramos descrever hermeneuticamente, de modo heideggeriano de uma aproximação fenomenológica, as singularidades (de cada pessoa que colaborou com a nossa pesquisa), com base em cada um dos relatos de experiência de ser professora e/ou educadora da classe hospitalar e/ou estando junto à classe hospitalar, em um ambiente educacional hospitalar, e seu processo de significação com o fato da morte.

Nossa metáfora descreve uma experiência da morte na vida cotidiana escolar e não escolar desses profissionais que atuam, de alguma forma, na educação e na Educação Especial. Esse movimento de analítica existencial de cada professora e/ou educador, inventamos chamar de "unidade singular provisória".

Considerando esse cenário (a vida como um set de acontecimentos), no próximo subcapítulo, 6.2, propomos produzir uma analítica existencial de "todo o grupo", das oito colaboradoras desta pesquisa. A esse movimento inventamos denominar de "unidade plural provisória das singularidades", ou seja, reunimos, a partir desses relatos, algo que permeou como singularidade, como um genuíno fenômeno, o qual perpassou esses oito relatos de vida de cada colaborador, partindo de uma singularidade que foi sendo formada como uma pluralidade significativa.

Mais uma vez, insistimos dizer, que tanto a parte da pesquisa que denominamos de "a nossa analítica existencial" como a que estamos agora propondo, como um significativo plural do geral, partem de uma compreensão nossa; constitui-se a nossa descrição de compreensões que partiram de uma pluralidade de fenômenos que, tendo em vista essa dimensão ampla, cada leitor/a poderá retirar, desses oito relatos, um algo novo, um novo e genuíno significado. Assim, também, poderá, o leitor/a, constituir sua própria significação geral de uma pluralidade. Dizendo em termos heideggeriano: a clareira de onde "brota" o ser é ela mesma uma fonte (quase que) infinita de significados, cabe a cada um saber ouvir e escutar os diferentes "apelos do ser".

6.2. Descrição compreensiva & analítica existencial da pluralidade dos relatos: a formação de uma grande unidade grupal de sentido a partir dos singulares

Respirar, invisível dom – poesia!
 Permutação entre o espaço infinito
 e o ser. Pura harmonia!
 onde em ritmos me habito.
 (RILKE, 2007; p. 157]

Começamos afirmando que,

Percebo-me, e logo me imagino, que "sou mesmo, eu", um "mínimo eu", um ego bem particular, com minha identidade "bem (e só) minha", mas, em mim, estão os outros - e o mundo, com suas coisas, a outridade, pensamentos, economia, educação, justiça, natureza, mídias/ artes etc. Eu tenho o mundo em mim, e posso enfrentá-lo se for meu desejo, ou posso me submeter, optando pela inautenticidade. Quando penso o mundo, vejo nele "partes de mim" que o compõem- e o compõe. Há um diálogo constante entre "eu-singular" (ser singular), e o "mundo-plural" (grupo local, nacional etc.), e, assim, cada um "tem o outro (plural) em si (singular)" (...) O singular porta em si o plural. O plural porta em si o singular - dois movimentos que se retroalimentam de modo dialógico, mas, tudo interligado, algo indissociado, trazendo certas diferenças, é claro, percebidas pelo ser-aí, que é o "sujeito singular" (PINEL, 2004; 63-64).

Inspirados na afirmação acima e embebidos da fenomenologia hermenêutica heideggeriana, nossa meta aqui-e-agora é a de efetuar uma "provisória analítica existencial aplicada à pedagogia", a educação e psicologia, privilegiando o "total-grupal-de-relatos" (partindo de uma pluralidade), ainda que reconheçamos o valor que Heidegger dá a singularidade do ser. Nesse sentido, estamos provocando um modo próprio (a nossa maneira) de produzir uma analítica existencial grupal. Descremos o conjunto dos oito relatos, formando um corpo comum, ainda que apresente diferenças, igualdades, contradições etc. Trata-se de uma pluralidade advinda da junção de cada uma das oito singularidades que se formaram no grupo de oito relatos de experiência.

E como isso será realmente efetivado?

Pela reunião de todos os oito (08) relatos de experiência, "como se" conformasse um só relato, um grande relato, de um grupo que se une por diversos caminhos, entendemos que cada pessoa (singularidade) traz um mundo (pluralidade) em si. Assim, também, quando ela "fala" de si, ela traz sua singularidade (individualidade), e, ao mesmo tempo, a pluralidade do mundo (o outro, os outros, a natureza, a cultura, a sociedade, a história, as políticas de Estado, saúde, educação, justiça etc.). Essas singularidades que se

remontam na multiplicidade (interrelacional) podem trazer, ao nosso ver, uma riqueza genuína de significados – na verdade, um único e grande significado – que poderá nos dizer, nesse grande significado, algo que possa dizer, assim, daquilo que permeia no conjunto. Hegel (1770-1831) talvez diria que esse seria como um “espírito do tempo”, algo que sintetizasse aquilo que diz ser de uma multidão – um plural. Não temos aqui uma multidão, mas temos oito significativos relatos de experiência que poderão nos dizer algo de grande significado em seu conjunto.

Nesse caminho, apresentamos o **subcapítulo 6.2**, reunimos de cada e ajuntados em um só, formando um "total geral", como se fosse um único, uma espécie de "grande singular advindo do plural".

Compreendemos que a nossa questão aqui-agora é a mesma de toda nossa pesquisa. É o nosso horizonte, como questão, que buscamos responder: O "que é" e "como é", ao modo fenomenológico-hermenêutico e compreensivo, o tema morte para os oito relatos de experiências? Agora, ligados e indissociados, tentaremos descrever algo que, como se conformasse em um só relato experiencial, mostrasse um grande e singular fenômeno advindo da pluralidade.

Recordando que as pessoas que colaboraram com nossa pesquisa são professoras e educadores, nas quais todos atuam, de alguma forma, direta ou indiretamente, em práticas escolares e ou não-escolares. Esses, assim, produzem relação educação e saúde nas classes hospitalares e/ou nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares em seus modos próprios de ser, agir com o outro, dentro de seus ofícios.

Heidegger, ao dizer do fenômeno, pontua uma analítica existencial que deve ser realizada pessoa por pessoa, caso por caso. Já mencionamos acima esse entendimento, mas cabe reforçar a questão que em Boss e Binswanger (HALL, LINDSEY, 1987), o Heidegger de *Ser e Tempo* (1927) descreve a massa (as gentes) como algo sendo o momento impessoal (*Das Man*).

A Psicologia/Pedagogia/Educação Existenciais, as quais se fundamentam em Heidegger, fizeram isso - caso por caso, unidade por unidade, ainda que considerassem o ser-no-mundo, compreendendo "mundo" como o outro, os outros e as "coisas" dele, do mundo, como apetrechos, ideologias, economia, justiça, educação etc. Mas, Heidegger

considera o singular, ainda que seus textos podem, eventualmente, considerar o grupo, o mundo lá fora e seu impacto no ser (DUARTE, 2002).

Uma pessoa, que é o professor e/ou educador, ao relatar sua experiência com a morte, revela a singularidade de ser *Dasein*, e percebemos que a pessoa, enquanto ser-aí, é insubstituível e irrepetível, mas que, inevitavelmente, vive em um mundo, junto a outros modos-de-ser. Isso pode ser percebido no cotidiano de uma comunidade, por exemplo: somos um conjunto de individuais, mas que, nesse conjunto de indivíduos, forma-se o plural.

Mas, quais os "existenciais" que compõe as estruturas ontológicas constitutivas do ser-aí? Quais nossos existenciários?

Em Pinel (2004), podemos ver que as "características existenciais" da existência, aplicando-as à Educação¹²¹ e à Psicologia - existenciários compõem a "analítica existencial" ou "hermenêutica existencial". "Análise do Dasein" e "*Dasein Analyses*" (ou: *Daseinsanalyse*; *Daseinsanalyse*) são (dois) termos encontrados em "Ser e Tempo" de Heidegger (1927).

Esses dois termos [análise do *Dasein* e *Dasein Analyses* ou *Daseinsanalyse*¹²²] que (des)velam os "existenciais", o "existenciário" - ou "características ontológicas constituintes do existir humano" (o ser-aí), que se revelam no "cotidiano existencial", e evidenciam essa constituição ontológica com ser humano. Há, ainda, a "representação existencial" - feita de carne, ou seja, do real da vida. Os "existenciais" acontecem interligados, ora um predomina, ora outro, mas percebemos essa riqueza de relações e inter-relações (PINEL, 2004).

¹²¹ Nosso foco é no psicológico (com a subjetividade e o comportamento) e o pedagógico (com suas práticas educacionais), logo, o discurso heideggeriano, aqui-e-agora, está aplicado à Psicologia e à Educação, afastando-se bastante do espaço-tempo do seu nascimento, a Filosofia. E é nesse processo que toda nossa tese pede para ser lida e compreendida.

¹²² *Daseinsanalyse* é uma linha de psicoterapia (ou terapia, psiquiatria, psicanálise existencial, psicologia clínica e ou, pedagogia hospitalar, orientação educacional, filosofia clínica etc.) baseada nos pensamentos do filósofo alemão Martin Heidegger. "*Dasein Analyses*" (*Daseinsanalyse*). Repetindo: o termo "*Daseinsanalyse*", surge pela primeira vez na obra de Heidegger "Ser e Tempo", de 1927. Seu propósito é fazer uma descrição compreensiva filosófica das "características ontológicas constituintes do existir humano", os "existenciais" do ser-aí e os psicólogos, por exemplo, apropriaram-se para produzir atendimentos clínicos. Assim, outro exemplo, são os "pedagogos hospitalares existenciais" que também trazem estes "existenciários" ao seu ofício, aplicando-os ao objeto de pesquisa e de intervenção deste saber-fazer-sentir ciência que é a "prática educacional existencial hospitalar".

Os existenciais que repetimos, acontecem, muitas das vezes, nos modos de ser interligados, apresentam, cada um, uma espécie de energia onde um pode prevalecer no fundo, mas, o outro pode se presentificar como figura, isto de um ponto de vista psicológico e pedagógico, e o autor (PINEL, 2004) referendando-se em Heidegger e outros, os anuncia.

Os existenciais estão ligados a *Sorge* (Cuidado) que é zelo, amor, ternura, (pré)ocupação - "a ocasião propicia o momento apropriativo" (HEIDEGGER, 2012, p. 483) etc., "buscando descobrir a origem da pesquisa científica do ente e de seu ser, a partir do referido modo-de-ser do *Dasein*" (p. 481). Eis, assim, os existenciais ou existenciários ou características existenciais:

(...) que são as circunstâncias que são próprias(e peculiares) ontológicas que dão sentido de constituição da existência da pessoa humana, e ao nosso perceber do fenômenos, tais existenciários se mostram interligadas para um desvelamento de uma "analítica existencial" (ou uma "hermenêutica existencial"): [1] a abertura original ao mundo; [2] a temporalidade (do ser-aí, *Dasein*), [3] a espacialidade (original), [4] sua afinação ou estado de humor¹²³, [5] seu "estar-com-o-outro" (ser-com), [6] sua corporeidade(...) Na pesquisa fenomenológica em educação especial e ou geral - escolar ou não escolar, psicologia etc., cada característica existencial pode ser descrita recorrendo a referenciais que possam iluminar uma realidade - e nunca se apreende o tudo. Na prática da investigação científica fenomenológico-existencial, na analítica existencial, pode-se recorrer às diversas obras de arte como o cinema, por exemplo, que tem nele o filme onde, pode-se buscar referenciais teóricos filosóficos e científicos pedagógicos e educacionais, psicológicos, sociológicos etc, ligados à fenomenologia existencial. Neste caso, cabe ao cientista pontuar, descrevendo compreensivamente, onde cada arte e teoria pode aparecer no texto, de modo envolvido existencial, desvelando o que se nomeia de real e, com isso, que ilumina os existenciários (PINEL, 2004; p. 65-66).

Este último termo na citação (corporeidade) foi produzido a partir da tradução do alemão *Leibhaftigkeit*, designando "a essência específica do corpo", o corpo do ser-aí totalmente vivo (*Leib*). *Leib* (pessoa viva) é um termo que se opõe a outra palavra, *Körper* - que significa um corpo físico.

São assim, como podemos perceber, existenciais que dão sentido de ser, do ser humano, como ser-no-mundo. Eles são parâmetros para uma analítica existencial do grupo de professoras e educadores que trabalham com o atendimento educacional em ambiente hospitalar.

¹²³ ou: tonalidade afetiva.

Pinel (2014) prossegue aplicando tais termos à psicologia e à pedagogia tal como o faz nas práticas educacionais e nas clínicas produzidas pelo Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão. Eis o que descreve o autor:

(...) Estes seis "existenciais" ("características existenciais do Dasein") se mostram e revelam na sua potência na investigação científica, bem como da clínica [existencial], na psicanálise existencial, na pedagogia [existencial] pela via das produções das práticas educacionais, focando nas relações humanas de cuidado - dentre outros. Esses "existenciais" se iluminam, pois comumente estão presentes no método fenomenológico-existencial-hermenêutico de pesquisa - baseando-nos em Heidegger e aqueles que por ele foram influenciados, como Medard Boss, Ludwig Binswanger, Yolanda Cintrão Forghieri - dentre outros e outras. Tais "características existenciais" do ser-aí aparecem para cada Dasein (singular), trazendo descrições compreensivas do "que é" e do "como é" [1] ser-aí, que é jogado no mundo, sem sua anuência e que agora demanda assumir responsabilidade de ser pela sua... (...) [2] existência demarcando-se, como efetivamente o é, na espacialidade e temporalidade de... (...) [3] ser-no-mundo, estando também penetrado pela temporalidade e espacialidade, marcado pelo humor e ou sintonia, e o sentido de que se é finito (...) numa ([4] temporalidade), (...) que acontece nos três mundos: Umwelt, Mitwelt e Eigenwelt (...) e a [5] morte(...) na sua certeza, que se pode expressar, tanto ela (a morte) o faz, quanto a vida (o faz), realizando-a, por exemplo, pela... (...) [6] linguagem, na (pro)cura de (...) [7] uma verdade, não "a" verdade única e universal, mas "uma" possível verdade, ela está se fazendo sempre, sempre nesse movimento. (...). [PINEL, 2004; (p. 69-77)]^{124, 125}

Para esses profissionais da educação que trabalham na classe hospitalar, ou no que se denomina atendimento educacional em ambientes hospitalar (e domiciliar), a morte é um tema da temporalidade do ser-aí - seus existenciais. O *Dasein* é projeto dentro do tempo (temporalidade) e espaço (espacialidade), um ato de se projetar no futuro, o que estar "por-vir" numa construção presente.

O *Dasein*, como existir humano, lança-se em um projeto de ser que inclui a morte. Isso se evidencia no grupo (dos oito relatos): há morte, e a morte é algo que emerge no contexto cotidiano do agir-refletir-pensar-emocionar dos educadores e dos professores em classe hospitalar.

¹²⁴ O terapeuta existencial Medard Boss, bem como seu amigo Ludwig Binswanger, diferenciam-se de Heidegger (in HALL e LINDSEY, 1987). Esses se apropriaram desses "existenciais", chamados por Hall e Lindsey (1987) de "características existenciais", aplicando-as na clínica psicológica, na "sua" psiquiatria, psicoterapia ou terapia (PINEL, 2004; 42-45). (...) Pinel aplica essas "características existenciais" à Educação, especialmente à (Educação) Especial, bem como à Pedagogia Hospitalar - escolar e não-escolar.

¹²⁵ Durante todo o texto desta tese, especialmente no marco teórico, esses existenciais estão presentemente descritos, baseando-se no próprio Heidegger. Aqui-e-agora a citação já está sendo aplicada à pedagogia, educação e psicologia, algo que o Grufei [Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão] tem estudado e pesquisado com certa frequência.

A classe hospitalar é uma classe (escolar) comum, como é da/na comunidade, mas, com alguns diferenciais. Já apontamos acima que no ambiente hospitalar, "ali", a morte concreta parece estar mais evidente: pelas doenças físicas, a dor refratária.¹²⁶ Trata-se de uma sala de aula que, em um espaço-tempo, revela e desvela que a finitude orgânica está naquele contexto pedagógico - a "morte vive", e ela está viva enquanto (pré)sença, no eu já sou presença nesse mundo:

A presença se constitui pelo caráter de ser minha, segundo este ou aquele modo de ser. De alguma maneira, sempre já se decidiu de que modo a presença é sempre minha. (...) A presença é sempre a sua possibilidade. (...) E porque a presença é sempre essencialmente, sua possibilidade pode, ela pode, em seu ser, isto é, sendo, "escolher-se", ganhar-se ou perder-se ou ainda nunca ganhar-se ou só ganhar-se "aparentemente" (HEIDEGGER, 2012, p. 86).

A morte para as professoras e para os educadores que trabalham na classe hospitalar é uma experiência vivida autenticamente, pois, eles não negam a angústia de todo humano, reconhecendo que ela existe, então, dito de modo *poético*: a morte há.¹²⁷ O existir morte não é apenas para o outro, o longe de mim (*das Man*), descrevemos e compreendemos a morte de pertinho, a do "meu" aluno e ou da "minha aluna", e que, por sua vez, há morte, inclusive a morte de si, é como se confirmasse, e confirma, o ser-para-a-morte.

O fato de as professoras reconhecerem que somos ser-para-a-morte, parece-nos que essa atitude implica em uma mudança de clima e de estilo nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, um afeto que pode (co)mover o ensino-aprendizagem da professora na sua relação (que afeta) com o aluno. A morte se mostra como um trajeto inevitável. Que trajeto é este? Uma vida que, como existência, no âmago das suas ações e práticas educacionais, não nega sua finitude.

Dentro desse espírito, descrevemos uma pedagogia existencial, na produção de ações educacionais, que foca a vida, enquanto a morte não chega, e que, ao fazê-la, não

¹²⁶ Uma dor "refratária", [podemos desvelá-la como] aquela que não está podendo ser controlada adequadamente, apesar dos esforços ativos - seguindo o que há de mais moderno na medicina e equipe de saúde. O grupo de profissionais que avaliam a dor deverá avaliar a indicação de procedimentos de analgesia invasiva. Quando se esgota todos os recursos conhecidos pela ciência médica, deve-se dialogar com pacientes e familiares, a possibilidade de sedação - descrevendo tudo que irá acontecer de positivo e negativo, deixando ao paciente sua escolha existencial de ser-no-mundo (LISBOA e TEIXEIRA, 2001).

¹²⁷ A arte, a poesia e a literatura podem revelar uma descrição do ser, (des)velando uma possível verdade. A arte clareia o ser, mostrando ao cientista, o "que é" e "como é" modos de ser de ser-no-mundo, oferecendo sinais de suas características existenciais ou desvelando seus existenciais, levando a uma "analítica existencial" ou "hermenêutica existencial".

nega seu fim, fim este onde a morte se mostra. Tem ainda, a noção de que, apesar de sua presença, há esperança, esperança essa que se encontra na temporalidade heideggeriana. O morrer indica o "não mais ser-*Dasein*" - o fim da vida, entretanto, a arte indica outros sentidos. Como com o personagem do filme *Madadayo* (Japão, 1993, dirigido e escrito por Akira Kurosawa), no qual o professor Hyakken Uchida (ator: Tatsuo Matsumura), é acompanhado ao longo dos anos por seus alunos que o protegem, cuidam dele - *Sorge*. Uma vez por ano eles se encontram, e os alunos interrogam, em grupo, ao mestre: "- O senhor está pronto?".¹²⁸ Diante da pergunta que se dá em coro, o mestre responde, de modo autêntico, e, ao mesmo tempo, esperançado: "-Ainda não!".¹²⁹ Nesse contexto, a arte cinematográfica pontua "uma verdade": ainda há esperança - a esperança é ponto o vital aí. "A desocultação (verdade) do *ente* nunca é um estado que está aí, mas sempre um acontecimento" [Heidegger, 2010; p. 42]. Descrevendo, como sinaliza Marques (2012):

Heidegger coloca o jogo do desvelamento, do claro e do escuro como um eclipse. Uma vela [cobre com cuidado, como velar um morto] o outro a cada momento, e isso faz com que o Ente apareça de fato [uma verdade], no seu sim e não, no diferente que é. Heidegger toma cuidado para não delimitar e não definir numa totalidade o que os termos são. Tudo é um acontecimento. Tudo está ali e é apreendido num determinado momento, e a apreensão nunca é do todo, mas da parte que quer e/ou está a mostra, no claro e que aos poucos se movimenta e já está em outro lugar, e outra parte, agora, se mostra. Ressalta-se que isso não ocorre num ciclo finito, no qual a observação num determinado momento nos levasse a total apreensão da coisa. Não, a forma e ritmo como isso acontece não é determinada, as interferências da coisa com o mundo, como o outro é que formam essa claridade e esse escuro, esse desvelamento e esse velamento. É a relação momentânea da coisa com o homem é o desenho do que é. Essa abertura de Heidegger sobre as definições das coisas é essencial para compreender como o conhecimento sobre o ser e sobre a obra de arte se forma. De como a verdade encontra-se numa definição aberta, guiada por percepções e experiências. Por isso ele sempre questiona a essência da verdade ao invés da verdade (MARQUES, 2012, p. 13-14).

A morte é um fato, mas, enquanto há vida, há o "Ainda não!". E essa verdade está em movimento nos indissociados nascer-viver-morrer, embora envolta de esperança. A esperança acontece enquanto a professora e/ou educador, que trabalha em classe hospitalar, mostra-se intervindo na vida de seus pacientes-estudantes, aplicando e/ou produzindo práticas educacionais de sentido, sejam escolares e ou não escolares.

Interessante que tais práticas e vivências com a morte fazem-nas mais fortes e

¹²⁸ Pronto para morte e ao morrer?

¹²⁹ Todos os anos, no aniversário do idoso professor, seus alunos lhe dão uma festa onde todos lhe perguntam: "Mada kai?" ("Você está pronto?"), e ele, bebendo um grande copo de cerveja, como numa cerimônia, responde: "Madadayo!", que significa "Ainda não!" - ele ainda não está pronto ao morrer. O velho mestre nos indica que a morte pode estar próxima, mas a vida ainda continua.

resistentes. É isso que acontece, a realidade da professora da classe hospitalar no que ela diz acerca do que é e como é morte. Diante dos relatos de experiência, percebemos que os colaboradores evidenciaram, ao nosso ver, a não negação da morte: a morte há...há morte? Há! Evidenciaram, também, a necessidade de melhor preparo para o trato com a morte. Embora a reconheçam como parte do existir, entendem que a morte é algo não muito fácil de lidar (às vezes choram...às vezes reconhecem a própria finitude), mas não a banalizam. Entendem que no set vivencial, a vida “tem dessas coisas”.

Quando recorremos a uma obra de arte para iluminar uma verdade, como estamos a fazer com um filme e uma imagética, em "Madadayo", estamos concordando com Heidegger de que uma obra de arte tem dimensão aberta ao ser-no-mundo (e ao mundo). Ela mesma, a arte, favorece para que nos aproximemos da "apreensão do real", do seu brilho - "brilho do real". O ser-aí pode experienciar, de modo mais puro, a essência da arte que é nos levar à realidade, ou aquilo que pensamos que é. E mais ainda, a arte pode vivenciar todas as coisas que estão ao entorno da existência, descrevendo, compreensivamente, este acontecimento, todo ele, para nossa percepção, de sentido - "acontecimento de sentido". Martin Heidegger "(...) logo de início, determina que, para encontrar a essência da arte, devemos procurar a obra real e perguntar à obra 'o que e como é'¹³⁰ [grifo nosso]." (BERTOCHE, 2006, p. 6).

Heidegger, pela via de *Seibt* (2008), nos descreve a arte nos (co)movendo para percebermos (e assim descrevermos compreensivamente) uma realidade:

(...)a arte pode liberar o ser humano para sua condição de ser-no-mundo, mostrar a abertura na qual pode comparecer qualquer ente e acontecimento [*Ereignis*], ou seja, preparar para o acontecer da verdade (p. 189). (...) [Assim, é que no] pensamento de Heidegger, a obra artística é o lugar da verdade como abertura, desvelamento. Ela funda um mundo, libera um fundamento. Mas ela somente pode fazer isso enquanto também vela o próprio fundamento (p. 195). [A arte se mostra e se esconde, ela mesma desconhece seu fundamento, mas, pode ser que há, e então ela brinca de não saber onde está, mas, cuidando dela mesma, pois, sabe que é na arte de-velar que ela clareia uma verdade possível nessa "dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se" chamada vida].

¹³⁰ Pinel (2022), descreve as duas questões fundamentais de uma pesquisa fenomenológico-existencial: o "que é" e o "como é ser", desvelando os motivos para elas poderem nortear um estudo deste nível.



Imagem 1:¹³¹ A cena do grito do professor: "Mandadayo = Ainda não!" do filme Madadayo, no momento do encontro do mestre com seus alunos.

A vida e o respirar prosseguem existindo, tornando o ser humano como um ser-aí que tem o cuidado como um dos seus modos de existir, um existenciário. Nesta nossa pesquisa, cada pessoa colaboradora escolheu dois símbolos: para si (significado do seu ser) e para a morte (como significado da morte). Apontamos aqui outro significado unificador e plural. Os símbolos escolhidos podem estar relacionados a um *religere*, como um atar direta ou indireta; como "um" ficar no corpo feito tatuagem. Por exemplo: ligar-se novamente ao divino, ao misterioso - à própria vida encarnada. Uma tatuagem, por ora, é simbolicamente inapagável, tal qual a morte - ela marca a carne, pois, se nascemos, iremos morrer, é a certeza que temos, é a marca em nossa existência. A morte está incrustada na pele, dizem, de modo geral, nossas (e nossos) colaboradoras da pesquisa que trabalham junto à classe hospitalar e fazendo, do seu labor, uma educação especializada (direta ou indiretamente).

A morte, prosseguem as colaboradoras, é algo que existe e que precisamos (con)viver com ela, pois, esta é, de fato, sentida - tem sentido, inclusive na sua boniteza de nos informar, também, numa "aprendizagem intuitiva", de que somos ser-para-a-morte, um ser-para-ela. Assim, os sujeitos da pesquisa (colaboradores), ao se nomearem, bem como à morte, todos eles e elas, desvelaram algo que, de alguma forma, as religam e religam a este fenômeno - não fogem dele, revelando "uma" autenticidade de ser-no-

¹³¹ Fonte: <https://cinemateca.org.uy/peliculas/1656>

mundo, na sua existência, expressa pela linguagem original, em um tipo de não-sonoridade - apenas um respirar, sendo, pois, uma possível verdade dita frente à liberdade, de uma temporalidade de ser aqui (espaço) e agora (tempo), uma (temporalidade) que nos indica a urgência que temos para viver a vida de modo autêntico...e que, por isso, dizer: “ainda não!”

Pelos relatos de experiência, essa pluralidade advinda das unidades nos indica, que, provavelmente, a morte parece ser vivida por elas, entregues existencialmente a esta experiência antecipadora ou o reconhecimento autêntico de que o existir proporciona. Em algum momento, a vida deixará de ser, é uma certeza de que ela há e de que o ser-aí não será mais.

Os professores e educadores trazem para a sua cotidianidade o tema morte, algo, então, vivido no cotidiano do existir, no ser-no-mundo na/da classe hospitalar cotidiana. Todas as ações destes profissionais da educação parecem sentidas-pensadas-agidas como em um horizonte, dentro das diferentes possibilidades de ser de cada um, revelando autenticidade.

Essa possibilidade é a mais genuína, é algo autêntico, típico dos/nos modos de ser do Dasein. Isso significa que o grupo percebe o fenômeno morte como algo que se manifesta no próprio *ex-sistir* (ou *ex-sistez*) - o projetar-se para o horizonte possível.

Ainda que em processo de caminhar para o horizonte do fazer-pensar-sentir, percebemos que além da singularidade do caso por caso, algo também está "a acontecer", algo processual. Esse algo envolve todo esse grupo de educadores frente ao "vivido-morte". Trata-se, assim, esclarecemos mais e mais, de um configurar uma grande unidade plural provisória das singularidades.

O nosso grupo de professoras e de educadores, que trabalham com o tema morte enquanto produzem práticas educacionais advindas de uma Pedagogia Hospitalar, é (o grupo) abertura para o mundo - o "seu" mundo. É um grupo que se torna presente e é ser presença grupal em um estado de ser-no-mundo em que o existir total (plural e singular) do *Dasein* é um constante vir-a-ser.

A existência desse grupo não está independente do mundo, e o mundo não é independente da existência deles: uma precisa da outra, se realimentam. O mundo, tal qual como o configuramos para a manutenção de nossa existência, é fruto daquilo que

cada ser coloca como significativo. Não à toa, o ser humano revela o mundo. É dentro da existência que o mundo se mostra em sua potencialidade, como aquele que brilha, fazendo surgir e/ou nascer como um fenômeno novo, como aquilo que se mostra por si mesmo. Assim, também, constitui-se a morte como fenômeno: na realidade vivida pelos profissionais do ensino-aprendizagem que trabalham nos hospitais. Esse real vivido está incrustado nos relatos experienciais do grupo: ele todo lida com a morte, e não a escamoteia, ainda que não viva para a morte, mas é uma vida para a vida.

No caso aqui-agora, o plural (do grupo) está prenhe de singularidades. Todos os "oito relatos juntos" formam uma "grande singularidade", na qual cada uma (singular) e todo o grupo (pluralidade) nos desvela aquilo que, para cada pessoa e todas juntas, pontua-nos, indicam-nos a direção, mostram-nos o "que é" e "como é" morte para grupo de professoras/educador diante da morte, nos seus labores, em educação e saúde nos hospitais, no que se convencionou denominar atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. Mas, indagamos: quais as "características existenciais", suas descrições compreensivas, das nossas oito colaboradoras de pesquisa, quando todos os relatos delas sobre a morte na classe hospitalar são ajuntados formando um plural? Vejamos algumas características por nós apontadas – a nossa maneira de ver essa manifestação de significados diante de um plural. Ao mesmo tempo, estamos realizando, aqui, a nossa discursividade em torno da morte como questão; como um problema de pesquisa.

*

I. A abertura original ao mundo

Começamos afirmando que o *Dasein*, como existência, é abertura do ser humano em atitude natural para com o mundo; para perceber e responder a tudo aquilo (ou "aquilo-de-sentido") que está na sua presença, uma pré-sença. Descrevemos o existencial **a abertura original ao mundo**, o princípio de que o ser-aí (*Dasein*) possui essa abertura para o outro, tratando-se, assim, de uma abertura sempre original, potencial e em movimento.

Cada uma das professoras e cada um dos educadores, em seu fazer educacional (direta ou indiretamente), nos quais produzem atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, tem esse tipo de ser que se autoriza ao outro e aos outros. Com isso, amplificam-se diante da morte, sem se fechar em melodrama, no malogro da vida cotidiana, pois se abrem numa autêntica aceitação de que tudo que se insere na completude relacional entre: a vida e o morrer.

Cada educadora e ou professora observa o mundo da sala de aula inclusiva, que bem representa a classe hospitalar, em abertura de ser para o mundo, na sua temporalidade. As memórias e os modos como percebem a morte, como uma abertura de alteridade ou outridade e, com isso, inserindo como *leitmotiv* de ser-no-mundo, seu modo de ser presente, constituem-se tendo um visar o futuro que se constituiu em um presente, o qual foi gestado no passado. Esse movimento de observação do mundo, seu mundo circundante, acontece no espaço que é, em um só momento, escolar-hospitalar. Vimos como isso é reconhecido pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

O reconhecer autêntico da morte (e dos modos de morrer) podem colaborar para que a professora possa construir a percepção de que, enquanto a morte não vem, a vida grita e pede para ser (pré)sente. Assim, o ser professora se abre para o mundo, para o outro, criando uma espécie de transcendência que se dá na constituição de sentidos de ser-para-além-e-acima-do-mundo. Diria, assim, um heideggeriano como Binswanger, que essa dinâmica relacional a qual se faz abertura, ela mesma, entregue a si com o outro, desemboca, simplesmente, em cuidado como cura – cura e cuidado, que inclui o amor, a ternura, o estar ali ao lado, o velar – *Sorge*. Todo esse complexo e provocativo painel de ser-no-mundo-do-magistério evoca esse cuidado amplo e acolhedor. A própria angústia, como algo de todo humano, não escapa dessa abertura. Como existenciário primordial, a angústia é a possibilidade para a construção de caminhos autênticos.

Dessa forma, para compreender a realidade vivida por esses colaboradores, é preciso compreender a realidade individual (singularidade) de cada uma (e um) - vide **capítulo 6.1**, na qual descrevemos na analítica existencial singular.

Repetimos aqui-e-agora que a palavra *Sorge*, a partir das suas conjugações verbais do alemão, dá-nos sentido e significado de *cuidado*, *cura*, *preocupação* e *ocupação*. As professoras, diante da morte, percebem-na (o "que é" e o "como é" para elas) como algo essencial do existir, um existir assim efêmero, mas que vale a pena viver a vida, o respirar enquanto ela não aparece. Esse esperar não é algo ansioso, mas comum, de uma angústia de ser comum a todos, sem dramatizar mais do que já é dramático. É o próprio viver a vida, drama e comédia, bem como algo híbrido como "drama-comédia-comédia-drama".

A cura nos atendimentos educacionais (escolares e não escolares) nos ambientes hospitalares é percebida como deve ser e é: ser cura como cuidado: *Sorge*. É o curar em si, que se expressa pelo cuidado, pela preocupação consigo e com o outro, algo como uma preocupação que se mostra pela ação: "pré-ocupa-ação". Dessa maneira, descrevemos um antes de tudo (pré), a professora que se ocupa do outro (pacientes-alunos, famílias, equipe médica, visitantes etc.), a educadora que, em seu modo de ser voluntária, cura (e cuida) do outro/a com seu modo de ser diante da morte; um ocupar-se que é observado aos olhos desnudados, pela ação educativa que ela oferece, que tem lá certa ligação com a clínica, pois se preocupar, ao nosso sentir-pensar-agir, é fazer algo junto e com alguém que sofre - o aluno, por exemplo, por isso clínico – a vida, o trabalho, o ambiente hospitalar fazem parte de um set clínico, pois é ali que o existir acontece, nesse conjunto de lugares que montam e remontam um todo existir.

A pluralidade de um todo sentido se trata de fatos que ocorrem no ser-de-cada-um (singularidade), no modo cotidiano, nos modos de ser professora de classe hospitalar que se interessa por quem sofre orgânica, psicológica e educacionalmente. Esse profissional (pro)cura se afastar do (des)cuido que leva para o impessoal, o impróprio, o inautêntico. Como profissionais da educação, em um fazer que é (também) pedagógico, os colaboradores atuam produzindo práticas educacionais, na formação de sentidos pedagógicos, para nós aqui, praticados na escola hospitalar.

O paciente-aluno se angustia frente ao fato da sua liberdade ser privada, por exemplo, devido a um grave quadro de saúde, a criança e/ou o jovem (e/ou adulto e/ou

idoso), pela percepção que as professoras têm da morte, pode ter o próprio tema morte como parte da vida, no sentido de prosseguir vivendo. Tais barreiras, como o câncer que produz sequelas, "joga no rosto" do estudante (e da professora) que viver é a grande meta. Isso, pois, na cotidianidade da vida, cada um sofre adversidades que funcionam como cercanias no sentido de liberdade pela ação, ainda que possa existir uma liberdade interior, mas esta não é imune ao mundo - o ser é ser-no-mundo do nascimento, do viver e do morrer.

Sorge, nesse momento, parece ganhar sentido genuíno, quando este "ser professora" se mostra diante da morte, como ser-no-mundo e em abertura para a efemeridade e finitude de ser. Ela o faz de maneira própria singular. Poderá o mestre (pro)curar "ajuda" nos seus momentos em que grita por socorro?

Diríamos, aqui-e-agora, que ele pode requerer ajuda de um terapeuta existencial, pois o mestre precisa de cuidados para que essa abertura se amplie em outros sentidos e significados. Para a nossa pesquisa/tese, a professora (e educadora) se apropria da (sua) existência, irrompendo na singularidade/individualidade dela (de cada uma das colaboradoras com esta pesquisa), revelando a pressão do mundo afora a partir daquilo que ela é em seu todo (físico, mental, emocional, espiritual, social). Por isso, o cuidar como cura diante do sofrimento, se dá no outro.

Para a nossa questão, *Sorge*, o termo em si, revela a "poiésis" presente nas produções de práticas educacionais em hospitais, clínicas, e mesmo domicílios. Mostra-se quando um filho (aluno) se encontra com doença crônica, mas é recomendado pela medicina a ficar com seus familiares, seus amigos etc., para aguardar o *porvir*. Ela parece observar, empaticamente, "seu" estudante "cronificado", por exemplo, e o percebe numa clareia significativa, pois tal visão a provoca criar seu sentido de ser professora da classe hospitalar estando diante da morte possível e concreta. Inferimos que o poeta descreve essa professora que a tudo observa de modo silencioso:

Sobre a cabeça do Pequeno Grande Homem
A lua resplandece, e logo-logo se acalma, brilhando docemente
É uma cena de cinema, um milagre tranquilo do meu amor por ele¹³²

¹³² "Pequeno Grande Homem", texto poético de Hiran Pinel (2016). Disponível em: <http://hiranpinel.blogspot.com/2016/06/sobre-cabeca-do-pequeno-grande-homem.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

Na poesia, podemos imaginar a professora em abertura original para si e para o outro, no mundo - um envolvimento amoroso pelo aluno e pela sua família, presente nos hospitais. Dessa forma, o experienciar da vida com a morte emerge com-sentido, pois ela trata de produzir práticas educacionais vitais, trazendo a liberdade e a compreensão como *leitmotiv* para ensinar e aprender conteúdos escolares e não escolares. Que pode então se fazer, parece-nos, em alguns relatos, como uma cena de cinema, mas que emerge de uma vida real. Assim, embora a vida real esteja presente, um milagre se faz tranquilo diante do amor discente, como na disposição heideggeriana, na qual a vida se imbrica no processo ensino-aprendizagem para que a poesia do vivido apareça.

Essa disposição (*Stimmung*) move cada professora e educadora desta pesquisa na rede de tramas que é o jogo da vida (*Spiel des Lebens*), revelando seu estado de ânimo, humor ou tonalidade afetiva. Tal qual seu paciente-aluno, cada colaborador/a, no seu singular, e aqui-e-agora no plural, está sempre se mostrando nesse jogo - põe seu ser, seu próprio ser como peça/parte fundamental no jogo da vida, dentro de uma abertura original no mundo. Mundo, esse, que vai se formando dentro de uma espacialidade genuína.

**

II. A espacialidade

A *espacialidade* do existir professora no hospital, tem uma abertura que pode gerar clara uma luz que incendeia¹³³, a consciência dela, mas que melhor lhe cabe, "luminosidade", o local deste brilho do ser autêntico, consciente da zona que se estabeleceu para existir-se: "Existirmos: A que será que se destina?" (VELOSO, 1979; p. 1)¹³⁴

Esse vivido pelas colaboradoras da nossa pesquisa evidencia o ambiente "experienciado" real, e esta é a espacialidade de cada sujeito singular, e no conjunto, o grupo. Todos estão entregues à vida e é dela que se fala e se tece nesse subjetivo espaço de ser-no-mundo, e do pouco que se sabe, se sente muito - a morte há e há espaço para ela, ela que existe sendo no mundo, seu mundo espacial próprio – mas que, também, é com os outros, pois pode ser só, na solitude de ser consigo.

Na sua dimensão corporal, o defunto (um corpo que não mais possui o *Dasein*, pois a existência já não é mais neste mundo), ocupa uma pequena quantidade de terra - um lugar próprio das coisas, como caixão, as velas, as flores etc. O defunto ali no canto - um lugar de sentido para os vivos. Há uma ausência de espaço no *não-Dasein* (pois já não é mais), mas que ocupa a percepção dos vivos, ocupa espaço, até seu espaço, ou na cova que lhe cabe por sua sociedade, sua cultura e sua história (ARÌES, 2003). Ele está prestes a ser enterrado, mas, o estar-ali, também é um costume, o de preparar o corpo morto para colocá-lo no caixão, isso na cultura do Brasil, mas há outros modos de cuidados na nossa própria nação e em outras.

Os trabalhadores da enfermagem têm em seu código de ética, as normas de cuidado de como devem cuidar do corpo do não-ser mais (vide alguns dos relatos como conta *Carcará e Rock and Roll*, por exemplo). Há todo um rigor ao analisar a tarefa "preparar o corpo para ser embrulhado e colocado no caixão"¹³⁵, em um espaço próprio para esse fazer.

¹³³ "A poesia que pensa é, em verdade, a topologia do Ser." (HEIDEGGER, 1947). Para nós, a arte, a poesia e a literatura ficcional, disparadoras que podem gerar reflexões, desvelam a "cartografia", um metafórico mar em movimento, do ser que anuncia o "que é" e "como é" ele nesta "(...) dança existencial entre o mostrar-se e encobrir-se (...)" (PINEL, FERREIRA, 2020; s/p). A arte, a poesia e a literatura podem revelar uma descrição compreensiva-hermenêutica não-estática do ser - como possível verdade.

¹³⁴ "Cajuína", música de Caetano Veloso gravada em 1979 para o disco "Cinema Transcendental".

¹³⁵ Procedimentos de enfermagem. POP Facenf Nº. 07. Elaborado em: 05 mai. 2014. Revisado em: 17 jan. 2019. Objetivos: Deixar o corpo limpo e asseado, sem danos nos tecidos, desconfigurações ou odores

Na nossa cultura, em geral, os vivos não desejam o corpo-morto, algo impessoal, ainda que o não-ser seja parte constituinte do viver. Por sua vez, entre as professoras e os educadores que intervêm na classe hospitalar, não se relatou o cuidado apenas de um corpo defunto, mas o cuidado com o corpo do vivo, com as pessoas...ainda que esteja a um minuto antes de morrer. Até mesmo porque estamos "falando" de profissionais e, em um hospital, há pessoal especializado, treinado e educado para exercer essa tarefa, esse exército dentro de uma ética e de uma atitude humanista.

Há casos em que a morte foi imediata, mas o relato é de um aluno vivo, ainda, que depois, morto. Mas, o cuidado, como *Sorge*, entre as pessoas que colaboram com nossa pesquisa, é muito presente, algo próprio da essência de ser professora e ou educadora (ou educador) na/da educação e saúde - sempre uma delicadeza, uma conduta ética e solene, e livre das amarras. E, no fim, é preciso encontrar o sentido do ser (ainda que em alguns momentos tenha que chorar muito, de dor, de pena, de tristeza – como não se emocionar ouvindo uma mãe, ao orar, pedir que Deus leve seu filho, leve-o para tirá-lo da imensa dor?): a espacialidade exige um local para curar de si.

As professoras que trabalham (e ou trabalharam) em instituições hospitalares, dentro de um modo de ser que é terno pelo outro, implicará esse cuidado com o vivo ou morto. Há um educar a favor da singularidade junto e com aquele corpo com vida (e ele sem vida), mas, sempre tudo parte de uma "singularidade do vivo" que o executa para o vivente (para o morto - como o ato de respeitar): "(...) o cuidado é o que permite uma delimitação ontológica do *ser-ai*" (...) "a pergunta pela existência é, no fundo, a pergunta pela essência desse fenômeno, essência que, para Heidegger, tem sua origem na noção filosófica de cuidado (*Sorge*)." (KAHLMAYER-MERTENS, 2008; p.25).

Na dimensão do cuidado aí, ao nosso sentir, está muito relacionado à aplicação do conceito à educação escolar e não escolar, no cuidado que acontece no espaço laboral. O cuidado pode ser uma atitude (ou um algo mais, um envolvimento existencial da professora, por exemplo. Uma postura que (co)mova a ação explícita e oficial de ensinar-

indesejáveis. Manter o corpo em boa posição, evitando a saída de gases, sangue e excreções, } Preservar a aparência natural do corpo, } Preparar o corpo para o funeral, facilitar a identificação do corpo. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2019. Site: <https://www.ufjf.br/fundamentosenf/files/2019/08/POP-FACENF-preparado-corpo-n.-07.pdf> - Acesso: 22 out. 2022.

e-aprender conteúdo, o cuidar é do ser-aí, mas como há inautenticidade, é demandando clarear o tema que se é cuidado e, também, descuidado.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. A atitude é uma fonte, gera muitos atos que expressam a atitude de fundo (BOFF, 1999; p. 200).

O "ser cuidado", nos aspectos psicossociais relevantes, é descrita por Boff (1999) como a ternura (cuidado essencial e afeto), a carícia (uso das mãos, é o que também as lavam e secam: o tocar), a cordialidade e a arte do "com-viver", a "com+paixão" (mover-se apaixonada junto e com o estudante da classe hospitalar). Trata-se de uma psicologia, uma filosofia, uma pedagogia e suas práticas educacionais, uma ética, estética (quão belo é cuidar), uma política (convivência social, por exemplo) etc. Tais elementos que se presentificam no corpo, na mente e na alma (afetividade) da professora são sinais evidentes que podemos perceber claramente nos seus relatos experienciais dela (e dele).

Na espacialidade, essa abertura sentimental que Heidegger nomeou "afetiva" (*Befindlichkeit*) das professoras, nossas mulheres (e homens) da pesquisa, pautada pelo experienciar, explicita a vida fática impregnada pelas afeições, algo que afeta, dado ao afetar - as afecções. A vida afetiva (afecção; afetamento) acaba sendo o que sustenta e mantém vivo o *Dasein* (ou ser-aí como existência).

O espaço, como está se evidenciando, assim com o tempo, não é objeto ou coisa, mas é parte fundamental (que fundamenta) ao existir do ser humano. Na dimensão de nossa pesquisa, espaço e tempo pertencem a um simbólico contexto da cotidianidade, num espaço que dimensiona o viver, um viver que ora se dilui na multidão do fazer cotidiano (inautenticidade) e se reencontra (remonta) em seu projeto de ser autêntico. Nesse lugar espacial de afeto e de cuidado, todas as coisas se percebem, estão-aí. O espaço não é coisa cronometrada, medida em metros quadrados. Esse olhar metrificado é um olhar, vamos dizer assim, viciado pela medida, o que é medido (apenas) do que é meu, como posse de uma coisa. A bem da verdade, o mundo não é só meu, como coisa – nós somos do mundo, pois ao nascer ele já estava, o cotidiano já acontecia independentemente. O que muda (muda?) é a significação que cada um (a) dá para os acontecimentos desse mundo. O mundo passa a ser aquilo que cada um significa – na coletividade.

O espaço que estamos a descrever compreende o modelo de um espaço que pode ser vazio, por isso, homogêneo. O espaço não é, originariamente, apreendido assim, mas de região por região: "aqui" é o lugar para eu tocar piano, "aqui" é para eu olhar (velar) um paciente em cuidado hospitalar e escolar, "aqui" é para eu me colocar em labor etc. É assim que compreendemos o espaço, nem sempre como um vazio que contém coisas, mas também sentidos e significados. Quando eu nasci, eu (des)cobri o mundo que já estava-aí-pronto. O mundo é essa totalidade do acontecimento (*Ereignis*) do *Dasein*.

O ser-aí, na sua existência como ser-no-mundo experiencia o tempo e o espaço onde a morte se expõe em um metafórico palco de revelações - a morte tem causas ao pé da lareira, numa região fria do Brasil. Pela linguagem, naquele espaço, cada pessoa da nossa pesquisa, (pro)cura anunciar uma verdade (como *Aletheia*) de diversas tonalidades humoradas, tristes...mas sintonizadas pela via do afeto.

Retomamos nossa postura fenomenológica-existencial de desvelar novos significados-sentidos de ser professora frente à morte da criança assistida por instituições públicas de saúde, quase sempre sucateadas, recorreremos às artes, às poesias e às literaturas. A poética fala de um espaço medido, mas o faz na metáfora do pouco espaço que o capitalismo permite aos miseráveis - como muitos pacientes-alunos, aos excluídos dentro de um mundo dividido em classes sociais. O poema, ao nosso sentir, descreve a espacialidade de ser no mundo criança empobrecida (ou não) "na" classe hospitalar, ela não é "da" classe, mas está nela naquele tempo preciso, que é preciso estar (temporalidade). A professora e educadora da nossa pesquisa descreve o modo como ela percebe a morte destes pacientes-alunos, e "Funeral de um lavrador"¹³⁶ poetiza esse tema, o ser "que é" e "como é" - que os significados dados pelas mestras se põem no sentido de ser:

Esta cova em que estás com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida
É a conta menor que tiraste em vida

¹³⁶ Autores da canção e poesia: Chico Buarque de Holanda e de João Cabral de Melo Neto. A música foi "feita" especialmente peça, agora musicada, "Morte e vida severina" de João Cabral de Melo Neto. Como não musical, foi publicada na década de 50 e levada ao teatro. Já em 1965, o anarquista, e por alguns, com forte existencialismo, Roberto Freire, diretor do teatro TUCA da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pediu a Chico Buarque, na época muito jovem e ainda começando, que musicasse a obra teatral. Em 1966, a peça foi encenada pelo Teatro da Universidade Católica de São Paulo - TUCA, com imenso sucesso nacional e levada ao exterior sendo muito elogiada. Da peça, foi lançado um LP (antigo *Long Play*) pela gravadora PHILIPS, e distribuído pela Companhia Brasileira de Discos.

É de bom tamanho nem largo nem fundo
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 É a parte que te cabe deste latifúndio

Não é cova grande, é cova medida
 É a terra que querias ver dividida
 É a terra que querias ver dividida

É uma cova grande pra teu pouco defunto
 Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
 Estarás mais ancho que estavas no mundo

É uma cova grande pra teu defunto parco
 Porém mais que no mundo te sentirás largo
 Porém mais que no mundo te sentirás largo

É uma cova grande pra tua carne pouca
 Mas a terra dada, não se abre a boca
 É a conta menor que tiraste em vida
 É a parte que te cabe deste latifúndio

É a terra que querias ver dividida
 Estarás mais ancho que estavas no mundo
 Mas a terra dada, não se abre a boca

Dessa forma, o espaço do ser-aí possui um movimento de deslocamento, tal qual a poética. Há uma travessia da vida para a morte do aluno-paciente. Nossos oito sujeitos, entre professoras e educadores, pessoas que colaboraram com esta pesquisa, percebem esse fenômeno entre uma (vida) e entre a (morte); como um acontecimento – é um acontecimento – em uma passagem quase sempre lenta que pode configurar uma travessia metafórica, como se caminhássemos do dia para noite, e o renascer dos vivos (professoras) diante do vivido pela morte do outro (aluno) e que morrer, simbolicamente, um pouco de si. Uma travessia a qual direciona ao modo-de-ser do também dramático Dasein. Descrevemos um vivido da professora, como próprio da vida e do viver autênticos - a professora não foge do tema, está claro que na classe hospitalar esse tema é mais emergente, tem mais sentido como parte dos conteúdos ensinados-aprendidos, sejam os escolares e/ou os não-escolares. Esses acontecimentos se mostram (podem se mostrar) na dimensão do tempo como temporalidade.

III. A temporalidade

O tempo do ser-para-a-morte, na *temporalidade* (*Zeitlichkeit*), quando não é algo ansioso, é vivido na angústia própria de todo o *Dasein*. O tempo participa do espaço vivido, como conjunto, indissociado na existência, entre o viver e o morrer. Nesse tempo-espaço, a morte é como um tempo que, ao aparecer, não pode escapar, mas simplesmente luta para viver, sem negar o fim, pois - efêmeros somos. O tempo marca o espaço que foi vivido. Não à toa, pergunta-se: viveu quanto tempo? O corpo que nós somos, é algo vivo, diante do apressamento (temporalidade) da morte. O ser e o tempo, o tempo na espacialidade:

O tempo, (...) é a passagem que constitui o existir do próprio homem, não o espaço pelo qual as coisas acontecem. (...) [Trata-se] de unir o ser e o tempo como se fossem indissociáveis, opondo-se à tradição que até então, de forma generalizada, se considerava o 'ser' como algo absoluto, imutável, eterno, perfeito e transcendental, e o 'tempo' seria humano, relativo, imperfeito e imaterial, portanto, separado. (...) na medida em que não são os dias nem as horas que passam, mas somos nós que passamos, o tempo é o (...) [ser humano]. Os dias e os anos são apenas formas de calcular o tempo, e não o tempo ele mesmo. Sendo assim, pensar o tempo a partir dele mesmo, tornou (...) pensar sobre o próprio ser, na medida em que o ser é o tempo. A própria passagem do tempo é o que nós experimentamos em nós mesmos. Portanto, para compreender o tempo em si, é preciso compreender o ser que nós somos, relacionando-o com o tempo. Porém, como compreender/conhecer o ser, se até a chegada do seu fim, ele está em transformação? Na medida em que, enquanto estamos vivos há um "ainda não"¹³⁷. [...]. Enquanto há vida, somos aquilo que se constitui enquanto existimos, enquanto há vida, mas, quando chegarmos ao fim, já não somos mais [somos não-ser; não-ser-ai-mais]. Quando imaginaríamos encontrar nossa completude, já não encontramos mais, pois não estamos mais aqui para ver tal completude (ALVIM, s/d; p. 3).

Por isso, o tempo, como medida da passagem por esse mundo, só é, na sua completude, medido (percebido, sentido, significado) por outrem. Não é possível viver a vida do outro, não é possível morrer a morte do outro; por sua vez, não é possível medir meu próprio tempo. Por isso mesmo, bem como, considerando o tempo e o espaço, e nossa cultura e sociedade que aí se adentra, é algo que pode nos (des)velar "poiéticamente", e será nesse movimento que ele aparecerá rir de nós, trazendo algo humano nele, humano que é, o bom humor (e tristeza) e sintonia - na sua espacialidade.

O tempo, na sua temporalidade, é o que marca a morte e o morrer, ele é o dono da métrica que irá dar a devida medida do tempo de cada um/a. No drama de ser, o tempo é poetizado com as devidas metáforas, e isso aparece nos relatos de experiências de nossa

¹³⁷ Aqui-agora, recordamos ao leitor, o filme japonês sobre a vida a temporalidade de ser professor e seus alunos, em "Madadayo" abordado nessa analítica existencial, no começo do subcapítulo 6.2.

pesquisa há poesia no seu cotidiano, e a morte romantizada e levada a cabo na sua autenticidade, encontra na arte (poesia e literatura) ao que clareia o sentido do ser.

Batidas na porta da frente
 é o tempo
 Eu bebo um pouquinho pra ter
 argumento
 Mas fico sem jeito, calado
 ele ri
 Ele zomba de quanto eu chorei
 porque sabe passar
 e eu não sei

Num dia azul de verão sinto vento
 há folhas no meu coração é o tempo
 recordo um amor que eu perdi
 ele ri
 Diz que somos iguais
 se eu notei
 pois não sabe ficar
 e eu também não sei¹³⁸

O tempo de morrer está-aí, sempre um aí, dada em temporalidade. O aí é no espaço e em movimentos entre vida-morte, fios de uma mesma meada. As professoras que atuam na educação e na saúde parecem viver a temporalidade de ser, cada uma, ao seu desejo - trata-se de um tempo para pensar a vida e a morte, dialogar com o tempo, perguntá-lo: quando?

Parafraseando Leonardo Boff (1999), podemos sugerir de que a história vivida no tempo de ser professora que cuida de si e do outro (e das coisas do mundo) exige,

(...) tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção. É a dimensão-terra fazendo suas exigências à existência humana. O ser humano vive distendido entre a utopia e a história. Ele está no tempo em que as duas se encontram. Não sem razão Saturno expressava também a vigência do tempo com sua soberania. O ser humano constrói a sua existência no tempo. Precisa do tempo para crescer, aprender, madurar, ganhar sabedoria e até para morrer [no ciclo: nascer, desenvolver/crescer, aprender, recriar, morrer]. No tempo vive a tensão entre a utopia que o anima a sempre olhar para cima e para frente e a história real que obriga a buscar mediações, dar passos concretos e olhar com atenção para o caminho e sua direção, suas bifurcações e empecilhos, suas ciladas e chances (p. 207).

Não se trata de "ter um tempo", mas de encontrar seu tempo para realizar algo, para enfrentar o que respira e o que cessa - tornando o corpo morto, o não existir. Percebemos um tempo cronometrado (com data, horário do relógio) nos relatos com predomínio de palavras como aqui, agora, quando, antes etc., revelando o presente, o

¹³⁸ Trecho de "Resposta ao tempo", com letra de Aldir Blanc, e melodia de Cristovão Bastos. Música gravada por Nana Caymmi.

passado, o futuro. A morte e a vida - há uma e outra nesta "(...) dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se (...)" (FERREIRA, PINEL, 2020; s/p).

Dessa forma, cada linguagem mostrada nos relatos (e todos eles juntos) se revela e se encobre e, quanto mais se esconde, mais se mostra como genuíno fenômeno. Além de tudo, há o mistério diante dos óbvios, na dança existencial: vida e morte. Cada relato, ao formar, cada uma em sua singularidade (e colocadas como são sempre - ser-no-mundo), um modo de ser próprio, se movimenta no existir desnudado, em um "mostrar-se e encobrir-se", numa "dança de salão da vida", pois se vive e se morre.

A noção de tempo é fenomenologicamente posta dentro de uma existência de ser do ser humano na tensão, se por um lado há algo que permanece, por outro, o fenômeno vivido é o que é transitório e efêmero - finito, isto é, acontece um metafórico duelo entre a vida e a morte, um duelo vivido por nossas professoras com a angústia que lhe é própria, desvelando-se autênticas.

A temporalidade não se surpreende com a morte que esgarça na sua cara (da temporalidade). A vida vivida num tempo - sendo assim algo transitório, e cada uma das professoras sentem isso, expressam ou silenciam em sua linguagem original. Não se trata de um tempo medido, como sempre afirmamos, pois o existir (a situação existencial) é indissociadas da temporalidade, e as professoras (e o educador) existem ligadas ao tempo, e isso lhes dá humanidade no trato com cada aluno e/ou aluna, numa relação (pro)curada ser autêntica, dentro de um contexto real, encharcado de adversidades e de vicissitudes da própria ilusão de que a vida é eterna, e que não é, elas dizem isso - sentem e sabem isso.

O ato de existir consigo e com o outro (ser-com), ser-no-mundo, conduz-nos ao sentido do futuro e de sua invenção construída. Nosso grupo de pesquisa não se torna presa fácil, recusando ser fixada no presente. Pensar e sentir (e agir) o futuro as leva, cada uma, ter seu projeto profissional de ensinar-é-aprender nas situações até mais extremas da dor física de impacto na psicológica. O que distingue essas mulheres (e um homem) é justamente a recusa de prender-se ao presente.

A temporalidade se move no ser-aí, adentro dele como ser-no-mundo, ligando essência com a existência: há nelas sentidos do existir. A existência tem uma unidade,

mostrando o quanto isso nos indica a totalidade das estruturas dessas professoras e, assim, navegam no simbólico mar o passado, o presente e o futuro.

Nesse tempo, passado-presente-futuro, as pessoas, como as nossas colaboradoras da pesquisa, realizam sua efetiva humanidade criando, o que impõe criar, uma junção entre o que se foi e o que se é ou será - tudo num "*modus operandi*" brotado de cada consciência. A poética evoca que

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará

A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito

(SANTOS e MOTA, 1983; p. 1)¹³⁹

Nesse contexto do temporalizar uma prática educacional em ambiente hospitalar, para e com pacientes-alunos, mostra-nos a originalidade de cada uma dessas (práticas), que fundamentadas teoricamente, quando expressas, na classe hospitalar, por exemplo, se revela *sui generis* pela singularidade de como ela (co)move o planejamento, algo dela e de toda a classe. A professora, diante da morte possível, não está sozinha na (pro)cura de sentidos para sua prática - e práxis¹⁴⁰. O que ela pode estar a experienciar, é possível se tratar de uma disposição na sua temporalidade. A disposição pode se referir o anímico do ser-aí, mas, acima de tudo, diz muito mais, anuncia o modo existencial básico da abertura originária de mundo.

Investigar as disposições implica em deixá-las ser, e não em alcançá-las mediante artifícios teóricos. (...) [As disposições] se encontram enraizadas no aí do ser-o-aí [grifo nosso], cabendo ao investigador deixá-las despertar existencialmente e expor suas estruturas básicas de manifestação. Assim encaradas, elas são o princípio de consistência e

¹³⁹ “Heráclito de Éfeso (540a.C-470a.C) dizia que tudo flui e nada permanece, e recusava a ideia de existir “uma essência fixa e rígida” que a tudo defina: “Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas” (HERÁCLITO, in BORNHEIM, 1998; p. 36), que costuma, a boca miúda dizer: homem algum, seja ele quem for, não pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois já na segunda vez o rio já mudou, sendo um outro, e a pessoa também, já não é o mesmo. Lulu canta que nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. A música é toda construída com base no pensamento do devir”, afirma. A música, portanto, não é vista por ele apenas como terapêutica, mas também como pedagógica. “É por isso que prefiro as composições com significado poético, lógico, harmônico”, diz.” (NO INTERVALO, Out. 20; p. 1).

¹⁴⁰ Rossato (2010, p. 398) define o que é práxis: “Práxis [grifo nosso] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. [grifo nosso]. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização [grifo nosso], mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.”

de possibilidade do ser-o-aí, são o âmbito a partir do qual ocorrem tanto seu pensamento quanto sua ação. No léxico heideggeriano, (...) [As disposições] são a essência do ser-o-aí [grifo nosso] (ONATE, 2007; p. 142).

As disposições dão direção ao ser-aí - o *Dasein* das professoras e dos educadores que trabalham com pedagogia hospitalar, descrevendo as disposições, elas determinam o ser-aí das mestras e do educador, os quais se mostram no seus modos-de-ser interessadas pelo outro com possibilidade de sofrer, e, então, morrer.

Prosseguindo no pensamento da temporalidade, a "pessoa humana" da professora e educadora, toma decisão pela disposição (*Stimmung*), que é uma coisa dela "estar em jogo" da vida - das gentes, na temporalidade. Jogada no mundo, e sem a sua anuência, ela se entrega a esse jogo. Trata-se da disposição, prossegue Onate (2007), de um ultrapassar de transcendência¹⁴¹ - que é um jogo - como estamos a afirmar, e que, ao mesmo tempo, revela a temporalidade de ser do ser-no-mundo frente à morte do outrem.

Heidegger chama existência a esta característica do homem de ser fora de si, diante de si, por seus ideais, por seus planos, por suas possibilidades". Ele afirmava que a existência é definida por esta característica do homem que é denominada **transcendência**. Sempre nos projetamos para além do que somos diante do mundo, somos seres dinâmicos (pensamos no futuro, nos preocupamos com o que nos acontece, escolhemos possibilidades, fundamentalmente nos antecipamos, superamos o presente), ou seja, transcendemos o que somos a cada momento. A natureza do homem, ou seja, sua essência, consiste na sua existência; esta precede e determina esta essência. (WATANABE; BRESSAM; PARDAL, 2022; p. 1).

Disposição na temporalidade de ser. Essa transcendência contida no ultrapassar no tempo proporciona uma vinculação (*Bindung*) do ser-aí ao ente - no total, no todo. Rápida na temporalidade de ser do ser educadora, há uma urgência, quase clínica, que emerge na sala escolar hospitalar. Diante desse irromper, aparece a autenticidade da docente, e ela nos parece não tratar a morte como algo melodramático, mas como o drama mesmo de toda uma vida, ainda que os alunos-pacientes tenham pouca idade cronológica, na maioria das vezes. O tempo contado e medido pouco importa, senão a temporalidade mesma.

¹⁴¹**Transcendência** – Transzendenz, transzendent e Transzendieren ("transcender") vêm do latim transcendere" ascender (scendere) para além, através (trans)". Heidegger também utiliza seus equivalentes germânicos, *übersteigen*, "ascender, superar, exceder, transcender", e *überschreiten*, "cruzar, exceder" (...) Heidegger concorda que o ser é heterogêneo: não podemos dar uma explicação única e inequívoca do ser. [grifo nosso] (INWOOD, 2002; p. 190).

Quando nos encontramos no mundo, passamos a existir como Dasein. Um dos modos de compreender como o Dasein-docente se articula para enfrentar as demandas do tempo, ela parece atuar na urgência dela ser, como já dissemos, pois, a morte, o que sabemos é o "não-ser" e, por isso mesmo, como ensinante, ela se debruça sobre o discente que está adoentado, produzindo uma clínica pedagógica da escuta - sua prática educacional fundamentada na empatia. Para nossa professora pesquisada, escutar é ensinar (e aprender) algo a (de) alguém que vive a vida enquanto ela há - uma alegria de respirar quando vivencia algum atendimento educacional em ambiente hospitalar (e domiciliar).

O ser humano é o único ente que se autoriza realizar uma indissociação consciente entre o que já foi (passado), e o que é ou será (futuro): um "passado" que já era, apesar de poder estar na memória do ser-aí; um "futuro", ou seja, um "projeto de ser sonho" (quimera), que ainda não o é. "Recomeçar" ou "reconstruir" sua vida é o presente vivido no hospital. Para Heidegger, o presente é um misto de retomada do passado e de antecipação do futuro, repetimos.

A professora e o educador da classe hospitalar abrem-se ao vivenciar o transitar da morte como parte da construção de suas práticas educacionais que acontecem na dimensão do espaço que é temporalidade. Mas, também, numa dimensão pedagógica, como estamos a dizer, que ensina e aprende dentro de uma dimensão corporal – relação intersubjetivo entre eu-outro (*Mitwelt*).

IV. A corporeidade

Há em cada coisa aquilo que ela é que a anima.
 Na planta está por fora e é uma ninfa pequena.
 No animal é um ser interior longínquo.
 No homem é a alma que vive com ele e é já ele.
 Nos deuses tem o mesmo tamanho
 E o mesmo espaço que o corpo
 E é a mesma coisa que o corpo.
 Por isso se diz que os deuses nunca morrem.
 Por isso os deuses não têm corpo e alma
 Mas só corpo e são perfeitos.
 O corpo é que lhes é alma
 E têm a consciência na própria carne divina.
 [CAIEIRO, 1994; P. 152]

A *corporeidade* (*Leiblichkeit*) das professoras e dos educadores, na relação com seus estudantes que "experenciam" a dor física e psicológica, nas graves questões de saúde, (as mestras) se desvelam nas entregas delas ao outro e aos outros - um abrir-se, genuína abertura. Uma abertura que envolve um relacionar-se com (outro) e junto ao mundo, um corpo além do orgânico - algo interior que está no ser aí e que advém: um corpo na espacialidade - "o mesmo espaço que o corpo" (CAIEIRO, 1994; p. 151). Um corpo em disposição - algo que anima (anima=sopro da vida).

O *Dasein* é a morada onde acontece a relação 'ser-com'. Há um corpo a corpo, eu e seu - nós. Os sentidos fisiopsicológicos do corpo podem ser facilitadores, pois:

O âmbito fisiológico não é uma condição suficiente, uma vez que não é o fisiológico que fundamenta a abertura relacional do *Dasein* ao mundo e ao outro, mas sim a sua abertura pré-compreensiva ao ser e ao mundo. O fisiológico é uma condição necessária para a possibilidade de uma relação humana com o outro. No entanto [...] não há um órgão sensorial para aquilo que se chama 'o outro'. [...] A relação existencial não consiste de moléculas, não é originada por elas, mas não existe sem aquilo que pode ser re-interpretado como acontecimento fisiológico-molecular. Se o fisiológico fosse o fundamento do humano deveria haver, por exemplo, 'moléculas de despedida'. (HEIDEGGER, 2001, p.178/179).

O corpo, como algo fisiológico, tem sua importância como uma abertura pré-compreensiva do ser e ele-com-o-mundo. Nesse sentido, descrevemos uma abertura que só se dá pelo seu ser corporal, o fisiológico. O fisiológico é apenas um pré-requisito para que ocorra as relações intersubjetivas, pessoa-pessoa-com-o-outro. Mas, o "que é" e "como é" o corpo? Heidegger (2001) assim descreve:

[...] o corpo é, em cada caso, meu corpo. Isto faz parte do fenômeno do corpo. O "meu" é relacionado a mim mesmo. Com "meu", quero dizer

“eu”. O corpo está no “eu” ou “eu” estou no corpo? Em todo caso o corpo (*Leib*) não é alguma coisa, algum corpo material (*Körper*), mas sim todo corpo, isto é, o corpo como corpo é o meu corpo em cada caso. (p.114)

A professora e o educador circulam na classe hospitalar e por outros espaços do hospital no qual trabalha. Eles escutam atentamente, de cada aluno, na sua singularidade - no "nós" grupal, algo que produz formalmente modos-de-ser em envolvimentos corporais. Esse envolvimento é o círculo relacional no qual se criam mundos, culturas, ideologias, amor, ódio, ..., mas, também, cura e cuidado. O corpo, naquele espaço medido, e simbólico, é, acima de tudo - simbólico. Corpo (*Leib*) não é algum objeto de utilidade ou organismo apenas, ele é um corpo especialmente descrito como algo meu, me pertence - e a cada um.

Aqui-e-agora destacamos a abertura dessa corporeidade da professora e educadora que nos leva a indicar e mostrar um corpo vivo, corpo-movimento (*Bewegung*). Assim, *Lieb* (corpo) é o que se sente-pensa-atua produzindo práticas educacionais inclusivas adentro dos hospitais, na qual as profissionais não negam implicitamente a morte, o corpo já terminado - o *Körper*. O morto cessa, os vivos se movimentam numa "dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se", dança existencial de viver no ofício ensinar-aprender, e na abertura corporal (corporeidade) ao que há, inclusive percebendo o fenômeno do fim do corpo pela morte.

Descrevemos aqui-agora a "unidade singular provisória" (de cada uma das professoras) e da "unidade plural provisória" (advinda da junção das pessoas do grupo) de que o "corpo fala" (e pode gritar) de toda a sua extensão de corporeidade dos/nos e com os modos de ser no mundo da vida - e da morte que há. E parece haver para elas um ponto final de que estamos destinados a ela, à morte.

Pinel e Ferreira (2021, p. 03) se referem a uma "dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se" do ser-aí que se dá entre o viver e o morrer, como algo que se abre (e se fecha) na abertura própria do *Dasein* como ser-no-mundo. O corpo, como vida que contém alma (sopro e disposição para viver), contém em si mesmo esse duplo e indissociável movimento de abertura e encobrimento (autenticidade – inautenticidade). Como uma corporeidade em movimentos tresloucados, efêmeros, finitos, ambíguos, híbridos e, ao mesmo tempo, uma "a dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se" (p. 03), de ser na genuína corporeidade inconclusa e incompleta marcada pela angústia,

que é uma (angústia) sentida como naturalmente percebida pelo ser, nos seus modos de ser-no-mundo.

A corporeidade é existência
 O ser-aí como ente, relação com o ser, ser-com
 O corpo é seu mesmo, sua corporeidade - só sua
 Há uma dança existencial. Corpo e sentido - movimento seu
 Música no ar - o amor no ar, do corpo, entre corpos-outros - no mundo
 Sê "inteiro" - o corpo, um modo-de-ser¹⁴²

Nesse movimentar "*poiética* e artisticamente", e as professoras estando na lida (trabalho), elas (pro)curam lidar autenticamente com a ansiedade patológica (ou exagerada) diríamos assim. Nesse processo de ser para a morte, a educadora pode se encobrir, mas esta já indica (des)cobrir que as leva a se mostrarem abertas a si, ao outro e aos outros - no e com o mundo. Descrevemos uma abertura original para a corporeidade, algo dos seus modos-de-ser sentimentos, emoções, desejos, vontades, necessidades, conhecimentos, resolução dos problemas cotidianos na escola, nas ações educacionais etc.

Clarice Lispector (1920-1977) nos pareceu desvelar esse corpo emocionado da professora, que o inferimos um ser diante da morte, ser-para-a-morte. Descrevemos um corpo (corporeidade) de descobertas de ser-no-mundo:

Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos. O 'amar os outros' é tão vasto que inclui até perdão para mim mesma, com o que sobra. As três coisas são tão importantes que minha vida é curta para tanto. Tenho que me apressar, o tempo urge. Não posso perder um minuto do tempo que faz minha vida. Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca. E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta que eu segui. Talvez porque para outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto, para escrever o aprendizado, é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós (LISPECTOR, 1975; p. XV)¹⁴³

A profissional do magistério, dentro do hospital, traz o seu "ser mulher" (e ou "ser homem", o único do grupo feminino) em um movimento "corpóreo-e-vivo" de ir adentrando dele e se desvelando professora diante da morte. Nesse contexto, ela

¹⁴² Texto poético de Herberth Ferreira e Hiran Pinel, produzido para a referida pesquisa (tese).

¹⁴³ Lispector tem sido considerada uma das escritoras mais existencialista da nossa literatura, a brasileira tendo sido assim pesquisada como em Julião (2018), Oliveira (1989), principalmente Nunes (1973; 1986).

reconhece que sua salvação, enquanto viva, é amar e ser amada, e isso indica *Sorge*, afinal, o amor é ele - é *Sorge* como cura e cuidado.

A corporeidade (*Leibhaftigkeit*) pode desvelar uma essência específica do corpo da professora e educadora, na sua corporeidade de ser. Algo do educador: a vivacidade da vida que pulsa do corpo-corporeidade, um respirar enquanto oxigênio há. Tem ainda a certeza de uma intencionalidade de viver enquanto a morte não chega, tornando-se o "corpo vivido" (vívido) como da angústia fundamental de todo humano.

Na corporeidade das professoras (e do educador) que trabalham produzindo atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, a relação com o mundo não é uma "coisa objetal", mas carnal, coisa (fenômeno) da pele. Há nesse vivencial relacional (sujeito-outro-mundo) a corporeidade que se expressa pelos relatos de experiência das professoras e dos educadores. Elas se entregam a esse sentir de ser nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares.

Em "O outro", o poeta Carlos Drummond de Andrade (1994, p. 29) assim, na sua arte poética, nos aponta este 'outrem corporeidade', como parte de mim que sou também no conhecido e desconhecido de mim:

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos
se nem sei decifrar
minha escrita interior?

Interrogo signos dúbios
e suas variações caleidoscópicas
a cada segundo de observação.

A verdade essencial
é o desconhecido que me habita
e a cada amanhecer me dá um soco.

Por ele sou também observado
com ironia, desprezo, incompreensão.
E assim vivemos, se ao confronto se chama viver,
unidos, impossibilitados de desligamento,
acomodados, adversos,
roídos de infernal curiosidade.

Nesse bojo relacional sujeito-outro-mundo, a corporeidade é um existencial constitutivo do ser do *Dasein*, o qual perpassa outros "existenciários" - por sinal, como estamos descrevendo, cada característica existencial se liga às outras. A corporeidade da professora do nosso estudo se atrai e adentra na compreensão, na disposição, na fala e na espacialidade, dando origem ao sentido-sentido de "corporar" que é algo do ser-ai.

Dessa forma, no nosso existir como ser-no-mundo vamos em abertura para evocar "campos de sentido". Quando uma coisa ou algo aparece com coisa e/ou algo, podemos dizer: "finalmente compreendemos". O *Dasein* se recria na corporeidade, um ser-aí em ação e, neste contexto, a professora da nossa pesquisa, ao se compreender corporeidade, pode expressar para si mesma: minha corporeidade em movimento produz sentido para meu ser-aí.

Por fim, a corporeidade se direciona num sentido de um modo-de-ser "corporando", algo experiencial que se indissocia, também, à afinação de humor ou tonalidades afetivas, por sua vez, ao ser-si-mesmo – no *Dasein* que está em abertura como com o outro.

V. Seu estar-com-o-outro (ser-com)

Heidegger costuma ser descrito como um autor que foca no “solipsismo existencial” do *Dasein*, como se ele tivesse desconsiderado o Outro ou Outrem – ou ainda: a Alteridade, ou mesmo a Outridade, para construir uma antropologia do ser em sua pura individuação. Todavia, o que vemos é que Heidegger cria um movimento argumentativo (ser-com), partindo da análise do ser no encontro com o outro, na cotidianidade mediana. Nesse argumento, percebemos que o filósofo alemão chega até o problema do reconhecimento da alteridade, que todo *Dasein* já traz em si mesmo. Dessa forma, concordamos com Duarte (2002), quando nos diz que:

(...) a chave para uma possível leitura ética da analítica existencial se encontra na articulação entre as análises fenomenológicas da angústia e do chamado da consciência, pois é justamente nelas que se revela o estranho apelo de uma alteridade que já habita cada um, e que tem de ser pensada como a condição ontológica do reconhecimento de si e do outro enquanto singularidade própria, isto é, como alteridade[grifo nosso] (p. 157) (...) a voz que chama o *Dasein* para a apropriação de si enquanto ser-no-mundo como a voz que também o chama para a possibilidade de um ser-com os outros no modo amistoso da preocupação extrema e positiva[grifo nosso] (p. 183) (...)A escuta à estranha voz silenciosa seria, então, a escuta à “voz do amigo” [grifo nosso] (...) que trago em mim, a qual possibilita um coexistir que libera os outros para o cuidado deles mesmos [grifo nosso], (...) Tais considerações permitiriam reconhecer que, ao pensar a assunção do ser-para-a-morte como o princípio supremo de individuação [grifo nosso], Heidegger não [grifo nosso] manteve a *ipseidade* assim desvelada em radical isolamento em relação aos outros, visto que a decisão que constitui a “constância de si mesmo” jamais poderia arrancar o *Dasein* do mundo no qual ele sempre é com os outros [grifo nosso]. É por meio da escuta e da resposta decidida ao outro que já trago junto a mim que eu me torno responsável [grifo nosso], não apenas por quem sou e pelo que faço no mundo, mas também pelos outros em sua alteridade [grifo nosso] (p. 183).

Então, o termo analítico "seu estar-com-o-outro (ser-com)" traz à lume a potência da Outridade e sua contribuição em pensar-sentir a percepção fenomenológica da professora da classe hospitalar do "que é" e do como "é morte".

Então, aqui-e-agora, para efeitos de uma pesquisa heideggeriana aplicada aos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, como o ensino da escola comum e a Educação Especial, recuperamos a Outridade em Heidegger (1998): "A angústia... retira o *Dasein* de sua imersão decadente no 'mundo'. A familiaridade cotidiana se rompe conjuntamente. O *Dasein* está singularizado [*Vereinzelt*], mas isto, no entanto, como ser-no-mundo." (p. 402).

A singularidade está motivada apenas porque existe a pluralidade - o singular tem algo do plural, e o plural traz singularidades em si. No singular, há "nele mesmo" - o plural, o nós; já no plural - (há "nele mesmo") o singular - eu. As professoras, elas mesmas, coexistem, neste mundo, diante da morte, trata-se de um mesmo mundo.

Essas mestras da classe hospitalar (e ou) habitam esse mundo, transformando essa casa em um metafórico lar, onde a morte demanda ser acolhida pelos vivos, onde se *ensina-aprende*, que enquanto ela não aparece, viver a vida tem sido um caminho em sintonia com a alegria de estar-com e que o ser, é ser-com: "A existência humana nunca é privada, exceto em certas condições patológicas; ela está sempre compartilhando com outras o mundo" (Hall e Lindsey, 1987; p. 92).

O "mundo real e concreto" marcado pelo eu+tu+nós, ainda que imaginado, pois quem delira desvela o "seu real distorcido", habita em cada uma destas professoras e do único educador - seres em liberdade com um dos existenciais. A liberdade de autorizar-se ser-com, em determinando evento e ou experiência:

(...) acreditamos que a liberdade é ponto fundamental em todo processo de construção da existência autêntica. A liberdade em si é algo intrínseco ao homem, mesmo que ele não tenha consciência de ser ela o primeiro caminho rumo à autenticidade. Contudo, quando desconexa da consciência, esta liberdade não se torna agente de alforria para o homem, antes mantém-no preso na vivência do que é cotidiano (NAVES, 2009; p. 71)

As professoras e os educadores que trabalham com Pedagogia Hospitalar, em ambiente hospitalar, com a Educação e Educação Especial escolar e não escolar, direta e ou indiretamente, têm suas existências em abertura para o ser-com, ao se colocarem para "*com+partilhar*", *ser-com*, é o **estar-com-o-outro**, pois o mundo é do compartilhamento, do eu+tu, eu+ele+ela, eu+nós. O ser-com implica o outro na liberdade de ser, que desvela ser-no-mundo. Dessa forma, Heidegger parece ter:

(...) consciência de que o ser se dá no mundo [com o outro]¹⁴⁴, porém limitado à temporalidade. Assim, diante disso, [e então propõe] analisar o ser a partir [do método heideggeriano denominado] método, o "encurtamento hermenêutico". Com isso, [Heidegger] fundamenta o seu pensamento ontológico na temporalidade, onde esta o determina a ter consciência dela, mostrando-o que se está sobre suas condições. Mas, como o ser vai ser então nesse mundo? Como ele vai se constituir enquanto ser-no-mundo? Na medida em que obtiver a consciência dele, da sua finitude e a liberdade para ser nele, o ser se construirá enquanto um ser-no-mundo. É justamente a liberdade que irá conduzir o ser, e,

¹⁴⁴ Entre colchetes, [...] significa que interferimos no texto, e o fazemos cuidadosamente apenas para efeitos didáticos, nunca o modificando.

portanto, deixá-lo ser.[...]. O que devemos ter é a liberdade de deixarmos tudo ser e nesse mesmo dinamismo nós também vamos sendo, e constituindo nossas relações de ser-com e ser-em. É só mediante a liberdade das coisas serem elas mesmas e de nós também podermos ser é que as coisas serão elas mesmas, e com isso se instaurar a verdade do ser (VALE, 2011; p. 1).

O ser-com-o-outro implica não só liberdade, mas o que é ser-no-mundo. A Outridade (alteridade de mim no outro – do outro em mim) advém dessa abertura original do ser-aí para o outro, ambos marcados por uma especialidade existencial - próximo e/ou distante, o ato de tocar o outro como parte de si etc. O toque na carne viva se expressa pela linguagem que anuncia o mundo de si. Quando nos deparamos com a morte do outro, sentimos perder mais um outro que é ou que poderíamos estar relacionando, que se amplia a outro, afinal ser-com. A morte nos ameaça por dizer que nem todo o projeto de ser ocorrerá, pois não-ser é também destino. A morte, no caso de estar-com-outro (ou ser-com), causa-nos "depauperrização", a ansiedade em perder "mais um", o "um" como parte da gente - de nós. A morte do outro provoca o ser-com não mais poder estar com o ser-do-outro; a morte nos balança, tira-nos o chão.

Nessa dimensão existencial eu-outro, a essência do ser humano é a existência como possibilidade, numa estrutura que vai se fazendo (constituindo-se) pela transcendência. Ora, isso nos reporta de que a pessoa está em relação direta com o mundo, lançado que foi aí, e se projeta sobre infindas possibilidades, escolhe, e se responsabiliza por isso. E o outro? Bem, o ato de se projetar implica o seu ser-com-o-outro, pois nunca se transcende só, o outro participa. E, mais uma vez, constatamos que as professoras da nossa pesquisa se autorizam abrir autenticidade delas de ser diante da experiência de alteridade, a qual sempre há, estando sós (por ex.; recordados de um outro em nós) ou encarnados concretamente num encontro.

O ser-com, esse existencial vida-morte, aparece fortemente, como já dissemos, quando manifestamos preocupação pelo outro, revelando ser da solicitude, e no nosso caso, uma (solicitude) autêntica. Nos relatos, percebemos professores dialogando com os alunos, os pais, o staff da saúde, com outros colegas etc. Nossa profissional do ensino-aprendizagem não pressiona os alunos, criando uma espécie metafórica de uma pedagogia da espera, e essa espera não deixa o outro só, mas acompanhado, um outro "apanhado-com".

Tais vivências denotam a "inter-experiência": uma vida que inter-fere o outro positivamente (ora negativamente). É a minha com a sua (experiência), uma aprendendo com a outra e, mutuamente, ensinando-se. Uma professora (e ou outra) apresentam essa mútua abertura para o mundo, uma tal (abertura) que acaba por facilitar o brilho da vida desse mundo partilhado e "com+partilhado".

Na medida em que a professora entra em sintonia com cada estudante hospitalar, com quadros graves de saúde, na relação de-si-com-o-outro vai constituindo, para si e para o outro, um espaço e tempo singulares e próprios. Lidar com a morte do outro é também lidar com a simbólica (morte) de si - ainda que o outro, medicamente, parece-nos mais imediata. A professora se preocupa com a morte digna da criança e/ou jovem, o enterro como ritual dos vivos, já que o outro é não-ser.

Acontece essa relação de ser-com quando a professora defende o direito de escolha de seu aluno, como ir visitar à família, ter um determinado brinquedo consigo, ter o direito de ser atendido diante do sofrimento da dor e doença etc. Entre a morte do outro e aquele próprio corpo, há um outro corpo, o da professora, que, como uma clínica, um estado clínico, debruça-se, curvando-se ao outro (simbólico), oferecendo uma escuta com cuidado, e a certeza de que isso é também educar.

Os depoimentos expõem o dado de que há nas professoras (e no educador), que é o modo do ser-para-a-morte autêntico delas (e de cada uma, singularmente), ocorrendo aí um atentar para a morte como a possibilidade mais própria do poder-ser como "possibilidade" de ser do ser-aí; algo que pertence "somente a ele" e a mais ninguém, e seu "último desejo", na possibilidade que resta de ser enquanto ser vivo.

O ser-aí de cada professora está na própria existência demarcada aqui-agora (espacializada e na temporalidade). Como ser-no-mundo que se desvela, como de fato é, tendo o tempo dentro dela, que lhe revela a "crueldade" (poetizando) do tempo: o estar vivo empreende-se o estar morto. Pela linguagem, ela expressa uma verdade, a demanda de ser-com, cumprindo seus desígnios de ser-para-o-outro, um modo de transcender a própria efemeridade e a terminalidade que é um dos sentidos simbólicos da morte jogada no seu rosto, ora, isso implica o afeto e seu afetar, o amor como componente *Sorge*.

Sem o outro - nada sou, além da solidude - ou do desamparo, quase nada
 Como educa(dor) diante da morte falo das minhas impressões
 Eu observo com empatia ele sentado na montanha espaçosa,
 em tempo zen - no topo do mundo, ele não me olha

A morte não lhe chega, e então eu faço mantras,
mas sei que ela anuncia sua presença - sempre
Palavras saídas da sua língua são (in)verdades: ele não morre mais do que eu

Morro antes e muito depois da meia-noite
O ser-aí - notívago trabalha(dor) no tempo-espaço antes de terminar a vida
O Dasein, é dele próprio, essa abertura como compreensão
Ensino-aprendo com a morte do meu aluno, a dor de quem fica - os vivos¹⁴⁵

Nesse conjunto de exposições, percebemos que a vida relacional, corpo em vida junto a outro corpo vivente, aponta para outras dimensões relacionais. Dentro do espaço, do tempo, do corpo há, também, a dimensão do estado de humor, como disposição para seguir a vida com mais (ou menos) tragédia, a fim de poder enxergar outros horizontes possíveis de vida e viver.

¹⁴⁵ Texto poético-filosófico (não é poesia). Foi produzido especialmente para esta pesquisa (tese) e para esse momento ou parágrafo científico: Ferreira e Pinel.

VI. Sua afinação ou estado de humor

Aquilo que vivemos (percebemos e agimos) depende dos nossos sentimentos e das nossas emoções – dos desejos, dos conhecimentos, do corpo etc. - a **afinação ou estados de ânimo**. É o humor para mais (alegria), para menos (tristeza), do que chamados de “estado de espírito”. Essa é a condição que envolve a disposição cotidiana do ser-no-mundo. Atribuído ao escritor Ariano Suassuna (1927-2014), encontramos que:

Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver" E podemos complementar de que não "existe tristeza na morte, há tristeza em quem não aproveita a vida.

Nesse cenário, se a professora, diante da morte, no seu *Dasein* "experenciante", pode enfrentar uma pequena ansiedade, ela poderá aparecer em sintonia com o medo de morrer diante da disposição e do humor não realizado. Então, há uma ameaça da morte, afinal descrevemos o "medo da morte" como ente determinado no existir humano, que, partindo da "inautenticidade dos modos de ser", chega aos "modos de ser autêntico". Ela pode tentar viver ignorando que não há como fugir dela-a-morte - que participa do ser-aí. Mas verá que, em algum momento, deverá encontrar disposição (humor como engajamento) para reencontrar seu projeto de ser-no-mundo, junto a si e junto aos outros. Vinicius de Moraes ilumina esse "experenciado", que nos remete ao "que é" e o "como é" a morte na classe hospitalar:

De manhã escureço
De dia tarde
De tarde anoiteço
De noite ardo.

A oeste a morte
Contra quem vivo
Do sul cativo
O este é meu norte.

Outros que contem
Passo por passo:
Eu morro ontem

Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
– Meu tempo é quando¹⁴⁶

Dessa forma, o inautêntico não se autoriza apropriar da intimidade de seu ser, e então, será a angústia de todo ser-aí que singulariza o existir da pessoa - descrevemos

¹⁴⁶ Título: "Poética" cujo autor é atribuído a Vinicius de Moraes (1913-1980).

uma angústia de toda pessoa, mas uma que vai além da pessoa, tornando um outro, e não apenas o si mesmo. Esse ir além é a capacidade de transcendência humana. O transcender exige disposição para o humor que, por sua vez, conduz o ser para a escuta-cura-cuidado dos entes (vivos ou não) e de si. Esse *movimento ao transcendente* é um singelo movimento da alma (com a dimensão transcendental da consciência). Heidegger diria¹⁴⁷ que esse é o movimento aproximativo do ser ele mesmo...que, como já mencionamos, no pós - Ser e Tempo, ele dirá que somente a arte e a poesia podem manter a dimensão aproximativa e apropriativa do ser-ele-mesmo. Nessa dimensão do transcendente, as poetisas, como podem ser algumas de nossas professoras, reconhecem a dimensão transcendente da morte tão certa como o nascer; onde há espacialidade se atraca ali (espaço) e agora (tempo) e com um humor que é assim: temporalidade de cada um e uma "enquanto é" no mundo – neste mundo existencial.

Essa dimensão que transcende a alma (e o corpo) nos remete à capacidade das artes em sua força de aproximação e de apropriação do ser-ele-mesmo; sua capacidade de dimensionar o ser para o encontro com o humor como dimensão da escuta, da cura e do cuidado. Por exemplo, na série tailandesa de TV, intitulada "*He's Coming To Me*"¹⁴⁸ (2021; direção de Aof Noppharnach), encontramos um tema raro em séries para a juventude mundial, tendo em vista o sucesso delas em inúmeros países que autorizam o tema *yaoi*.¹⁴⁹ Temos nessa série alguns exemplos para compreendermos a dimensão da transcendência, a disposição para o humor-escuta-cura e cuidado, relacionado com o tema da nossa pesquisa. Nesse sentido, Pinel (2022) assim sintetiza e descreve compreensivamente parte da cena dessa obra, ao remontar o encontro entre dois personagens numa dimensão transcendente do humor-escuta-cura e cuidado:

¹⁴⁷ Já discutimos acima, que a questão desta pesquisa, em torno da discussão da morte (como sentido e afetividade para os colaboradores que aqui apresentamos) está fundamentada naquilo que Heidegger reflete na obra *Ser e Tempo* (1927). Contudo, como já sinalizamos aqui, também, "Heidegger pós - Ser e Tempo", em sua "viragem", aponta para uma compreensão do ser impossível de ser descrito pela linguagem. Não à toa, postulou que "somente os poetas" têm acesso (provisório e apenas proximal) ao ser como genuíno fenômeno.

¹⁴⁸ Série disponível gratuitamente no YouTube, postado pela mesma produtora e televisão denominada Line TV, ligada à GMM-TV.

¹⁴⁹ **Yaoi** (em japonês: やおい, [ja.o.i]), também conhecido pela denominação *wasei-eigo* **boys' love** (ボーイズラブ *bōizurabu*) e sua abreviação **BL** (ビーエル *bīeru*) é um gênero de mídia fictícia com origem no Japão que tem como foco relações homoeróticas e/ou homoafetivas entre dois homens. É geralmente criado por mulheres e se diferencia das publicações feitas para homens gays, embora também possa ser feito por homens e atrair um público masculino. O termo pode se referir a tipos variados de mídia asiáticas, tais como mangás, animes, filmes, séries de televisão, vídeo games e romances. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yaoi>. Acesso em: 04 nov. 2022.

Hoje é o aniversário de Med (ator Singto Prachaya). Ele é de família muito rica. Ele leva uma vida simples e comum, ordeiro ainda que esteja prestes a receber uma imensa herança de seus familiares. Entretanto, algo acontece: o belo rapaz com problemas cardíacos sérios morre “misteriosamente”. O que se divulga é que fora por problemas de saúde dele e que ele só precisava tomar diariamente seus medicamentos. Mas ele morre e, no imaginário chinês fortemente presente na Tailândia, alguém que morre de modo suspeito (ele mesmo se transforma em um morto fantasmático a perambular pelo cemitério, junto aos outros mortos, cujas mortes ainda não foram totalmente esclarecidas para eles) não vai “direto para o céu”. Assim, Med, por cerca de 20 anos, espera, aguarda no cemitério que alguém o visite. Seus familiares não aparecem no cemitério depois de sua morte. Sua lápide e seu túmulo ficam abandonados. Ele percebe que outros, como ele mortos, recebem visitas, levam flores, fazem suas orações. Mas ele não recebe...e fica ali, com os outros mortos, tentando manter um certo “estado de humor”, enquanto aguarda alguma visita que possa surgir, para poder “ir em paz”, “nos céus”. No entanto, seu plano de reencarnação (ir para o céu) vai mudando e ganhando outras, digamos, configurações. Um jovem garoto chamado Thun (ator Ohm Pawat), repentinamente leva flores para o seu túmulo. Em dado momento, esse garoto, já indo embora, “vê” Med – Med “sente” que Thun o vê. Esse dia era dia do Festival Qui Ching Ming (ou Qinming)¹⁵⁰ - que pode corresponder, para nós brasileiros, ao Dia de Finados ou dos mortos, mas sem lágrimas, algo muito contido e com “só+rrisos” e certo humor. Após algumas idas do garoto Thun para o túmulo, que o limpa e o deixa organizado, Med passa a conversar com ele. Seu humor muda e sua vida (no pós-morte) para a ser outro sentido.

Nesse pequeno relato da cena de uma série, percebemos outro sentido genuíno (ainda que dentro de um imaginário cinematográfico) que faz lembrar algo como no filme “Sétimo Selo” de Ingmar Bergman (Suécia, 1975), ao abordar, ao mesmo tempo, o medo da morte e a necessidade de (via humor como disposição para a vida) negociar a manutenção da vida. Essa disposição co-movente, em seu sentido originário, como

¹⁵⁰ Durante o Festival *Qingming*, é comum as famílias chinesas na Tailândia (e os tailandeses) visitarem os túmulos de seus ancestrais para limpá-los, orar por eles, dar oferendas e outros rituais. As oferendas, normalmente, incluem pratos de comida tradicional e a queima de incensos e papel vegetal. Costuma-se oferecer ao morto daquela tumba algo que ele sonhava, mas nunca teve. O feriado reconhece a tradicional reverência dos ancestrais na cultura chinesa, e isto há mais de 2.500 anos - apesar da modernidade estar modificando muitas coisas. Um *Qingming* dá para produzir muitas análises existenciais, percebemos.

disposição, “(co)move o humano que toma as rédeas para a busca da autenticidade pelo mundo¹⁵¹” (PINEL, 2021, p. 27). Esse movimento de encontro com o outro – ainda que no imaginário (seria possível? quem sabe!?) no entre-mundos, mostra-se, também, como uma disposição de humor que se coloca na escuta, na cura e no cuidado (o personagem Med buscava “curar-se” em sua busca pelo “caminho do céu”) (o personagem Thun “escuta” esse pedido e busca ajudar a alma de Med a encontrar “sua paz”). Essa disposição para se encontrar com um outro – ainda que em ‘estado de morte’, em “conversa” com um não-morto, que se co-move consigo, toma o humor, como disposição engajada, como ferramenta para encontrar sentido e sentidos diante de um pro-jeto de ser¹⁵². É percebido, de imediato, desde o começo da série, que o dois (“couple”¹⁵³) são autênticos em reconhecer a face comum da morte, humana demais...a ponto de sugerir algo como uma *relação transcendental*. Revelam, assim, um “experienciar genuíno e autêntico” diante dela - da morte, sentindo-se jogados na concretude dela, e na (concretude) da vida - e que a vida contém nela - a morte.



Imagem 2: Cena da série tailandesa "He's Coming To Me". No diálogo um diz: "Tem alguma forma da gente se amar sem se tocar um no outro, não é?" Diálogo entre Med e Thun - Vida e Morte.

¹⁵¹ Heidegger (2009).

¹⁵² É comum na tradição cristã que o ciclo da vida não termina neste mundo. Para isso, dimensiona a alma como meio autorizado para dar continuidade à vida, numa dimensão transcendente. Tomamos essa liturgia da vida (na terra e no mundo) como um tipo de escatologia dimensionada dentro de um projeto de ser de cada um. Um projeto que se dá no mundo (físico) e celestial (não físico-transcendente).

¹⁵³ As fãs de séries Yaoi, pois a maioria é feminina, costumam usar termos em inglês ou mesmo tailandês. Dessa forma, "Couple"(inglês), nesse sentido, é um casal de rapazes; um casal que vai se construindo e se formando ao longo da narrativa, que pode ser novel, uma revista de histórias em quadrinhos do tipo mangá ou as referidas séries de TV ou web séries. Na origem da produção artística, as "artes yaoi" foram (e costumam ser) escritas por mulheres, a história é do ponto de vista delas.

A arte cinematográfica dispõe de um enredo que transcende a relação eu-outro no mundo para uma outra relação – eu (no mundo – dos vivos) e outro (no não-mundo – dos não-vivos). Talvez o que mais nos interessa aqui, no bojo de nossa pesquisa, trazendo o imaginário cinematográfico para outro campo imaginário, como é a vida (embora concreta, mas cheia de ilusões, ideologias, desejos que se esperam realizar), seja a questão da disposição do humor, a qual leva nossa discursividade para cuidado e cura como agir em torno da questão educacional. Dessa forma, o personagem Thun, como ser vivo, no *Dasein*, age no sentido de uma disposição para o cuidado com o outro, preocupa-se com o outro na dimensão do amor e da sensibilidade para conduzir um enlace que transcende seu próprio mundo concreto e objetivo (PINEL, 2021, p. 28). Nessa relação eu-outro transcendente, acaba por desvelar um tipo complexo de "cuidado transcendente" [grifo nosso, como autores], onde se mostra que:

O cuidado como *Sorge* pode se dar numa dimensão do morrer: a morte do outro me toca, por fazer lembrar a minha finitude, efemeridade de ser-no-mundo ... O corpo que fica, sim, ele é tido como algo a ser cuidado no velar "do-ente" que, enquanto *Dasein* existente, despertava um significado, como um sorriso, por exemplo... (FERREIRA, PINEL, 2022; p. 1).

Assim, o "morto morreu - está morto" e é não-ser, e os vivos poderão (ou não) cumprir o "(...) último desejo, [que] você não pode negar..."¹⁵⁴. O humor aí cumpre um dos papéis dele mesmo: amenizar a situação de dificuldades, espanto, dor, carência, distresse, ansiedade exagerada etc. O termo "humor" (do Latim: *umor*)¹⁵⁵ está, na sua origem, relacionado aos fluidos (líquidos) corporais que influenciariam nosso ser como ser-no-mundo.

Há esse tipo de humor, leve e sensível, muito delicado na arte, com linguagem de cinema. Um humor quase não percebido a um olhar não atento, mas, que diante de um olhar demorado e empático pode descrever compreensivamente o sentido ali vivido. A

¹⁵⁴ Parafrazeando Noel Rosa na canção "Último desejo". É um samba-canção de Noel Rosa e Vadico, originalmente lançado em 1938, na voz de Aracy de Almeida, acompanhada pelo regional do flautista Benedito Lacerda, aqui denominado Boêmios da Cidade, pela gravadora Victor, lançada em março de 1938, sob número de disco 34296-A, matriz 80511. Contam, à boca miúda, que esta é a penúltima composição de Noel, criada em 01/07/1937, numa quinta-feira. A arte foi produzida em homenagem a Ceci, bailarina de cabaré e grande paixão de Noel, e o nome dela ficou conhecido devido a este fato: senhorita Juraci Correia de Moraes. O boêmio Noel já sentia que não viveria muito - morreu aos 26 anos idade. O poeta estava em avançado estágio da tuberculose. Ele, então, compôs uma letra e música entristecida de um "amado que se sentia desamado" - e que pede para negar sua existência, desprezá-lo. A letra foi feita pouco antes da morte do compositor - dias antes.

¹⁵⁵ Esse sinônimo corresponde à crença dos gregos antigos, que supunham o corpo humano com quatro líquidos básicos - ou humores: sangue (correspondia na natureza... ao: ar), a bílis amarela (... ao: fogo), a bílis negra (... à: terra) e a fleuma (à: água).

fenomenologia, como postura, exige esse olhar compreensível, atento para a escuta do outro, para perceber o não percebido sem uma atenção demorada junto ao outro. Dessa forma, exige-se um humor que pode (co)mover a produção de práticas educacionais nos espaços e nos lugares da saúde, como os hospitais, as clínicas etc., e mesmo domicílios, quando estes são transformados também em clínica (espaço de cuidado e cura – *Sorge*), embora um simples lar acolhedor, aquele (lar) que evoca descanso e segurança do "doente", ele que fica próximo das pessoas que estima, ou que assim pensamos-imaginamos-sentimos.

Essa dimensão do humor como disposição para escuta-cura-cuidado está presente em outro personagem popularmente conhecido, cujo roteiro é baseado na vida real de um médico estadunidense. Esse profissional surgiu para o público dos cinemas com o seu nome no título do filme como: "Patch Adams: o amor é contagioso" (Estados Unidos, 1998, direção de Tom Shadyac).

O filme, em "tom" hollywoodiano¹⁵⁶, narra a história de um jovem médico cujo nome¹⁵⁷dá o título do filme. O personagem ficou conhecido na esfera da saúde e da educação ao produzir uma das metodologias de abordagem a pacientes enfermos, especialmente para os pequenos internados em hospitais, através do uso do riso e sorriso, criando um clima bem-humorado de amizade e de acolhimento aos enfermos. A indumentária usada por Adams, fora do uniforme do médico, é um apetrecho muito utilizado pelo "clown" (palhaço), com um nariz de tamanho grande, de tom vermelho forte.

¹⁵⁶ Em entrevista na TV brasileira, isso em 2007, Adams disse que o filme, do qual foi um dos roteiristas, não expressa a verdade completa de sua história e destacou que a película deixou de lado parte do seu ativismo político e social, e então ele disse: "É um filme bom e bonitinho" (...) [grifo nosso]. Prosseguindo surgem questões como: um filme pode provocar ações revolucionárias? É esse o papel do cinema, da poesia, da literatura? Um filme "pode ajudar" nesses movimentos singulares e plurais de resistência contra o fascismo do Estado, de instituições - inclusive famílias, escola, hospitais, igrejas etc., dos grupos estabelecidos ou efêmeros e das pessoas individuais? Quanto a última questão, tendemos a dizer que um filme "pode ajudar" na recuperação do humanismo, da cidadania, do respeito e da permissão da expressão das diferenças, numa sociedade diversa...

¹⁵⁷ Hunter Doherty "Patch" Adams (1945-) é um médico estadunidense pela Virginia Medical University. Ele fora pesquisador (e autor) de um modo de pensar-sentir-agir o "clown" (sorriso e amizade) com o paciente-aluno. O humor é levado em espaços considerados frios, distantes, doloridos, os quais costumam representar um hospital. Patch usava, como parte de seu "ser clown", um apetrecho conhecido, típico do "palhaço de circo", um nariz grande e de cor vermelha, acompanhado pelo uso das linguagens corporal e verbal, e outras expressões dentro dos hospitais - é um ator que representa, aparentemente sem um roteiro pré-estabelecido, sendo assim uma entrega ao inusitado do vivido - ainda que possamos afirmar que algum roteiro há. Adams também se declara ativista desta e outras searas.

O "clown" personificado pelo médico Adams, dentro dos ambientes hospitalares, envolvia (e envolve) não só o "palhaço", mas também o teatro, o lúdico, o vestuário típico, os gestos exagerados, a comédia vinda de erros comuns do cotidiano. Dessa forma, não se pode negar o impacto do bom-humor levada às pessoas hospitalizadas. Alguns profissionais, como os psicólogos, os pedagogos, os professores etc., usam um ou mais dos recursos do "clow" de modo intencional, objetivando usar tal ferramenta a fim de torná-la terapêutica, bem como apoio aos tratamentos em saúde física e/ou saúde mental.

Em um estudo de recente pesquisa (LOPES-JUNIOR et al, 2020; p. 1), constatou-se que a:

(...) presença de palhaços hospitalares durante procedimentos médicos, indução anestésica na sala pré-operatória e como parte da rotina de cuidados para condições crônicas pode ser uma estratégia benéfica para o manejo de alguns agrupamentos de sintomas. Além disso, palhaços hospitalares podem ajudar a melhorar o bem-estar psicológico em crianças e adolescentes internados com distúrbios agudos e crônicos, em comparação com aqueles que receberam apenas atendimento padrão.

Patch Adams, assim, atuava nas enfermarias com suas palhaçadas cuidadosas, vestindo-se de clown pelo nariz e pelas expressões total de sua corporeidade, de sua internalidade que envolvia humor, cura e cuidado. Contudo, em um Programa da televisão brasileira Roda Viva (TV Cultura; em 2007), o autor declarava que nunca disse que "rir é o melhor remédio" – o riso é parte do cuidado como cura. Assim, o autor pontuou de modo - *Sorge*, que o riso pode aparecer como parte de um contexto vivido, destacou que, em contrapartida, "a amizade é o melhor remédio" [grifo nosso].¹⁵⁸

Descrevemos, com isso, um "ser professor e educador" frente as essas vivências, quase sempre dolorosas, espaço donde o sorriso cuidadoso e sensível pode destacar, pelo modo-ser-*Sorge*. Nesse sentido, talvez o "clown" (assim como a cena da série e o filme comentados acima) possa servir para amenizar uma dor, alguns conflitos, bem como a forte ansiedade provocada pelo cotidiano da vida, que pro-vocam pensamentos de autoextermínio - dentre outros. Um sorriso tende a aliviar um drama (e ou melodrama) humano de dor física, e a (dor) psicológica que costuma acompanhar um quadro clínico orgânico. O *clow* foi um recurso explicitamente descrito por um educador da nossa pesquisa, repetimos - e esse fato nos faz (e nos fez) inventar uma travessia "do"

¹⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jhozvrVxIzE> - Acesso: 16 out. 2022

existenciário "sua afinação ou estado de humor", cujo nascimento se deu do berço da filosofia, "para"¹⁵⁹ a Pedagogia. Seu fenômeno (objeto) que são as práticas educacionais, no caso, em contextos educacionais hospitalares, mostra-se como genuíno modo de ser ousado e mostrativo.



Imagem 3: Ilustração de palhaços de hospital, mostrada na capa da edição de setembro de 1908 do jornal parisiense *Le Petit Journal*¹⁶⁰

¹⁵⁹ Toda esta pesquisa trabalha com os termos heideggerianos aplicados à pedagogia e suas práticas educacionais, e que também envolve, dentre outras, a psicologia, no caso, educacional. E ressaltamos: isso significa "ir à fonte mesma" de Heidegger, pois é de lá que nos "alimentamos" em bons encontros científicos e filosóficos. Essa pedagogia existencial está em constante diálogo com a origem.

¹⁶⁰ Fonte da imagem: in Lopes-Junior (2022). Ver referências.

Diante do exposto, os colaboradores da nossa pesquisa parecem desvelar explicitamente seu ser afinado ao humor, como possibilidade de agir no hospital, produzindo uma prática educacional bem popular, mas que apenas ele citou no seu “inventar cotidiano”. O *clown*, nesse caso, acontece (veste-se e se transforma) nas enfermarias, no trabalho com crianças e jovens em estados graves de saúde (física e/ou mental). O humor perpassa a classe hospitalar como algo que dá aos participantes, daquele espaço-tempo, uma nova disposição para viver – enquanto há vida. Assim, o “*clown*”, como se percebe, é algo presente há muito tempo nos hospitais, sempre fora algo corriqueiro, até. Ser professor e educador frente à morte é estar em afinação ou estado de disposição para o humor, de se colocarem em cena na vida cotidiana do labor, quando e enquanto a morte do *Dasein* não se torna como o não-mais-ser-no-mundo.

Já anunciamos acima o filme do diretor e roteirista italiano Federico Fellini, intitulado “Os Palhaços” (1970), no qual há uma longa cena de um enterro/funeral. Um grupo comum, misturado com palhaços (*clowns*) vão enterrar um defunto, que (também) é um palhaço daquele grupo. Ora, vai-se um palhaço, menos um riso na trupe. O morto é, agora, um não-*Dasein*. E, nesse complexo movimento, sentimos que a arte impacta no que é real - a verdade (*Aletheia*) acontece como revelação – revela-se. Nesse filme felliniano, um palhaço-mor “conta” causos, fala alto - gesticula muito, como um corpo que fala. O palhaço narrador funciona como um anfitrião, educado e elegante - faz mesuras “palhacentas”. Ali, todos brincam com a morte, subvertem o estabelecido e anunciam as “perversões” do morto – “ele nunca foi um santo, (...)”, “nem uma flor que não se cheira” (PINEL, 2004; p. 72). O palhaço parece gritar: “o morto era infiel aos amigos!” etc. No entorno do morto há uma vida que segue respirando, e não se nega o defunto e o que ele representa: afinal, “vamos morrer também”. O corpo-defunto é manipulado com mesuras, justo para gerar risos - ainda morto, o “morto vive” - um humor ácido, típico dos palhaços/*clown's*.

Para nossas professoras e para nossos educadores que produzem atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, a morte “é” presente - ela está sempre aqui-e-agora. A morte existe, e, autenticamente, as professoras não a negam, e a vida continua - mas a morte há e, enquanto isso, que tal incrementarmos à vida um pouco de humor e disposição?

Sempre fui atraído pela comédia, mas não sei por que nós rimos. Costumava pensar sobre isso. Teorizei que o riso era a liberação de tensões acumuladas em nós por um sistema social repressivo e ilógico.

Então, vi um chimpanzé rir no zoológico. Acho que estava rindo de minha teoria. Aparentemente, chimpanzés tem um ótimo senso de humor (FELLINI in CHANDLER, 1995; p. 174)

Percebemos a morte de modo metafórica e concreta - a presença dela pode aparecer, com mais força, numa pessoa com doença grave e ou crônica, ela pode sentir a morte presente, mas vive a vida, toca-a como pode - pode pensar acabar com ela, ainda viva. Quando o palhaço de Fellini está defunto, parece que a mãe lamenta, desespera-se, está com um véu, vamos dizer, caótico - de filó ou de tule. Podemos nos emocionar, lamentar, desesperar etc., podemos nos apegar a um objeto do morto etc. - um quarto arrumado do filho que já morreu. O quarto e seus apetrechos fazem os vivos recordarem dos mortos. Os objetos¹⁶¹ são olhados, tocados, sentidos, escutados - e o morto comparece ao nosso imaginário - nada exagerado, pois costuma haver.

Nesse contexto, o "ser autêntico" de nossas colaboradoras da pesquisa indica que elas assumem que a finitude aparece, simbolicamente, em quase tudo que vivemos. Ao mesmo tempo, assumem que a morte que é concreta, indica o começo do fim de um corpo humano, frágil e finito. Assumem, também, que precisam cuidar com corpo que "fica", sem o existir como *Dasein*. Precisa ser velado e enterrado, até por questões de saúde pública, as quais, por sua vez, associam-se a uma moral ética cultural e religiosa. Cuidar de quem não-é-mais-ser-no-mundo é cuidar de si, afinal todos morreremos, um dia morreremos e teremos que contar com quem fica. E quando o morto que se vai deixa uma bela história de rastros humanos positivos, amplia-se, assim, o sentido de cuidar do corpo, de lembrar dos objetos que o compunha. O palhaço¹⁶² pede compreensão de si em ser-no-mundo, ele traz apetrechos que o identificam em sua singularidade e no grupo.

Quando descrevemos "compreensão de ser" (*Seins-verständnis*), destacamos que o *Dasein* tem um existir ôntico. Nesse complexo sentido, o ser-aí se interliga com si

¹⁶¹ Sobre a relação do vivo com objetos do falecido, algo comum dentro da angústia de todo ser, ser. Podemos indicar, ao leitor, um livro "*O casaco de Marx: roupa, memória, dor*" de Peter Stallybrass. Também Hernández (2001) escreveu um artigo sobre esse tema: "Repertórios de objetos evocadores de recuerdos en padres y madres que perder o nhijos" - *Revista Atlántida*, 3; diciembre 2011, pp. 35-51; ISSN: 556-4924. Tem um clássico: "The Linking object of pathological mourners" ("Os objetos de ligação dos enlutados patológicos") de Vamik D. Volkan, MD. *Arch Gen Psychiatry*. 1972;27(2):215-221. doi:10.1001/archpsyc.1972.01750260061009

¹⁶² "Palhaço" e "clown" são termos diferenciados, mas os nomes servem para descrever a mesma coisa, por isso, a maioria desses profissionais se nomeiam um e outro. As diferenças aparecem no modo como esses profissionais do riso atuam ao vender seus "espetáculos". O clown é quem se expõe ao ridículo, numa simbólica praça pública, por exemplo e anuncia as fragilidades de se ser humanos. O clown representa o real. Já o nosso conhecido "palhaço" se assume "cômico de circo" - da lona. O palhaço de show ou de rua - ou de lojas, nos hospitais etc. Ele tem um destaque que é usar um nariz vermelho - a graça é sua metodologia. Ele representa um tipo de 'real imaginado'...um tipo de vida sonhada com o riso (PINEL; FERREIRA, 2022).

próprio (seu ser) e com o ser-com que envolve existencialmente o outro - os demais entes. "Como ente que *compreende o ser*, o ser-aí se encontra de modo originário no jogo da existência (*Existenz*) e se destaca como portador de uma abertura peculiar que é a base do comportamento vivo e pulsante do humano em geral (SCHUCK, 2019; p. 64).

O *Dasein*, assim, tem um "corporear" ôntico e ontológico. Ambos estados, ao mesmo tempo, atuam numa temporalidade e espacialidade de ser do ser humano, no caso da nossa pesquisa/tese, atuam na delicada relação paciente-aluno-professora-educador:

“O corporear co-pertence sempre ao ser-no-mundo. Ele co-determina sempre o ser-no-mundo, o ser-aberto, o ter de mundo” (...) Onde está o meu corpo quando eu estou ‘de corpo e alma’ no tema do debate? Por outro lado, como está o tema do debate no espaço? Estou no tema, ouvindo. ‘Sou todo ouvidos’. O ouvir é, portanto, o modo do corporear, a participação do corporar na conversa. [...] Tenho, pois, justamente, de ficar sentado na cadeira corporalmente para poder serem todos ouvidos. Se estivesse correndo pela sala não poderia fazer isso ou, pelo menos, não poderia fazê-lo tão bem (HEIDEGGER, 2001,123).

Como ser-no-mundo, os sujeitos da classe hospitalar e adjacências pontuam a fragilidade da vida, um pedido de clemência, de carência nos modos de ser, e a linguagem, no caso dita e redita, mostra-nos uma verdade íntima desta relação. Todo esse contexto de relação de cuidado na educação comum e especial no hospital, indica-nos trajetos de compreensão por parte do professor e educador em seu ser-com-o-aluno, um algo do estado de humor, cura e cuidado, indissociado do "existencial" da temporalidade, espacialidade e corporeidade. O afeto e o afetar, professora-aluno, pode nos indicar a energia dos sentimentos e das emoções (co)movendo o conhecimento e o corpo:

(...) o ouvir, o ver, o prestar atenção sempre se dão numa compreensão, por exemplo, do que se vê, ouve, presta atenção e está junto como modos do *corporar*. Por conseguinte, dis-tanciar o ente em uma espacialização, tornar próximo, com ele ocupar-se, é um modo do corporar. Nessa perspectiva é que, ao espacializar-se em seus direcionamentos e dis-tanciamentos enquanto corporeidade, o *Dasein* deixa e faz vir ao seu encontro o ente numa ocupação a partir de um “lá”, do mundo circundante, mundo mais próximo e familiar, de onde retorna para o “aqui” da sua ocupação. No entanto, o “lá” não possui um caráter extensivo, a alguns metros daqui; nem o “aqui” se refere ao lugar que o corpo do *Daseins* encontra localizado. “Lá” diz o lugar de onde o ente vem ao encontro do *Dasein* numa ocupação e junto ao qual ele primordialmente se encontra e se compreende em um “aqui” da relação estabelecida, a cada vez, em suas ocupações com os entes (COSTA, 2018; p. 151).

A autenticidade diante da morte e do morrer aparece, por outro lado, como acontece com nosso grupo de professoras e do educador, ao seu modo existencial. Cada um e cada uma envolvendo-se existencialmente com a sua facticidade. Afinal, logo se percebe que, ainda não tão claro, há uma condição de ter sido lançado no seu cotidiano

imediatos; jogados existencialmente no vivido, tomados até o "pescoço", quase afogados pelos "fazereres", mas salvos pela sintonia do amor, do humor, do cuidado e do cuidar.

Assim, o ambiente que os cerca (*Umwelt*) indica saídas sintonizadas com os afetos da professora, por ela mesma, um auto-amor (*Eigenwelt*) e nesse movimento ela se percebe sendo ser-com o outro. Lembramos, aqui-agora, de uma série chamada "*My Amazing Boy friend*" (China, 2016; direção de Deng Ke). Em uma cena, o personagem Feng Dong Dong (ator: Yang Yi Fei), apresenta-se, apontando para mundos que marcam as tonalidades afetivas de um fazer educacional. Diz o personagem ao se apresentar para sua professora:

(...)- Me chamo Feng Dong Dong... Sou assistente da senhorita Tian...
(breve e profundo silêncio) "Dong" significa "frio", porque estava nevando muito no dia em que eu nasci(...)

Pensando nessa cena, percebemos que estar compromissado (à disposição de) com as tarefas do cotidiano, de planejar, de executar e de avaliar práticas cotidianas é estar de prontidão; é estar atento para ouvir e escutar os chamados da vida: isso está na dimensão da disposição como humor, cura e cuidado. Tais ações perpassam o fazer pedagógico que acontecem no contexto hospitalar - que é, também, um mundo novo e frio (como é o frio que marcou Feng Dong Dong, quando ele nasceu). Talvez o nome para professores e educadores que se colocam em "prontidão", para ouvir e escutar, possa ser: "Ser-no-mundo da compreensão", destacando, ela mesma, que os mundos de si, do outro e das coisas iluminam o ser-aí discente-docente na prática cotidiana.

Há no ser-aí um desejo de ocupar aquele lugar, um sentimento de prazer, orgulho (de ser) e honra. Cada professora (e educador) que trabalha com atendimentos educacionais em ambientes hospitalares é pessoa-total, pois vivem, cada uma, sua totalidade. Lançadas no mundo, uma existência jogada sem sua anuência, são obrigadas (e obrigados) a construir sua própria essência na existência. Nesse complexo viver, cada colaboradora com a nossa pesquisa tem consciência de que se produz um "ser-para-a-morte", uma tranquilidade que indica autenticidade frente ao viver e ao existir que contém vida e morte.

As colaboradoras da nossa pesquisa fazem sempre travessias pelo auxílio da *Befindlichkeit* (sensibilidade; disposição) e *Stimmung* (humor)¹⁶³, afetos que funcionam como uma energia que (co) move o saber e a ação corporal. Na analítica existencial do ser-aí da profissional do magistério escolar e não escolar, *Befindlichkeite Stimmung* são esses energéticos, energia que as movimentam.

O mundo será das sombras ou do iluminamento: que contingencialmente podem ocorrer de acordo com as experiências de cada um/a como a solidão, a tristeza, a alegria, a tranquilidade, a fé, a esperança, a persistência e perseverança, a felicidade, o luto, o "tocar a vida adiante" - um enfrentar morte, na sua autenticidade em reconhecer-se (e ao outro) ser-para-a-morte. Esses estados psicológicos de ânimo e de disposição são existenciais que caminham com a força e a potência: incrustados em toda pessoa, todo ser-aí, o ser humano. Tais afetos (e afetações) emergem dessa abertura original (já descrita), e tal abertura é para a facticidade, o acontecimento, a responsabilidade, a liberdade, o estar-lançado - dentre outros temas heideggerianos. Nesse sentido, o afeto é uma estrutura ontológica que constitui abertura de mundo do ser. O afeto se mostra no cotidiano, dentro das tonalidades diversamente coloridas da vida afetiva (sintonia e humor).

O afeto está em cada professor e educadora. Afinal, "pensar-sentir-agir-avaliar-celebrar-refletir-e-refazer-caminhos" se manifesta sempre, e com diversas diferenças - em meio à diversidade de ser, envolvidos existencialmente, mergulhados e acolhidos pela afinação afetiva. É por meio da disposição afetiva que, para Heidegger (2015), dar-se a abertura original ao mundo, em outras palavras, o ser-aí não pode acessar ou conhecer o mundo meramente pela via de uma faculdade intelectual (apenas), mas "está" e "dar-se", desde seu fundamento, em meio à totalidade do ente, na vivência. E este "estar" é, justamente, o afinar-se afetivamente.

¹⁶³ Estes termos, quais sejam [1] "Befindlichkeit" e [2] "Stimmung", referem-se a um mesmo fenômeno, entretanto, com significados diferenciados, cada um à sua maneira de se definir. O "Befindlichkeit" é uma estrutura ontológica da existência do ser-aí, sendo existência e abertura (original) para o mundo. Já o "Stimmung" nos pontua a diversidade e as especificidades que o ser-aí tem para se relacionar com o mundo, mostrando-o ao abrir a metafórica cortina que o cobre. O fundo desse experienciar sintonizado é o "Befindlichkeit" que é o componente como parte da estrutura da existência do ser-aí e será esse ["Befindlichkeit"], para nós aqui, aquilo que aparece se mostrando pela afinação (ou estado de humor) nos diversos tons da afetividade.

A professora, diante da morte, encontra discursos profundos e de efeitos nas suas práticas educacionais hospitalares, quando (pro)cura compreender-se (e ser-com) pelo *Dasein* algo que clareia o ser na sua abertura original, a qual se mostra nas relações professora-educador-aluna-estudante-e-escola. Acolher e partilhar com o aluno o "saber" socialmente produzido e acumulado pode ser sua tarefa na história da educação escolar (e não escolar), vivência que acontece em ser-com (*Mitwelt*), no mundo humano, eu+tu+nós.

Quando eu for, um dia desses,
 Poeira ou folha levada
 No vento da madrugada,
 Serei um pouco do nada
 Invisível, delicioso
 Que faz com que o teu ar
 Pareça mais um olhar,
 Suave mistério amoroso,
 Cidade de meu andar
 (Deste já tão longo andar!)
 E talvez de meu repouso...¹⁶⁴

Com bom humor, o poeta parece nos apontar seu "dedo", descrevendo, em literatura, algumas das estruturas existenciais do *Dasein*. A afetividade é uma porta aberta dessa potencialização de ser do ser que é: ser-no-mundo. O poeta apresenta outras duas estruturas: a fala (linguagem) e o entendimento (sintonia com o mundo). A sintonia no repertório de ação pedagógica das professoras e do educador pode indicar numa alegria, ainda que comedida, mas, de um "só+rir" claro e inequívoco.

Esses existenciais representam as manifestações do passado, do presente e do futuro, produzindo a temporalidade que torna o existir empático/ compreensível, um humor de ser docente, alegre, triste, "alegre-triste".

¹⁶⁴ "Quando eu for..." texto poético atribuído a Mario Quintana (1906-1994).

Convidamos ao leitor dirigir-se ao capítulo 7, que intitulamos de "Pedagogia Existencial: da vida (e da morte)" de inspiração heideggeriana: esboços de uma teoria para a formação da professora nos atendimentos educacionais em ambiente hospitalares. Para essa parte da nossa pesquisa, consideramos uma proposta formativa que envolve o tema morte para profissionais que atuam em ambientes hospitalares, classes hospitalares, Atendimento Pedagógicos Hospitalares, brinquedotecas e/ou outros espaços nos quais a morte se torna potencialmente presente. Em nossa proposição intuitiva e aberta às possibilidades de ser pesquisador, imaginamos um formador oferecendo sua proposta às instituições como as de saúde ou educacionais, junto à equipe de professores e ou educadores, semelhante às nossas oito profissionais que colaboraram com a nossa pesquisa.

*

Acerca do próximo capítulo...

No próximo capítulo, **sete**, produzimos um texto didático, sob forma de um "livreto", criado como uma ferramenta e dispositivo para provocar professores, professoras, formadores e formadoras, formandos e formandas, assim como pessoas tidas 'comuns', quais sejam, não do espaço acadêmico, mas que, de alguma forma, participam da esfera dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, no que estamos a denominar de "pedagogia existencial: da vida (e da morte)". O texto, por si mesmo, lido, estudado e compreendido, poderá estimular a autoformação de professoras dessa esfera, da educação (especial) e da saúde. Também poderá estimular formadores se assim o for.

Desejamos que essa proposta formativa possa, ao menos, abrir possibilidades para um debate em torno de formações que tragam a questão da morte como tema de estudo, tendo em vista os anseios por nós percebidos nos relatos de experiências das professoras e dos educadores.

*

7. "PEDAGOGIA EXISTENCIAL: DA VIDA (E DA MORTE)" DE INSPIRAÇÃO HEIDEGGERIANA: ESBOÇOS DE UMA TEORIA PARA A FORMAÇÃO DA PROFESSORA E EDUCADOR QUE ATUA NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS EM AMBIENTES HOSPITALARES

Toda pessoa, mesmo a um milésimo de segundo antes de morrer, tem direito à educação escolar, bem como, a não escolar - de acordo com sua disposição. Merece escuta e *Sorge* refinados e cheios de sensibilidades. Esses movimentos se tornam presença nos "modos de ser-sendo junto-com o outro no mundo" do ensino-aprendizagem e de tudo que há. Numa aproximação sensível ao discente, a situação experienciada nos pontua de que viver é muito difícil e complicado, mas, por outro lado, é algo bom e alegre. Então, é que insistimos em respirar a vida, inventando sentido para ela, ainda que todos e todas sejamos, no modo cuidado, um ser-para-a-morte, (...) e até por isso temos esse direito à educação, enquanto vivos estamos (PINEL, 2014, p. 10).

Pretendemos aqui-agora descrever compreensivamente um esboço de uma "pedagogia fenomenológico-existencial da vida (e da morte)" especialmente direcionado às professoras e ou a educadores que trabalham fazendo e/ou produzindo, de modo direto e ou indireto, atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, como as classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar, nas brinquedotecas hospitalares, nos leitos hospitalares etc.

Trata-se, a priori, de um "esboço" de uma teorização¹⁶⁵ (discurso), advinda de nossas "teorias-e-práticas" na tese, bem como em outras atividades do/no Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão, ligado ao projeto-mor "Educação Especial e Processos Inclusivos".

Para nossa pesquisa-tese, teoria é uma produção discursiva que nasceu de uma pesquisa (prática) e da aplicação (com sucesso) de discursos à prática. São conhecimentos complexos e provocadores sistematizados, os quais podem ser críveis, à medida de sua

¹⁶⁵ O termo "teoria", de origem grega ("theorain" ou "theoréo") significa: "olho/ olhar", "Eu observo". A palavra é composta por "θέα" que é "thea" que é teatro, ou "espetáculo" que acontece ali (no teatro). Teo - espetáculo que é visto e descrito ao modo compreensivo - nossa proposta. Já o complemento "ria" de teoria, é derivativa do termo "θαῦμα", tháuma, "visão", e "ὄραω", horao, "vejo". Dizia-se "vou teorizar", quando o cidadão ia observar (assistir) no teatro uma peça da dramaturgia daquele espaço-tempo. Então, por estar, no passado, envolvida com as efêmeras artes/ poesias/ literaturas, é que contemporaneamente "teoria", talvez passe a ser tal qual uma arte: algo provisório, que é (e não é) real - defendemos que seja como for é uma teoria, se traz em si procedimentos científicos e que o teórico tenha consciência disso - dentre outros (PINEL, 2004).

aplicação pelo leitor. Uma teoria, aqui-e-agora, propõe-se compreender um fenômeno, que emerge da prática, ou que se oferece às atividades práticas, com base em categorias que, para nós, co-movem uma proposta formativa que traz o tema de nossa pesquisa/tese.

Classificamos esse esboço uma teoria indissociada de recomendações para a produção, invenção e ou criação de práticas educacionais intencionais e conscientemente, planejadas (ou não), executadas e ou avaliadas, ainda que possa aparecer um conteúdo apenas para a professora e/ou educadora. É educadora nos ambientes hospitalares que deve ter as posturas e as atitudes, e defendemos que, agindo assim, pode ter impacto muito positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos e/ou de suas alunas que estão internados (as) nos hospitais, de modo geral, em estado grave ou crônico.

Assim, essa teorização e prática é entendida por nós como uma ferramenta e um dispositivo, como algo que emergiu após a pesquisa, ao tornar-se tese, e por ser apenas um esboço, acreditamos que essa proposta seja apenas uma proposta que possa ser aplicada nesses espaços acima descritos, ou mesmo em uma faculdade ou universidade de formação de professores e educadores.

Essa é, então, uma proposta que aponta para uma dimensão humano-existencial. Por isso, o que aqui apresentamos pode, sim, ser "algo" (um texto) que deve e precisa ser experienciado singularmente: a professora lê e o estuda como parte da sua autoformação, e sem descartar espaços grupais (plurais) de discussão e reflexões do texto e a viabilização concreta dos textos, pode ser aplicado junto às práticas profissionais, relacionado às práticas educacionais em ambientes hospitalares. Sendo assim, de concreto, imaginamos produzir, por ora, um texto para leitura da professora como ser singular, o qual, dependendo da disposição, pode contribuir para a sua autoformação; mas ressaltamos, não estamos descartando aprendizagens nos pequenos grupos de encontro.

7.1. Para uma formação que idealizamos como *Bildung*

Nada pode fazer a professora, que trabalha com pedagogia hospitalar, valorizar tanto a vida, quando ela reconhece aquilo que ela sabe-sente-age acerca do seu existir como ser-no-mundo, destacando aqui-e-agora, o mundo da saúde e da doença - e da morte. Ela pode se interrogar: O que é vital da minha vida toda e a de professora hospitalar? O que me faz viver? (...) parece que ela passa a focar em práticas educacionais centradas na vida e na alegria do existir, do ser-aí singular (e plural) (...) [isso] pode significar levar, projetar e deslocar a morte para o contexto educacional escolar e não escolar, interrogando-a acerca do "que é" e do "como é" o "corpo sem vida", e "o quanto" é natural e previsível esse evento, esse nascer, viver e morrer, ainda que (...) [a pedagoga hospitalar] deseje saber mais sobre e com a vida, ainda que o viver pontue seu outro lado, a morte (PINEL, 2004; p. 17).

Pretendemos descrever e apresentar um projeto (sonho - uma teoria) de formação de professora (e ou educador) que trabalha, de modo explícito ou não, direto e ou indireto, com o que se convencionou denominar "atendimentos educacionais em ambientes hospitalares", no labor de um espaço específico chamado de classe hospitalar.

Se estamos interessados em propor uma formação que traga o tema morte como questão chave, logo podemos refletir que há um "problema da e na formação", até mesmo, porque, os professores e educadores da nossa pesquisa relatam essa demanda. Parece-nos que os relatos de experiência indicam a necessidade desses sujeitos da pesquisa em se fazer-sentir-pensar autêntico e criar, a partir de si mesmo, um direcionamento que o potencializa em sua relação com o mundo relacional e vivencial.

A *Bildung* (bildung) é um termo feminino alemão que significa formação, educação e cultura, formação de uma cultura que, na nossa compreensão de inspiração heideggeriana, esse processo educacional/formativo participa da nossa existência como um existenciário. Nesse sentido, interessa-nos o termo para descrever compreensivamente o "que é" e "como é" a "form-ação" que propomos.

O termo se refere a um processo educativo cujo objetivo, dentre outros, é abordar a aprendizagem e o crescimento do ser-aí como ser-no-mundo, como um *Dasein* sempre

em construção, incompleto, inconcluso – sendo efêmero e finito. A origem do termo formação surgiu entre 1770 e 1830, na Alemanha. Assim, *Bildung* é a essência de uma teoria da educação como parte da "formação de si mesmo", dentro do sentido de ser-no-mundo, e mundo como cultura, sociedade, história, economia, política, ideologias, artes, o outro etc. Educação e formação, nesse sentido, têm sido consideradas uma e mesma coisa. Entretanto, há quem diferencie a formação (*Bildung*) da educação - para nós, repetimos, indicam um mesmo caminhar de formação humana. Nesse sentido, descrevemos uma educação que visa a autenticidade, ao contrário de uma educação inautêntica, como a excessivamente conteudista, de autoajuda etc.

A formação inclui educador/educando, mas é mais além, tratando-se de um processo educacional vivido/experenciado do ser-aí professora na singularidade, em um sentido-sentido dado por Bruford (2019), quando ele descreve uma "tradição alemã do cultivo de si" (in: ALVES, 2019; p. 1). Dar uma formação é como o plantar e o florescer de uma muda de flor, aquela ali - uma singularidade na pluralidade do mundo, do ser-no-mundo. O termo "florescimento das plantas [nosso grifo] – é o vocábulo que designa essa palavra em alemão, *Blüthe*, é aplicado indistintamente a homens e outras criaturas" (BRITTO, s/d; p. 8), pois formar é um florescer que demanda tempo e cuidado.

O conceito alemão de *Bildung* /'bildʊŋ/ é um termo único que não pode ser facilmente traduzido para o inglês [grifo nosso; logo, para o português também] (...). Está associado ao conhecimento, à compreensão e às habilidades adquiridas na escola, (...) mas o significado vai além disso [relaciona-se um "além escolaridade"] *Bildung* refere-se a uma experiência mais ampla de aprendizagem ao longo da vida [grifo nosso] que envolve a ampliação da compreensão histórica, social, política, espiritual e moral do mundo e do seu lugar nele [grifo nosso] (...). Como tal, embora a *Bildung* seja desenvolvida através da aprendizagem, [grifo nosso] deve continuar ao longo da vida, muito depois de a educação formal ter terminado [a *Bildung* vai por todo existir]. Refletir sobre a palavra *Bildung* oferece uma compreensão da aprendizagem que considera sua natureza holística e de longo prazo [grifo nosso], bem como sua relação entre o indivíduo, a sociedade e o mundo (...) [grifo nosso] - (HITCHEN, 2021; p. 1)¹⁶⁶.

O termo *Bildung* indissocia todos os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento (e crescimento) do *Dasein* – que, como ser-no-mundo, comporta: o biológico, o psicológico, o social, o espiritual, o mental, o afetivo, o cognitivo, a expressão corporal, o político etc.

O ideal de *Bildung* tinha [e ainda pode ter] como objetivo fundamental possibilitar a afirmação da singularidade individual [grifo nosso] por

¹⁶⁶ Nossa tradução livro do original inglês - Pinel e Ferreira.

meio do cultivo de si [grifo nosso] e, ao mesmo tempo, conciliá-la com o vínculo comunitário [grifo nosso] [o singular na pluralidade de um grupo]. Ele implicava [e implica] todo um programa de transformação social [grifo nosso] mediante a transformação interior dos indivíduos [grifo nosso]. (...) [A] força integradora [do *Bildung*] estava [e pode estar ainda] na ambição de incorporar reflexivamente ao sujeito os bens culturais e os conteúdos de conhecimento, unindo cultura subjetiva e cultura objetiva (ALVES, 2019; p. 12). (Grifo nosso).

O ato-sentido de "cultivar a si mesma" da professora-formanda desvela-nos rumos que tentamos dar, no aqui-agora, ao termo "form-ação". Trata-se de uma formação que não dá formatos, não dá formas, e nem é conformada, adaptada, moldada - e nem estimula conformidades, mas vivenciada a partir do contexto experiencial de cada um e cada uma.

Uma "form-ação" fenomenológico-existencial-hermenêutica implica uma aproximação sensível e envolvimento existencial, sem jamais perder a criticidade; numa razão encarnada, onde se ensina (e aprende) de modo empático com teorias científicas, filosóficas, psicológica, pedagógicas etc., indissociada com vivências com artes, poesias, literaturas. Podemos descrever, compreensivamente, no caso, uma "form-ação", que, de fato, é experiencial, algo que se nomeia o que efetivamente somos: ser-para-a-morte, ainda que haja vida que pulsa no corpo vivo para pensar sua outra extremidade (a morte).

Trata-se da possibilidade de que a razão encarnada (cognição, afeto e corpo/carne - indissociados) possa incentivar a professora a lidar com o tema morte de um modo inserir no currículo. Tal "form-ação" pode facilitar sua reinvenção profissional (com o tema morte). Por sinal, as pessoas que colaboraram com nossa pesquisa já assumem a morte como tal e sem naturalizá-la no sentido de ficar insensível com esse experienciar o "corpo defunto" - a morte sempre nos provoca, emociona-nos, indica-nos, de modo inequívoco, que somos ser-para-a-morte. O que nossas professoras parecem nos pedir, pelos seus relatos de experiência, é que elas desejam saber como incluir a morte no seu ofício de ensinar e aprender - em "dar" aulas. Nesse sentido é que procuramos saber (e sentir-agir) o termo alemão *Bildung*, e que novamente vamos aprofundar.

A palavra *Bildung*, na história, passou por diversos sentidos e significados ao longo dos anos e séculos. Assim, a formação pode se dirigir para o "que é" e "como é" a autodeterminação do ser humano, no caso da professora-formanda (e do formador) baseada na razão encarnada - ou seja, um "saber potente de sentido", pois é feito de carne, (co) movido pela afetividade (e seu afetar) e o corpo em diversos contextos "movimentais".

A formação, ao nosso sentir, inspirada em Heidegger, revela a aderência e a aceitação (autorizar-se a querer se formar) do ser-da-aluna-professora-professora em relação ao mundo exterior (e interior), na procura cuidadosa de modos-de-ser como ser-no-mundo, aspectos cognitivos-afetivos-corporais, um clima, uma postura, uma atitude a favor do incremento do seu ofício, fazendo isso com humor e disposição.

A educação ou o educar (*bilden*) (pro)cura um outro de si, desvelando o ser-no-mundo. Entre a pluralidade de significados do conceito, o termo geralmente está ligado também à ideia de formação, de educação e de cultura. Educação e cultura possuem palavras com correspondentes específicos na língua alemã, respectivamente, *Erziehung* e *Kultur*. Destaca-se que a educação (*Erziehung*) subentende a educação formal, enquanto *Bildung* amplia seu significado-sentido ao processo educativo, ou seja, a ação de educar uma pessoa transcende a singularidade em direção a pluralidade de "ser-sendo-com-o-outro-no-mundo" (PINEL, 2004), e passa para uma formação que visa a formação de um povo, uma cultura local.

Então, para efeitos da proposta de nossa "form-ação", é nossa opção por considerar que ambos os saberes-sentires-agires podem dialogar numa formação da professora e do educador, quando o tema morte se torna presente, de modo explícitos, nos seus atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. Isso porque consideramos que a formação que envolve o tema "morte" traz em seu aspecto uma formação cultural, de uma nova cultura de práxis que contém o ouvir atento e o cuidado, como cura, transpassado no labor cotidiano com aqueles que estão junto à classe hospitalar.

Para a nossa proposta, a formação envolve o ser-si-mesmo (singular) do *Dasein* que se entrega a uma formação e, aqui-agora, essa professora e educador se coloca como novo estudante, é uma estudante que se propõe a formar-se a partir de um outro professor/formador. Nesse caso, se a professora coloca a formação como sua meta, é potente, então, que haja uma disposição e uma sintonia, um desejo de saber-sentir-agir em outras possibilidades de ser na classe hospitalar, nas brinquedotecas (hospitalares) etc. O ato de conhecer (cognição-corpo) e desejar (afetividade) implica na liberdade de ser como ser-no-mundo que pretende se colocar (e aprender a se colocar) diante do horizonte das possibilidades (que contém vida e morte).

Dessa forma, a formação aqui-e-agora proposta é algo vivido dentro de um horizonte de ensino-aprendizagem e sentido - algo descrito como profundo: ir fundo ao ser de si (formador/formanda) e a formada, agora professora e educador, sob impacto da formação, que leva tal clima para a sala de aula, onde trabalha produzindo atendimentos educacionais e ambientes hospitalares. Assim, idealizamos uma formação contínua, aproximando-se no sentido de formação em serviço educacional, ou seja, o formador atua enquanto a formando exerce seu papel de professor e educador de ensino de conteúdos oficiais escolares e não escolares, por exemplo. Isso pontua a dinâmica dialética professor-educando, educando-professor, em abertura e disposição para um novo saber.

Criamos essa ideia, a partir de nossas leituras de Heidegger (2005; Tomo I; p. 95) de que os atores psicossociais da formação podem empreender a descoberta de que "(...) assumir relações com o mundo só é possível porque a presença, sendo-no-mundo, é como é", nas relações com os outros e mundo. Por assim dizer, a pessoa *ensinante* luta contra a dicotomia ser humano e mundo, pois acredita que a troca de saberes (que movem esse mundo) se dá na relação sem mediações e indissociáveis: ser-no-mundo é indissociavelmente ser e mundo no mundo.

Na formação proposta por nós, o "processo de ensinar" (do formador) e o (processo) de aprender (formandos) se pretende apontar para esse caminho: a de uma co-formação sem mediação e distanciamento (sujeito-objeto), mas, sim, eu-outro e eu-outro-mundo, ocorrendo modos dinâmicos de ser numa formação. Trata-se de uma "didática da formação", uma prática educacional sob clima fenomenológico-existencial-hermenêutico de inspiração heideggeriana, como iremos descrever e propor mais à frente.

7.2. Aproximação sensível para uma Pedagogia da Classe Hospitalar: a teoria e a possível dinâmica da "formação" imaginada por nós

Começamos, aqui-e-agora, descrevendo os profissionais com os quais imaginaríamos que fossem nossos professores e educandos da classe hospitalar, inseridos em uma "forma-ção", ela mesma, uma prática educacional. Imaginamos uma ação que o facilitaria a produzir "práticas educacionais" mais provocadoras de reflexões criativas e inventivas. Entendemos cada profissional como que da educação, da saúde e de outros espaços escolares e não escolares.

Entendemos que há, então, diferentes modos de "fazer" uma prática pedagógica. Essas se interrelacionam como prática do cuidado da vida (que contém a morte). Por

exemplo: ao descrever sobre Educação do Campo, Foerst, Fichtner, Nunes e Souza Neto (2018), nos dá uma pistas para refletirmos sobre os alguns ofícios da Pedagogia Hospitalar, como campo da pedagogia escolar e social, cujos educadores em saúde trabalham a morte, e, assim, os autores nos indicam, e com eles concordamos, de que pesquisamos "saberes-fazer-sentires" como conceitos que não são monovalentes, ou seja, são ciências que se ligam a outras ciências, num diálogo de crescimento profissional e científico para um saber mais.

A legislação educacional brasileira defende uma educação escolar, mas também uma educação que seja social (não apenas escolar), a qual pode estar atrelada ao que denominamos de Pedagogia Social que, no caso, interliga-se à Educação Especial. Cabe destacar a Pedagogia como uma ciência da prática-praxis, atuante em uma dimensão ampla, chamada dimensão escolar. Nessa linha, Pinel; Colodete; Paiva (2013), nos indicam, ao nosso ver-sentir-agir, que ela mesma, Pedagogia Social, pode se guiar para a realização prática da educabilidade humana, por ser ela uma ciência atuante no meio social, voltada para pessoas que podem estar em condições socialmente desfavoráveis, à busca de atendimentos psico-sócio-pedagógicas e de saúde - dentre outros, sem jamais perder o afeto e a criticidade. Sua função e busca é, sobretudo, ainda que não necessariamente intencionalizado, (pro)curar reconectar o ser-aí com o seu caminhar de "ser autêntico".

Dentro desse contexto, o profissional (e a ciência), onde se torna prioridade a associação educação e saúde, vem à lume uma Pedagogia Social que propõe se direcionar para termos, para nós, vitais e existenciais como cidadania, democracia, liberdade diante do outro, dignidade humana, justiça social, educação pública de qualidade, saúde para todos etc. Enfim, como "*Sorge*", cuidado com o ser-no-mundo inserido em sua dimensão sócio-mundo. O exercício de ser educador social (e professor escolar e não escolar), no seu labor, presentifica-se como relevante para sua comunidade. Essa importância pode levar aos profissionais da educação e da saúde a considerar que há uma demanda da sociedade industrializada (ou capitalista e ou neoliberal), que precisa passar por uma mediação crítica, caracterizada pela resistência contra a indignidade do ser.

Diante desse cenário, parece-nos haver necessidade de ensinar-aprender a lutar, resistentemente, pela construção de uma consciência cidadã que lute e conquiste seus direitos advindos de projetos maiores, amplas e localizadas no seu meio social. Por isso defendemos que esses precisam urgentemente de uma ação educacional escolar e não

escolar, formal e não-formal, possivelmente facilitando o "ser-no-mundo", o humano digno de sua existência, que reconheça que na vida há a morte e que, por isso mesmo, resistir é cuidar de si e do outro dentro da busca por um viver melhor, com cuidado e cura.

No viver inautêntico, como ser-no-mundo, o *Dasein*, como existência, coloca-se incluído na civilidade e incivilidade, no qual o próprio existir acaba por manifestar formas desfavoráveis do existir humano, como o da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas e de alguns outros vícios e hábitos, do abandono e da rejeição, de estar como pessoas em situação de rua, do fracasso escolar (da escola), da indiferença social, dos detentos ou em liberdade assistida - socioeducandos, do rendimento escolar inadequado ao exigido por sua sociedade, malgrado atendimento à saúde pública etc. Podemos ampliar para os educandos em exposição ao que se denomina, muito sem reflexão, de "balas perdidas", rejeição escolar e familiar, humilhação e violência comunitária advindas de preconceitos, de estigmas e de discriminação.

Nesse movimento complexo e dinâmico, a Pedagogia Social propõe práticas educacionais para diversos educandos, incluindo aí pessoas com deficiência ou deficiências, autistas e correlatos, discentes com altas habilidade, com doenças graves e crônicas, as quais podem causar ou não outras deficiências. Tais *experienciamentos* podem nos levar aos significados de morte simbólica e/ou concreta, onde as vivências na sociedade se tornam muito doloridas, já que ela tende a não trabalhar, de modo autêntico, a morte que é experienciada como temor. E dentre os trabalhadores conscientes de ser-para-a-morte há outros resistentes ao tema, fato que valoriza mais nossa proposta de formação desses atores de labor social.

Os colaboradores de pesquisas, como percebemos, mostraram-nos nos seus modos de "ser autêntico", opondo-se ao educador e ao professor que resiste ao tema morte. Contudo, reconhecemos da nossa lida profissional, há professores, professores de Educação Especial, educadores sociais e de saúde e demais profissionais da área que, por diversas motivações, ainda não trazem o assunto morte para dentro de uma prática educacional reflexiva (práxis).

O professor escolar, bem como outros profissionais, como o educador social, que trabalha na esfera da "educação em saúde", o qual direta e ou indiretamente, explícito e ou implicitamente lida com o tema morte nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, na classe hospital e ou fora dela (no hospital), pode se abrir para a sua

formação e autoformação afetiva, cognitiva e corporal numa dimensão de ser-no-mundo, desvelando seus modos-de-ser na educação hospitalar.

Diversos ofícios têm se imbricado quando nos remetemos à prática de uma educação que reconheça o existir temporal e finito. O professor escolar encontra situações sociais além do ensino de conteúdos propostos a serem ensinados pela cultura dentro de sua sociedade, e ainda que seu enfoque seja os conteúdos oficiais, a educação social está viva ali, naquele espaço-tempo, no reconhecimento de que o cuidar da vida é cuidar de um *Dasein* que contém morte. Esse reconhecimento, insistimos, é um caminhar para a autenticidade, de ser si mesmo em seu projeto de ser-no-mundo.

Abre-se pela linguagem a palavra que acontece na sala de aula - morte. A professora, um ser-aí, é projeto de ser (do ser), como a "clareira do ser", o seu evento. Aí está a "voz do ser", lugar-tempo, em que a educadora, diante do tema morte, manifesta-se, expressando-se, mas como na "dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se": ela se mostra, ela se esconde. Nesse experienciado, o ser-aí, singular que é, passa a se compreender no mundo plural - ele como ser-no-mundo, e o pelo singular – ser-consigo (*Mitsein*).

Dessa forma, a própria experiência deste projeto-*Bildung*, aqui-e-agora descrito como proposta formativa, se coloca como acesso do *Dasein* à compreensão, e não só ao esclarecimento de uma educação formação na formação, por exemplo. A proposta formativa se coloca como possibilidade de compreensão da prática como algo que acontece (*Ereignis*) dentro da vida, como parte da vida, que inclui o viver e o morrer. A compreensão da morte do ser professora e educador, da classe hospitalar, acontece pela experiência relacional-compreensiva. Quando a professora ou educador diz: "eu compreendo", aquele que a escuta "linguear" logo pensa: "para compreender ela teve que refletir seu próprio vivenciar". Compreender nos leva a levantar a suposição de que algo existiu antes de (apreender) uma vivência, ouve um vivido que se mostra como algo de possível compreensão.

Nesse cenário, essa formação/autoformação (proposta formativa) pode ser algo conscientemente intencional que envolve as ciências da educação, as artes¹⁶⁷/ poesias/ literatura etc. Tais áreas e saberes podem abordar a morte como tema presente na vida, uma vida que clama por existir sempre, pois, quando a morte, de modo concreto, aparece

¹⁶⁷ Concordamos com Inwood (2002) de que a obra "Ser e Tempo" não estabelece uma reflexão sobre a arte no sentido de uma "obra de arte", mas, sim, como habilidade do fazer cotidiano. A reflexão sobre a arte, não apenas como ofício, só aparece, em Heidegger, em suas obras posteriores.

"com-sentido", ela pontuará aos viventes o significado e o sentido da vida e o do "não-ser-mais-*Dasein*".

O "não-ser", aqui-agora, é o corpo defunto - "corpo morto", um "corpo sem vida", mas que deixou um "sentido" para quem respira e tem disposição para dele cuidar. O cuidado para e com o "corpo morto" aparece em movimentos e momentos sensíveis de "ser-com", em um "com-o-outro" - outriedade ou de ser alteridade, como "parte de si", de "ser si mesma" no singular, dentro de um mosaico interligado denominado "mundo" que inclui sociedade, cultura, história, ideologia, economia, religiosidades, ciências, artes etc.

Para cuidadosamente praticar (e teorizar) uma "Pedagogia existencial: da vida (e da morte)", numa perspectiva fenomenológico-existencial-hermenêutica, a professora pode, se for seu desejo, entregar-se à "disposição" dos modos-de-ser de ser-no-mundo da educação escolar e não escolar, sempre atenta ao seu existir, na autêntica vida, mantendo sua saúde mental, por exemplo, da melhor forma possível. Esse espaço-tempo sugere que a professora e o educador hospitalar crie e/ou produza práticas educacionais e, nesse contexto de sentido, poderá agir se (re)conhecendo e, assim como reconhecendo, também, o aluno da sua classe - ou fora dela.

Diante do exposto, algumas questões podem emergir nesse contexto: Qual o impacto de uma doença crônica e/ou grave (e a morte) na vida acadêmica do discente? E na vida profissional da professora? O "que é" e "como é" existir-se nesse lugar pautado pela dor/tristeza, ainda que o hospital atue para o sentido clássico de cura, com o finco de saúde/alegria? A professora e/ou educadora, nessas interrogações, é sempre ser-no-mundo, seja na autenticidade, seja inautenticidade, pois o indivíduo se constitui na relação com os "objetos que o cercam" (FOERSTE, 1993, p. 44), com as coisas, com tudo aquilo que o cerca - mundidade.

A existência com sua finitude parece ser uma figura que brota do fundo do ser-aí com doença crônica e/ou internado em ambiente hospitalar e/ou domiciliar. Por isso é necessário reconhecer que aprender que a vida contém uma finitude, morte, é um aprendizado que se pretende prazeroso. Clarice Lispector (s/d; p. 29):

Temos mantido em segredo a nossa morte para tornar nossa vida possível. Muitos de nós fazem arte por não saber como é a outra coisa. Temos disfarçado com falso amor a nossa indiferença, sabendo que nossa indiferença é angústia disfarçada. Temos disfarçado com o pequeno medo o grande medo maior e por isso nunca falamos no que realmente importa.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Trecho do livro "Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres" (original de 1969), que é um romance, cuja personagem Lóri (professora primária vinda do campo para a 'cidade grande', Rio de Janeiro) adentra em uma interrelação amorosa-sexual com Ulisses (professor de filosofia). O título, pode dar aos leitores a noção

Assim, nossa proposta não é manter segredo da morte, que ao trazer à lume, desvela-se em um existir autêntico, mas a poetiza nos alerta sobre a inautenticidade de ser, o esconder para viver melhor, modos-de-ser que há. A arte é uma possibilidade de sentir a finitude, pois a arte, ela mesma, é efêmera como seu criador e apreciador. Lispector nos pontua e denuncia esse segredo de morrer como algo inautêntico, pois ela nos fala a nossa indiferença com um falso amor, um amor que não o é. E, mais, de modo até heideggeriano, desvela que figura brota do fundo da indiferença - a angústia, que é de todo ser humano, mas que, aqui, parece potencializar para os autoenganos. As nossas professoras e nossos educadores hospitalares assumem a morte (a finitude), mas denunciam que precisam de mais conhecimento, sentimento e ação com esse tema. Cada uma, na sua singularidade, procura, ao modo Cuidado, produzir práticas educacionais que levem em conta o nosso ser-para-a-morte. As professoras e os educadores, em espaços clínicos, parecem que desejam desvelar o "(...) que realmente importa" (LISPECTOR, s/d; p. 29).

Como se tem refletido em algumas instituições de saúde, há um movimento internacional que envolve o Brasil, de que é ponto vital da "humanização hospitalar". A meta pode ser o de resgatar o ser humano na sua "essência existencializada" (PINEL, 2004; p. 27)¹⁶⁹ de efemeridade, incompletude, fragilidade - uma (in)sustentável leveza e dureza de ser. Uma "Pedagogia existencial: da vida (e da morte)" tem, também, como uma de suas propostas, reconhecer o "humano sonho" de desejar viver saudavelmente, ainda que tenhamos claro de que somos ser-para-a-morte. No lugar hospitalar tende a predominar temas existenciais como dor, tristeza, sentido da vida, vida e morte, angústia, rejeição, abandono, solidão, crises existenciais, sentido de ser, escolha, riscos, compromissos, encontros, responsabilidades, autenticidade, diferenças individuais (singularidade na pluralidade de ser) e projetos de vida, amor, empatia, escuta, preocupação e cuidado, desejo de vivenciar uma liberdade ampla e fora dos limites

equivocada de que a "aprendizagem" e o "prazer" são, aos ingênuos desavisados, fenômenos antagônicos. O livro desvela o ser-aí de Lóri que se permite, de modo lento e gradual, entregar-se às aprendizagens experienciais onde ela consegue o prazer de "ser do conhecimento" (de si, do outro, do mundo). Lóri é preocupação, presença sintonizada de produzir autocuidados pelo processo ensino-aprendizagem de ser-com-o-outro, ser-com onde prevalece sua singularidade. Um aprender a pensar, quando o ensino advém de um ensinante em sintonia.

¹⁶⁹ Há uma essência, mas que é efêmera, é uma existência, e o próprio existir é efêmero, incompleto, inconcluso. A essência, singularmente nomeada pelo autor do desvelamento, é existencializada, não é sólida, e nem definitiva. É mesmo irrepitível - de humano para humano, ainda que se use os mesmos tempos para descrevê-la.

impostos, justamente, para que uma dia possa ser, efetivamente, mais livre, num sentido amplo etc.

A instituição hospitalar, na sua genuína existencialidade, desvela-nos como clareira, temas a ela indissociadas e que são os que transitam numa perspectiva teórica (projeto, um sonho, um método) do que estamos a denominar de "Pedagogia existencial: da vida (e da morte)". O ser-aí existe como a possibilidade de assumir todas as condições de ser-no-mundo e, aqui-agora, pontuamos o acontecer no espaço-tempo hospitalar, emergindo com mais força o seu tema mais angustiante, a morte, ainda que o existir comporte (e suporte) outros existenciários.

Um discente com doença crônica, por exemplo, pode indicar ao professor, um sentido de morte iminente, e isso coloca *Sorge*, no seu agir singular, naquele pequeno espaço chamado classe hospitalar. A morte iminente, a angústia advinda dela, como toda ela, pontua, aos professores e aos educadores, de que todos são ser-para-a-morte, como também somos ser-para-a-vida, aspectos existenciais contidos no mesmo *Dasein*.

Para a nossa tese, diante do exposto, podemos imaginar que há os elementos fenomenológicos-existenciais-hermenêuticos, que são descritos separadamente, mas reunidos no mesmo experienciar, em um mesmo processo de ensino-aprendizagem, numa construção de uma prática educacional com o tema vida e morte. Para nós, o conjunto desse modo de ser, um existenciário, revela-nos os seguintes **modos-de-ser**, como postura, que se torna presente na construção de práticas educacionais em ambientes hospitalares:

I - ser-para-a-morte
II –ser para escuta sintonizada com o outro
III –ser <i>Sorge</i> como cura e cuidado

Esses três elementos, por nós intencionalmente escolhidos, emergiram a partir das análises existenciais da nossa pesquisa. Tais modos-de-ser carecem ser descritos compreensivamente aqui-agora. Esses modos (ou posturas) se movem e (co)movem no ser-aí da professora (na relação com seus alunos), produzindo intervenção no exercício do seu trabalho de ensino no hospital, que imaginamos, ela sempre atenta à vida e ao seu *continuum*, a morte. São assim três existenciários dinâmicos, complexos, híbridos, interligados, penetrados e interpenetrados por uma "aproximação sensível", marca central

dessa "Pedagogia Existencial: da vida (e da morte)" no ambiente hospitalar, que nos indica para aproximação sensível.

*

"- aproximação sensível -"

Uma "aproximação" desse nível, pela via da "sensibilidade", é uma espécie metafórica de energia pulsante que acontece no "ser-com" do "ser-aí" professora, educadora e ou outro trabalhador da "educação em saúde". Essa abertura original e autêntica para e com o mundo surge como fenômeno nos relatos de experiência e nas análises existenciais das docentes.

O diferencial é de que estes sujeitos do ofício do magistério, nesta "aproximação sensível", exercem suas atividades de sentido daquilo que se denomina "atendimentos educacionais nos ambientes hospitalares". Aqui, repetimos, estamos produzindo uma travessia da filosofia para a pedagogia, e suas práticas educacionais, sem perder essa "aproximação sensível", a qual, concretamente, transitar na relação aluno-paciente e professora-hospitalar, em seus fazeres-sentires-pensares pedagógicos-educacionais.

Tais atendimentos educacionais no hospital, sejam eles escolares e não escolares, acontecem dentro de uma dimensão da "existência humana" marcada por "eventos" na classe hospitalar e/ou outro espaço-tempo do hospital - e a vida mesma. O profissional, estando ali no "setting" da sala de aula percebe o quanto emerge, de modo natural e até comum, a morte, ainda que sejamos todos e todas seres da angústia, parte comum do existir humano do *Dasein*.

A presença (sensível) da finitude (morte) joga na gente o "fato sentido" de que somos "ser-para-a-morte" - e ponto final. Nesse contexto, por exemplo, pode aparecer, na questão pedagógica, o drama (e o melodrama) e a comédia, existenciários que são comuns no existir do "ser-aí", na abertura com o outro. Esse complexo se torna presente em um movimento de "aproximação sensível" do "palco da vida" o qual acontece na sala de aula, como um "teatro existencial".

*

E como se coloca, considerando os dados obtidos nesta pesquisa, um projeto (imaginado) de se descrever compreensivamente uma "pedagogia existencial: da vida (e da morte)" no ambiente hospitalar?

Heidegger, como sempre dizemos, não se propôs a criar ou pensar uma educação a partir de "Ser e Tempo", por exemplo. O filósofo, ele mesmo, não publicou acerca do "que é" e "como é" escola, currículo, relação professor-aluno, avaliação escolar, didática, metodologia do ensino, recursos e técnicas de ensino-aprendizagem etc. Entretanto, como nosso modo-de-ser na ousadia, aparece a disposição em pensar e nos atentar ao que é de interesse da Pedagogia. Então, estamos criando e/ou inventamos "essa" pedagogia existencial: da vida (e da morte), imaginando o hospital como um grande "setting" para as práticas educacionais planejadas, executadas e avaliadas pela professora.

O ato de educar e produzir educação na nossa cultura é quase sempre ligado a rígidos padrões, de quem defende só ensinar conteúdos - o conteudismo. Essa proposta endurecida pode conduzir a um aprender engessado, prendendo, como grilhões, o processo vivido no hospital. O ensino regular nasce da cultura e da oficialidade do Estado (bases normativas) - padronização. Destaca-se, assim, um possível professor que legitima essa rigidez, na maioria das vezes, via aulas expositivas de cima (professor) para baixo (discente), não ocorrendo horizontalidade. A educação tradicional¹⁷⁰, ainda que tenda a prevalecer tentativas de insubmissão a esse modo-de-ser professor (autoritário) na escola, é muito forte. Podem até ser ações educacionais empoderadas, mas que no nosso entender parece não despertar uma educação "sensível" pela "aproximação" a qual afeta positivamente professores e alunos, como parece indicar alguns relatos das pessoas que colaboraram com nossa pesquisa.

Procuramos vivenciar as "experienciações" das professoras e dos educadores na nossa pesquisa, as que trabalham com educação escolar e não escolar (classe hospitalar, leitões, brinquedoteca etc.). Nesse sentido, (pro)curamos criar, pelos relatos de experiência produzidos por elas, e por nossa via analítica existencial, uma "Pedagogia Existencial: da vida (e da morte)".

¹⁷⁰ "(...) nem sempre se pode negar da modernidade aspectos apregoados na educação, especial mente, a escolar, afinal somos mundo. Nossa sociedade competitiva e consumista ao extremo, nem sempre defende uma transmissão inventiva dos conteúdos propostos pela cultura, no uso de trabalhar com grupos, assim como uso da internet e os apetrechos desta esfera (..) tendendo desconsiderar as relações afetivas prazerosas (...) etc. (...) tais recursos, dispositivos, instrumentais, ferramentas etc., tem sua validade dentro desta sociedade liberal na qual estamos inseridos, e também marcados por ela, ainda que tentemos impactá-la com ações de resistência, criando oposições ao que está estabelecido como verdade única, sólida, universal (...)" (PINEL, 2004, 102).

Foram compreensões obtidas a partir daquilo que se mostrava como evidentemente compreendidos. Nesse exercício fenomenológico é que apreendemos, de modo compreensivo, três temas vitais de existenciários que são vividos indissociadamente, ao nosso sentir, (co) movidos pelas "aproximações sensíveis". São os seguintes temas existenciários, para nós, vitais para a criação dessa "pedagogia existencial: da vida (e da morte)": [1] ser-para a morte; [2] ser escuta sintonizada com o outro; [3] ser *Sorge* como cura e cuidado.

Trata-se de um modo de pensar-sentir-agir uma educação inspirada em Heidegger, o qual possa provocar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professoras, educadores e educador em saúde, todos atuantes com o que se denomina e sempre destacamos como "atendimentos educacionais em ambientes hospitalares".

Essa pedagogia existencial aqui refletida pode ser um modo de ser formador e formanda (professoras) numa (pro) cura de compreender juntos a nós mesmos - cada um singularmente, bem como o outro e o mundo dos sujeitos da educação (especial). Sinalizando, assim, uma compreensão no sentido de "com+preensão" e muito além, algo do sentido-sentido¹⁷¹. Dessa forma, nossa proposta não foca somente nos métodos, técnicas, procedimentos, ferramentas etc., que estão, na maioria das vezes, estabelecidos formalmente como as principais didáticas que acontecem na sala de aula regular. Valorizamos, sim, o pensar que nos leva ao "envolvimento existencial" da professora e do aluno com a prática educacional, movida pela postura da professora e sua disposição em envolver discentes. O aluno é o sujeito "detido" por essa disposição, configurando um tipo de fascinação pela educação, mostrando um ser que se abre originalmente ao mundo, com a devida afinação consigo mesmo, com o outro - com o mundo, "ser-no-mundo" que é. A "Pedagogia Existencial: da vida (e da morte)", como arte e ciência, pode ser dispositivo na "form-ação" de uma professora que atua pela "aproximação sensível" dela "consigo mesma", e com o aluno hospitalar, recriando e ampliando as relações discente-docente que é a nossa própria pedagogia.

Diante do exposto até agora, o si-mesmo (ego, eu) poderá se entregar existencialmente ao abrir como ser autêntico. Esse acontecer pode ser devido a uma "viagem" que expande as diversas e complexificadas cartografias do ser-aí, disposto a entregar-se ao existenciário "temporalidade", sempre pautado, de modo indelével, pelo presente, passado e futuro.

¹⁷¹ Sentido = caminho, trajeto, *sulear*, para o sul - contrário ao nortear, de sentido contrário ao norte = sentido de ser de ser-no-mundo em seu horizonte de ser como projeto de vida.

O *Dasein*, em sua "a dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se", foi jogado ao mundo, e se ele é para vida, também o é, inevitavelmente, ser-para-a-morte. Ao experienciar o processo-aula, pode, também, implicar nessa temporalidade e espacialidade, evocando existências inventivas nesse mesmo "ser-aí", como ser-no-mundo que é.

Enquanto ser-aí, jogado aí no mundo, os existenciais nos marcam, genuinamente, o que nos faz mundanos e encarnados, (co) movidos pela temporalidade que nos estampa a morte, que é também um ponto vital e essencial para pensar-sentir-agir uma "pedagogia existencial: da vida (e da morte)". E é nesse movimentar, como "ser-aí", que a pessoa é tocada sensivelmente no e pelo outro (outridade) numa dimensão concreta e simbólica. Há uma possibilidade, supomos, de que a analítica existencial possa ser aplicada nos "atendimentos educacionais em ambientes hospitalares". Para isso, propomos esse projeto no qual a professora se reconheça, autenticamente, como ser-para-a-morte, disposição para a escuta (de ser na alteridade, pelo diálogo) e *Sorge* (Cuidado).

Acreditamos que a "pedagogia existencial: da vida (e da morte)", a qual envolve formador-formandas, docente-discentes, nessa riqueza relacional interpessoal e intersubjetiva pode não apenas nos mostrar as vivências que desvelam a potência de ser-si, mas também, o ser-com, como parte dela mesma, na "diversidade" de ser na "diferença", imbricando singularidade com pluralidade.

*

"aproximação sensível"

Para a nossa tese, a "aproximação sensível" é um termo que indica pensar-sentir-agir dentro de uma "pedagogia existencial: da vida (e da morte)", e é assim, que o termo, ao nosso refletir, clama por vir à lume.

Vamos, de modo cuidadoso, na escuta e na reflexão, descrever algumas pistas sugestivas de como imaginamos uma formação profissional inicial (e ou continuada) da professora que produz, cria e ou inventa "atendimentos educacionais em ambientes hospitalares". Não objetivamos propor verdades absolutas e sólidas, mas sim uma verdade possível de tornar as professoras mais sensíveis à vida (e à morte), sem jamais abandonar seu papel de ensinante, ao contrário, compreender o quão vital ao seu ofício está o ato

sentido do sua "aproximação sensível", como (co)move(dor)a dos conteúdos propostos currículos oficiais, e currículo emergente (que emerge na sala de aula, sem estar no currículo oficial).

Essa "aproximação sensível", a qual demanda ser sensível nas salas de aulas hospitalares, é contra a naturalização insensível da morte, a sua banalização. Podemos "dizer" que ela, a morte, é uma presença que sempre pede a ser sentida - o *Dasein* deixar de sê-lo (não-ser-aí), mas os existentes, não.

O hospital é um espaço onde a morte costuma marcar o ser, como uma "representação existencial"¹⁷² (PINEL, COLODETE, BRAVIN, 2020).

No existir da pessoa há um simbólico palco, algo como uma mandala, a convidá-lo a representar algo que sua carne absorveu, algo que o fere ou o alegra, que não é só harmonia e integração, mas conflito, dor, sofrimento, lágrimas, desintegração, um corpo que se esfacela no ar. A mandala é esse campo, esse círculo mágico e que concentra energias positivas, negativas e as duas efervescências juntas e indissociadas, "positivas-negativas". Estudar e pesquisar as RE, e considerando o termo representações nesse sentido, é trazer a lume a carne humana (com o outro/ outros no mundo), é provocar ao leitor a encontrar, e só entrar procurar sentido de ser da vida. (...) A RE nos diz mais do ator encarnado, que se mistura tanto com os personagens vividos numa sociedade difusa, injusta, capitalista, maquiavélica, perversa, alegre, saudável (...) [em movimentos indissociados de: ser] humanizante (...) [e desumanizante], [fascista e democrática, resiliente e vulnerável, resistente e frágil, de sucesso e de fracasso; no aprender- desaprender e não-aprender na escola e fora dela] etc. [...] (PINEL, 2018, p. 4; in PINEL; COLODETE; BRAVIN, 2020; p. 10).

A sua presença potencial, ainda que ela circule por outros espaços-tempos, no qual se luta pela vida, está enraizada mais no hospital, onde a comunidade costuma enxergá-la como dor e desamparo, pois, a morte do outro o faz recordar de seu próprio "não-mais-ser-aí".

Repetindo, um modo de aproximar do outro, como parte de si, na sala de aula, pensamos que poderá ocorrer por uma "pedagogia existencial: da vida (e da morte)" inspirada na fenomenologia heideggeriana.

O "aproximar sensível", atendendo educacionalmente numa dimensão individual e ou grupal, ocorrerá nos ambientes hospitalares, implicando em escutar, em dialogar, em ser da presença, em ser-*Sorge* (Cuidado). Nesse experienciar, o educador não nega responder às demandas de conhecimento oficial (e não oficial) dos alunos e das alunas,

¹⁷² "Representação Existencial (RE), diz-nos Pinel (2012; 2018), pode ser entendida aqui-agora como um ato-sentido de representar algo, tão fortemente vivido no existir e na existência encarnados, de uma realidade possível, pois vivida, algo concreto que a linguagem desvela e desmascara, anuncia e denuncia a humanização e a desumanização. Pode ser algo inventado, mas criado, algo produzido e criado, sim, um fenômeno que sempre aparece a nos tocar" (PINEL, COLODETE, BRAVIN, 2020; p. 09-10).

já que a própria "aproximação sensível" engloba o ensinar e o aprender - na dimensão do cuidado. O "aproximar sensível" sabe, por sentir e agir, da vida e da morte - e foca na vida, sem desconsiderar o lado efêmero e finito do *Dasein*.

A formação da professora que atua nos hospitais perpassa estudos e textos existenciais os quais abordam os temas aqui-agora propostos, de inspiração heideggeriana - ler, estudar, refletir, agir e aplicar nos contextos hospitalares, quando poderá criar e investigar como (é) práticas educacionais. Assim, indissociado, o forma(dor) pedagogo existencial (da vida e da morte) atuará com os professores - de modo individual (singular) e/ou grupal-existencial (pluralidade).

Trata-se de uma formação que poderá (pro)curar, numa didática ao modo "*role playing*" - dentre outros dispositivos, como criar/inventar projetos de intervenção pedagógica, fundamentada em nossos estudos de inspiração heideggeriana, donde se destaca o cuidado com a cura, disposição e humor; com isso a empatia, a escuta em sintonia - uma pedagogia existencial da vida (e a morte).

Mas, então, para nós, no contexto desta pesquisa, o que é *role playing*?

Trata-se de um caminho que é um dispositivo provoca(dor) que inspira cuidados. Ele foi descrito, originalmente e cientificamente, em 1946, pelo terapeuta fenomenológico-existencial romeno Jacob Levy Moreno (1889-1974). Moreno se inspirou naquilo que se denomina "artes de teatro de improvisação". Sendo assim, descrevemos um psicodrama (dramatização) - fazer drama, é fazer melodrama e comédia. Por meio do "*role playing*", as professoras irão "falar" sobre seus pensares a partir dos materiais bibliográficos lidos e estudados, associando aos eventos que lhes causam tristezas ou alegria nos ambientes hospitalares, como a classe hospitalar, as brinquedotecas, os leitos etc.

Nesse contexto de forma(ação), o formador e os formandos podem se mover ao seu modo-de-ser ator e atriz no cotidiano profissional, inventando novas narrativas possíveis de acontecer, nos seus atendimentos educacionais, naquele espaço de saúde, revendo inclusive cenários novos, surtindo outras coreografias, diálogos etc., pensando-sentindo-agindo com espontaneidade. Esse processo educacional de formação na "pedagogia existencial: da vida (e da morte)" será levado aos seus atendimentos educacionais, envolvendo alunos e alunas, bem como os pais e os interessados neste dispositivo, como o *staff* da saúde hospitalar.

Surgirão práticas educacionais pelas quais se experienciará ser-si-mesma (professora) e se-o-outro-de-si (o aluno do-ente), mediados pelos conteúdos curriculares (oficiais ou não), em uma instituição (hospitalar) que está associado à luta pela manutenção da vida - repetimos.

O formador da professora, por sua vez, como se espera, também deverá atuar pela via da "aproximação sensível", já que a professora, nas oficinas (projetos), atuará do mesmo modo. Nessa travessia formativa para sala de aula, tornar-se-á encarnada, imaginamos, afinal propomos um sonho, um projeto de ser e de ser-profissional hospitalar.

Mas, o que é "aproximação sensível", considerando estes dois termos? Como esse projeto de formação poderá nos levar a perceber o fenômeno proposto?

Aproximação é um abeirar-se, implica em "achegar para aconchegar", que indica a disposição descrita como humor e sintonia, sendo assim, um existencial de (pré)sença. O humor pode sempre se transformar, mas a presença sempre terá humores. A presença "(...)" pode e deve tentar conhecer e controlar seu humor por meio do conhecimento e da vontade. Quando ela consegue, podemos dizer que houve prevalência da razão, da vontade e do conhecimento sobre o humor" (LOUREIRO, 2009; p. 162). O humor, nesse contexto de sentido, só consegue conhecer e controlar, a partir de um outro humor, pois o humor existe, ainda que sob o ato de conhecer.

O "aproximar sensível" indica cuidado como *Sorge*, inspirado no sentido heideggeriano, pelo avizinhamo do ser-para-a-morte e do escutar. Um número não é igual, mas se aproxima do outro, ele chega reconhecendo a diversidade nas diferenças singulares de ser-no-mundo. O ser-aí sensível se aproxima cuidadosa e delicadamente, pois está aberto a si (auto-sensibilidade) e ao outro - ele percebe o fenômeno da sensibilidade de ser si e outro. Em Inwood (2002), encontramos que, em Heidegger, ouvir e escutar se interdependem, indissociam-se. Para a "Pedagogia Existencial: da vida (e da morte)" é o ato de compreender a si e ao outro, na prática educativa.

A professora e educador da classe hospitalar deve abrir-se originalmente ao impressionar-se com esse outro, nunca naturalizando o vivido, mas, sendo uma metafórica porta de entrada ao ser-aí (outro) ser-no-mundo que é, algo tranquilo ou nem sempre assim, intranquilos que somos, ouvir e escutar o que somos (sendo).

Há dor, saúde, tristeza, alegria. Há o conhecer e suas dificuldades. Há um corpo em movimento e estático, que grita e diz - rígido, livre e solto. Delicada sensibilidade, a

professora precisará ao aproximar-se do outro (como modo de si). Também o aproximar precisa dele - o sensível.

Então, chegamos à exigência de expressar uma "aproximação sensível" pela invenção e criatividade em reconhecermos nossos modos-de-ser em ser-para a morte, na escuta sintonizada com o outro e *Sorge* como cura e cuidado.

O dicionário Michaelis (2022) aponta que ser sensível é o ser-aí "propenso a se identificar com as dores alheias; que é favoravelmente solidário e compreensivo. (...); que se nota com facilidade pela razão, pelo raciocínio; claro, evidente, manifesto, visível; que exige habilidade, delicadeza no tratamento". O ser da "aproximação sensível" funciona como um metafórico "aparelho ou instrumento que reage à mínima ação e indica a menor diferença ou alteração" (MICHAELIS, 2022; s/p).

*

Há uma espécie de evento pulsional do *Dasein*, o ato de se aproximar, sensivelmente, é que pode (co) mover ao professor abrir-se às experiências possíveis nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, produzindo, assim, pensamentos - um "aprender a pensar", apreendendo compreensivamente este pensar de sentido:

Por isso, procuramos aqui aprender o Pensar [grifo nosso]. Percorremos conjuntamente um caminho; não se trata de nenhuma cobrança. Aprender significa: levar o que se faz e deixa[r] de fazer à sintonia com o que a cada vez, essencialmente, se dirige a nós [grifo nosso]. Dependendo da forma desta coisa essencial, dependendo do âmbito do qual vem esse chamamento, é diferente a sintonia e, com isso, a forma do aprendizado. Um aprendiz de carpinteiro por exemplo, alguém que aprende a fazer arcas e coisas semelhantes, exercita no aprendizado não só a destreza no uso de ferramentas. Tampouco trava conhecimento apenas com as formas habituais das coisas que tem que construir. Quando se torna um autêntico carpinteiro põe-se em sintonia, antes de mais nada, com os diferentes tipos de madeira e com as formas adormecidas no seu interior, com a madeira no seu modo de, com a riqueza oculta da sua essência, adentrar a morada do homem [grifo nosso]. Esta relação com a madeira sustenta mesmo todo ofício [assim, como para nós, na relação professor-aluno]. Sem esta relação [a de adentrar a morada do ser humano] ele afunda na atividade vazia. A ocupação torna-se, então, meramente definida como negócio. Todo ofício, todo o agir humano, lida perpetuamente com esse perigo [todo professor corre esse perigo, como toda a gente]. Disso se excetua tão pouco o poetizar quanto o pensar. Se o aprendiz de carpinteiro, todavia, chega ou não no aprendizado à sintonia com a madeira e com as coisas de madeira, isso depende manifestamente de que lá esteja alguém

que lhe ensine essa sintonia [grifo nosso]. (HEIDEGGER, 1951/1952; in: LYRA, 2008; p. 50-51).¹⁷³

O pensar e o poetizar (as artes, as literaturas, as poesias) não deixam a professora hospitalar cair no vazio do fazer, evitando um "fazer-pelo-fazer" mecanicamente, sem refletir, sem sentir o vivido - sem pensar. A formanda, o formador, a professora, a educadora, o aluno e aluna, como educandos, poderão chegar (ou não) a um aprendizado de se sintonizar com o cotidiano da produção de práticas educacionais dentro de uma "pedagogia existencial: da vida (e da morte)", com condição de que, nesse processo vivido, tenha um docente com a disposição para se envolver autenticamente no ensino da sintonia, de modo congruente no sentido de ser-para-a-morte, na escuta com compreensão e *Sorge* como cuidado e cura. Assim, a professora como ser humano pode se autorizar a adentrar a morada do seu ser.

Guimarães Rosa (1994) produz, à sua maneira, sobre o que é o aprendente (professor, educador, aluno) com sua descrição da fala do personagem Riobaldo, de "Grande Sertões: veredas". Esse personagem traz luz à ideia de vida, de nascimento, de divergência - diversidade e diferença, saber efêmero, desconfiança, pensar, ideia, fundo, espiritualidade ("amém!"), sapiências, políticas, leis, noção, artes, assembleias, diabo, "não-existe" – "o que existe é o homem" que morre (que inferimos: está para morrer). Nessa sequência, também se encontra a constituição de valores, como tranquilidade, boa gente, cuidado e descuidado etc., a qual pode significar o modo como cada um vive (e ensina) em sintonia, entrando à morada do seu ser:

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divirjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! Olhe: o que devia de haver, era de se reunirem-se os sábios, políticos, constituições gradas, fecharem o definitivo a noção – proclamar por uma vez, artes assembleias, que não tem diabo nenhum, não existe, não pode. Valor de lei! Só assim, davam tranquilidade boa à gente. Por que o Governo não cuida?! (ROSA, 1994, p. 13-14).

Aprender a pensar, ao nosso sentido, é descobrir que algo é possível de criar e de inventar - e de produzir projetos de ser, práticas educacionais em contextos hospitalares

¹⁷³ O autor Lyra, na página 48, pontua que a tradução deste texto de Heidegger é dele, por isso preferimos vir pelo tradutor, que, ao nosso perceber, indica o rigor científico e filosófico ao pensar a educação sob a inspiração heideggeriana. Ele diz ao leitor: "Traduzi e transcrevo a longa passagem, situada na transição da primeira para a segunda aula do curso, para, em seguida, comentá-la e finalizar estas notas" (LYRA, 2008). Reafirmamos que os grifos são nossos.

e domiciliares do aluno ou aluna com doença grave, doença crônica, algumas descritas com doenças terminais etc.

Na aproximação sensível é revelada a disposição para viver a facticidade da vida. A fenomenologia é um modo de aproximação, cuja sensibilidade, nesse processo aproximativo, pode promover encontros significativos na sala de aula escolar e não escolar. Isso traz, no contexto concreto e encarnado da sala de aula, o sentido do que é ensinar.

Heidegger nos descreve que realmente "(...). Ensinar é ainda mais difícil que aprender. Sabe-se bem disso, mas é raro que tal coisa seja levada em consideração. Por que motivo ensinar é mais difícil que aprender?", termina interrogando o filósofo alemão, e ele mesmo responde:

Não porque aquele que ensina deva possuir um maior conjunto de conhecimentos e tê-los prontos a cada momento. Ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa: convidar a aprender (*lernenlassen*). O autêntico professor não ajuda mesmo a aprender nada que não seja – o aprender (das *Lernen*). Por isso, sua ação dá a impressão, até com frequência, de que com ele não se aprende propriamente nada. [grifo nosso] É que, inadvertidamente, por “aprender” agora se entende apenas a aquisição de conhecimentos úteis.[grifo nosso] O professor está adiante dos aprendizes numa única coisa: tem ainda mais do que eles a aprender, a saber, o “convidar-a-aprender. O professor tem que ser mais capaz de aprendizado que os aprendizes. O professor está muito menos seguro do seu assunto do que aqueles que estão aprendendo do dele [grifo nosso]. Por isso, na relação entre o professor e aqueles que estão aprendendo, quando verdadeira, não entra em jogo nem a autoridade do sabe-tudo nem a influência autoritária daqueles que detêm cargos.[mas quem aprende] [grifo nosso]. Por isso permanece uma grande coisa: tornar-se um professor (...) (...). Temos que manter bem à vista a genuína relação entre professor e aprendizes, caso queiramos que, no decorrer deste curso, um aprendizado possa despertar [grifo nosso] (Heidegger, 1951/1952, p. 48-51; in LYRA, 2008; p. 51).

Tais encontros significativos de ensinar, na classe hospitalar, podem levar também a uma reflexão que promova uma compreensão (e entendimento) de outros e ou diferentes modos de aprender: a vida no mundo em sintonia e *Sorge* (Cuidado). O professor hospitalar, antes de aprender, aprende a aprender, e aprende com os alunos. A proposta heideggeriana, assim como para nós, nesta pesquisa-tese, valoriza a "genuína relação entre professor e aprendizes, caso queiramos que, no decorrer (...) de curso, um aprendizado possa despertar".

Essas pontuações no levam a perguntar: Qual o modo de ser aluno com doença crônica em seus encontros, ao se tornarem significativos com a professora? Em qual

tempo escolar a morte compreende a vida? Quais os modos de vida participam dos modos de ser aluno em uma instituição hospitalar? Quando se sabe que a vida não será mais? O que é "aprender a pensar" para ensinar (e aprender) crianças com doenças crônicas?

Aprender a pensar é tomar a direção do que o homem tem de mais próprio, daquilo com que tem que entrar em sintonia para "tornar-se o que é" [grifo nosso]. Tal sintonia, por sua vez, envolve a experiência e a capacidade de acolhimento do que é essencialmente desnorteante, vertiginoso, espantoso (LYRA, 2008; p. 52).

Refletimos aqui-e-agora de que "aprender a pensar" deve ser o finco da professora e ou educadora em saúde com alunos da classe hospitalar, por exemplo, para então ensinar (e aprender) a pensar sobre si, o outro, o mundo do conhecimento. Isso envolve empatia, acolhimento de algo provocador (o "aprender a pensar").

"Aprender a pensar" é algo que implica decidir o "que é" e "como é" ser no mundo profissional do magistério, diante do nosso ser-para-morte, donde o ser-aí pode atuar valorizando o experienciar de si e do outro frente ao pensar, algo que é aprendido nessa efetiva-afetiva relação. A sala de aula hospitalar, prenhe de experienciamentos alegres e tristes, com e sem dor etc., pontua essa amplitude de urgência do Cuidado (*Sorge*). Nesse "rumo sulear" da professora, o acolhimento de si (e do outro, o discente) implica em atuar e (co)mover com a solitude presente na característica existencial sintonia.

O autor Lyra (2008), ao nosso perceber, destaca a importância não só da sintonia, autenticidade e empatia (acolhimento), mas, de dois outros elementos, para nós, indispensáveis à formação da professora e/ou educadora hospitalar: [1] da "vivência experiencial" (experiência), ou seja, o professor deve ser alguém que se "envolve existencialmente com vida, ainda que haja morte" - [2] bem como uma formação acadêmico-teórica contida no termo "capacidade", tornar-se capaz de praticar a favor do ser-aí e de si mesmo (ser-aí), e ao mesmo tempo, ler e estudar - ser da capacidade. Prática e teoria se unem para substanciar essa nossa proposta, aqui-e-agora, de uma "pedagogia existencial: da vida (e da morte)". Esse movimento ganha mais significado-sentido, para o projeto sugerido, pois ele se destaca adentro da relação professor-aluno.

Em tempos sombrios, como os atuais, o acolher ao estudante singularmente (na pluralidade), indica que nossa proposta, aqui-e-agora, acaba sendo um sensível caminho educacional que, de fato, torna-se uma prática (e práxis) educacional provocadora. Para o nosso caso, essa educação é descrita como fenomenológica-existencial-hermenêutica.

(...) o amor ameaça muito mais do que mil metralhadoras de última geração, mais do que uma bomba nuclear, (...) o amor amedronta mais

e mais ao detectarmos nossa dor ao nos sentirmos incapacitados a doá-lo, a fazê-lo livremente, sem regras pré-estabelecida, nos entregarmos existencialmente a ele (...) mas, resistimos ao desassombrarmos o amor que é presença na sala de aula hospitalar (PINEL, 2004; p. 142).

Pelos dados da nossa pesquisa, os educadores que trabalham nos hospitais com o aluno-paciente com doença grave e crônica não negam o saber escolar oficial (currículo prescrito), mas acrescentam a ele um outro currículo, o qual emerge naquele contexto marcado também pelas vicissitudes e pelas eventualidades. E é aí, talvez, que a mestra traz à lume uma ação educacional marcadamente pautada na sua experiência de sentido, na vivência (des)veladora desses "fenômenos inteiramente dos diferentes que se opõem à objetivação natural" (Heidegger, 2017, p. 144-145). Amar é trazer na sala de aula o conteúdo programado pela escola, e pela sua sociedade e Estado, criando e dialogando com a Pedagogia e com as práticas educacionais fenomenológico-existenciais-hermenêuticos, as quais se propõem um mergulho no "aprender a pensar" si mesmo e o outro, um ser-aí vivente que se reconhecer ser-para-a-morte.

*

Pela leitura até aqui-agora apresentada, propomos uma formação da professora e/ou educadora hospitalar, objetivando que ela "leve" tal experienciar para a classe hospitalar e/ou outro espaço do ensino-aprendizagem. Emergiu, assim, para nós, como sinalizado acima, o termo "aproximação sensível" o qual interpenetra os três modos-de-ser professora atuante nesse espaço de saúde. Vamos agora refletir, didaticamente, de um jeito mais breve, esses três modos-de-ser, que, de fato, imbricam-se na dança existencial do *Dasein*.

*

I. Modo-de-ser: ser-para a morte

A "pedagogia existencial: da vida (e da morte)" está situada, existencialmente, entre o fato da vida e o não-ser. O ser-aí é próprio do ser, em um movimento o qual deixa claro que ele é para vida e para morte, que vive apesar dela ou por causa dela. O mundo real é um mundo de diversos tons e de circunstâncias de múltiplas perspectivas vividas singularmente, na pluralidade do mundo. A professora e/ou o aluno, como seres humanos, tem seu projeto de ser-no-mundo. Esse projetar-se dar-se-á nos questionamentos do *Dasein*, nas suas interrogações sobre a vida e a morte. Esperamos que os atendimentos

educacionais em ambientes hospitalares como propomos em nossa "pedagogia..." sejam sensivelmente vividos, dentro de um acolhimento na relação professor-aluno, diante da vida enquanto há. Assim, a nossa proposta imaginada, sugerimos uma pedagogia existencial, a qual considera a temporalidade de ser do ser na angústia experienciada no ser-com-o-outro.

**

II - Modo-de-ser: escuta sintonizada com o outro

A "pedagogia existencial: da vida (e da morte)" demanda uma professora disposta a escutar, um efetivo escutar em sintonia consigo e com o outro, afinal somos "ser-com" na empatia e na autenticidade. Falamos do escutar e não do ouvir, pois este é superficial, não intencional, pois ouvimos tudo a todo momento, e dessa querela o ser-aí seleciona o que deseja ouvir. Já o escutar é totalmente intencional, é prestar atenção em si e no outro, e no ambiente das coisas do mundo. A escuta empática, por exemplo, é tão significativa, que nossos atendimentos educacionais têm indicado de que ela, por si só, é ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, uma prática educacional ampla na totalidade do cuidado. O escutar, nesse caso, é a própria compreensão e a envolver. Já ouvir é algo diluído, como ouvir uma sirene escolar, as crianças correndo no pátio, o arrastar das carteiras etc. Já o escutar, requer uma atenção atenta e intencionalmente dirigida à lição preparada e ensinada pela professora. O ser-aí escuta compreensivamente e apreende (com o outro) no seu fazer de uma tarefa escolar e/ou educacional, considerando sua capacidade de prestar atenção, de modo claro e intencional, dentro de um ensino-aprendizagem planejado/ executado/ avaliado - ou não, escolar e não escolar, em sintonia professora-aluna. A escuta implica atender-se ao expressar, leva-nos a uma fala, uma linguagem. O escutar é indispensável a fim de que ocorra esse expressar oral ou expressional. É algo que implica uma relação do ser-aí com outro (e consigo), revelando o fato de ser-no-mundo. A linguagem clama por ser escutada. Assim, escutar é uma prática no existir do ser humano - é um existenciário, envolvendo o cuidado que dentro da nossa proposta de nossa "pedagogia existência" se indissocia de uma prática educacional cuidadosa, pautada pela atenção e pela compreensão do outro (e de si). Escutar envolve atentar-se para a existência que contém vida - e morte.

III - Modo-de-ser: Sorge como cura e cuidado

A cura como cuidado, sintonia, ocupação, acolhimento, preocupação e empatia também compõem nossa "pedagogia existencial: da vida (e da morte). *Sorge* ou cuidado como cura pode estar nos indicando nossa angústia na preocupação devido aos nossos interesses pelo outro, na relação professor-aluno do ambiente da classe hospitalar. Nossas práticas educacionais hospitalares, em nosso plano de ação pedagógica, indicam-nos um desvelar dos processos de ensino-aprendizagem os quais envolvem o ser presente no mundo, considerando que há o mundo interno e o externo do *Dasein*. O ser-aí, que é um ser de cuidado, nos nossos projetos se dão no horizonte vivencial e relacional. Trata-se da abertura genuína da/na relação professor-aluno, e não de uma memorização mecânica de conteúdos com o afeto, a cognição e a expressão corporal endurecidos e arcaico, valorizamos o ser-aí livre para ser o que é. O cuidado, como existenciário, indica-nos abertura para uma educação humanística existencial. Isso indica uma pedagogia como prática educacional que foca no cuidado de si, do outro e do mundo em algo inconcluso, incompleto, sempre em construção na sala de aula hospitalar - isso, enquanto há o existir.

*

No próximo e último capítulo discursivo, estamos convidando o leitor para o que nomeamos como "(in)conclusão". Escrevemos o termo assim, pois é compatível com a noção que temos do ser humano, com a noção heideggeriana de significativos do ser que se dá através da nossa linguagem, algo como inconcluso, incompleto, efêmero e finito, aberto acerca do "ser-para-morte" que é, por si mesmo, existencialmente, inconcluso – enquanto há vida.

Nele **descrevemos**, finalmente, **a nossa tese**, advinda de toda a nossa pesquisa, comumente denominada tese de doutorado ou, para nós, pesquisa/tese. Nossa conclusão emergiu à nossa percepção do fenômeno "clássico" que é o de anunciar uma tese, e para isso, como já o dissemos, seguimos recomendações como a de Rodolfo Petreli (2001), como ele apresenta em seu livro "Fenomenologia: teoria, método e prática".

*

8. A (IN)CONCLUSÃO

Eu estava dormindo e me acordaram
 E me encontrei, assim, num mundo
 estranho e louco...
 E quando eu começava a compreendê-lo
 Um pouco,
 Já eram horas de dormir de novo!
 (Mário Quintana – O morto)

8.1. A pergunta acerca o ser-aí

Procuramos descrever compreensiva e hermeneuticamente "que é" e "como é" o ser-aí professora e educador diante do tema morte presente no seu ofício, no magistério e em ambientes hospitalares. Nesse sentido, nos diz Heidegger (2009) que:

O que está em questão para nós não é a 'psicologização' do mundo (Jaspers), não é a estrutura da 'vida anímica' (Dilthey) e tampouco a indagação da psicologia ou da antropologia a respeito do que seria o (...) [ser humano]. O que está em questão para nós é antes a pergunta acerca do ser-aí" (p. 254) (Grifos nossos).

Em nossa compreensão, para as professoras e educadores, escolares e não escolares, os quais trabalham com atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, a "morte é" um fato natural do viver que possibilita reconhecer a autenticidade. Afinal, se há vida, a também a morte; há "ser-para-morte" que são todas (todos nós) que se torna no cotidiano o "existenciário" mais potente, constituído no seu existir como trabalhador, ali no ambiente educacional, desvelando cada "singularidade" nos "modos-de-ser" em cura e cuidado como "*Sorge*". Esse modo de ser-no-mundo desvela que:

O cuidar é um fenômeno ontológico fundamental, isto é, no fenômeno do cuidado o (...) [ser humano] preocupa-se (*Fürsorge*) com o seu próprio existir e com o existir em geral. Isto porque (...) [a pessoa] é um ser no mundo que, enquanto presença, é também um ser com os outros, (...) [aqueles] que lhe permite a abertura para a convivência. Esse fenômeno do cuidado se dá em uma temporalidade finita (SANTOS, 2001; p. 6).

Esse processo do "que é" e do "como é" a morte para as professoras e para os educadores que produzem atendimento educacional em ambientes hospitalares, no seu ofício de ensino-aprendizagem, traz uma rica dinâmica para a construção de práticas educacionais na singularidade (na pluralidade de ser). Pensamos isso, inserindo o tema morte no seu cotidiano profissional, numa "abertura original ao mundo" de "ser-aí" e ser-com (o aluno) que é, e o instante que a existência pode dizer que "ali há um não-*Dasein*", como o fim da vida. E, assim, a professora (e educador) se preocupa com seu próprio ser-no-mundo, um ser que existe, logo vive, sendo singular, é também plural, um ser-com o outro em seu modo próprio de ser-aí (*Dasein*).

Nesse complexo movimento, os colaboradores desta pesquisa/tese mostraram uma abertura de si, assim como uma entrega à "temporalidade" e "espacialidade" de ser, numa "disposição" em dar vez e voz à vida, em forma de relatos de experiência, que se mostraram reconhecer o real cotidiano da vida, sem negar a morte.

Conforme vimos, ao final, oitos colaboradores participaram deste pesquisar com seus relatos de experiência. Nesses relatos, a morte se mostrou como algo que compõe a singularidade da pluralidade de ser do ser humano. Por isso mesmo que propomos despontar o assunto no currículo dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. Os relatos de experiências nos sugeriram que esse tema não está inserido (não evidentemente), de modo potente e satisfatório, no currículo oficial o qual, simbolicamente, clama para ser abordado nas práticas educacionais do contexto hospitalar com os pacientes-alunos com doenças graves, crônicas etc. A morte, pois, aparece no labor da professora e educador, e esta não escapa desse experienciar, a qual se articula no fazer da prática e profissão, criando outras e diferenciadas (e individuais) práticas educacionais, inclusive em educação especial, onde se desvelam outras "pedagogias" (fenomenológica, existencial, social, cuidado, cura etc.), que se adentra o contexto escolar e ensino. Por isso, a questão clama por um saber que inclua em sua prática um saber acerca da morte, da vida que contém morte.

Esse caminhar nos conduz a um fato, o de que há vida no lugar chamado sala de aula ou classe hospitalar e em seu entorno e, se há esse lado, o outro pode vir aparecendo e aparece nos seus afazeres no processo ensino-aprendizagem - a morte iminente, por exemplo, faz dela o que é, declara-se, mostra-se: como genuíno fenômeno que emerge da clareira do existir.

O que parece mover cada professora e educador, na sua "singularidade", para uma prática cotidiana de cuidado, atenção (cura – como *Sorge*) é o "seu estado de humor", de "disposição", de "empatia" e de autenticidade...que se dá no acolhimento revelado numa entrega ao experienciado, aos diversos "modos-de-ser" em "ser-com" ou "estar-com-o-outro" e consigo (*Mitsein*).

Nesse mundo vivencial, a professora e educador (com)parece (pro)curando desenvolver práticas educacionais, numa esfera da vida que contém a morte (ou sua iminência), quase sempre, como estamos afirmando, presente no contexto do espaço de seu labor de ofício. Há corporeidade como um existencial constitutivo do "ser-do-*Dasein*" desse profissional (imbricados no fazer da saúde e educação). Esse "corpo", que é fisiológico, mas também experiencial, existencial e transcendente, dar-se-á como um

"modo-de-ser" de "ser-no-mundo" em "espaços-tempos" de ensinar-aprender. É nesse sentido que os colaboradores desta nossa pesquisa/tese, que gentilmente cederam suas experiências em relatos, se incluem, de alguma forma, aprendizes no tema morte, que se mostra na vida (indissociáveis) na qual se reconhecem, na autenticidade, como esse de cuidado e "ser-para-a-morte". Desse complexo existir de labor e vivenciar que emergiu nossa analítica existencial e, desse movimento existencial, uma tese.

**

8.2. A tese da pesquisa-tese

Uma das propostas da pesquisa fenomenológica é não produzir hipótese, como já refletimos. Pela pesquisa experimental (positivista), por exemplo, a descrição da hipótese (ou hipóteses) deve aparecer antes dos dados coletados e discutidos, na introdução mesma do que se propõe pesquisar. Ora, o método fenomenológico propõe uma complexa suspensão (*epoché*) do pesquisador na sua pesquisa, inclusive de teorias, evitando (pré)conceitos, evitando (pré)conceituar aqui que, no nosso caso, ainda não se revelou como fenômeno.

Dessa forma, sabemos que a suspensão é uma atitude relativa, como diz Merleau-Ponty (1999), já descrito anteriormente; ou mesmo Heidegger, ao propor uma Analítica Existencial que, tomando a fenomenologia como postura, reconhece que o ser-mesmo somente se dá no possível encontro entre o pesquisador e o que se busca na clareira vivencial "mundo pesquisante". Um mínimo que um cientista da esfera fenomenológica deveria manter, para não se arvorar em criar hipóteses e ou suposições, é procurar efetivar a *epoché*, lutar por isso, ainda que reconhecendo os limites que se passa em um pesquisar que insere o pesquisador no mundo pesquisado, sendo, pois, ambos interrelacionados: sujeito-mundo. Assim, ao mesmo tempo, deve-se evitar ceder às pressões da academia ditas mais clássicas, estimulando "outras hipóteses", ainda que não deva ser negado as contribuições de outros fazeres metodológicos.

Petrelli (2001), como dissemos, respondendo aos ditames científicos positivistas, e, ao mesmo tempo, propondo outro caminho metodológico, sem perder o que se propõe como rigor científico, recomenda-nos que escalonemos uma "tese" da tese-pesquisa, ao final de toda sua realização, o assim chamado **Relatório Final da Pesquisa**.

Nesse sentido, diante de muitas leituras e de reflexões de toda a nossa pesquisa, pareceu-nos emergir a seguinte tese, ainda que cada leitor possa criar uma outra proposta

de tese...pois é assim que acreditamos ser uma pesquisa que toma a fenomenologia como postura investigativa.

Assim, eis o que, para nós, emergiu como tese...

Cada professora (e/ou educadora), no seu "ser-aí" de "presença", que trabalha direta e ou indiretamente em atendimentos educacionais em ambientes hospitalares se percebe de modo comum como "ser-para-a-morte". Nesse modo singular de ser, de "ser-autêntica" num sentido de "ser-com-o-outro" na "angústia", a morte e o morrer de estudantes leva a educadora a se preocupar com a finitude do outro, que é parte de si - como existenciário. Esse experienciar a "morte" indica uma "disposição" em ser "si mesma" profissional que trabalha na esfera da educação e da saúde. Ela se desvela, e ao outro, no "que é" e no "como é" a morte, trazendo o tema para o currículo escolar e não-escolar, oficial e não oficial. A professora e/ou educadora (pro)cura não naturalizar o assunto, produzindo, assim, um movimento pedagógico com "disposição" para a sensibilização do reconhecimento da vida no processo-aula.

*

A seguir apresentaremos as "**referências**" (bibliografias) utilizadas em nossa pesquisa/tese. Os leitores interessados em buscar mais esclarecimentos e aprofundamentos poderão ter, na lista, os textos consultados, como recurso e dispositivo para isso.

Na sequência, há o anexo que figura um dos locais privilegiados da nossa pesquisa: a classe hospitalar. Imagem gentilmente cedida por um dos colaboradores da nossa pesquisa.

*

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e seu significado histórico. *Educação & Realidade*. 44 (2), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HLLcPFh84zpNNdDrrvnBWvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr . 2022.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª ed. De Alfredo Bossi; revisão e tradução de novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ABDALA, Amir. *A morte em Heidegger*. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2017.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- AGUIAR, Marília Ávila de Freitas. Luto antecipatório em criança com câncer. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15784>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ALVES, Rubens. *Por uma Teologia da Libertação*. Traduzido do inglês por João-Francisco Duarte Jr. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.
- ALVIM, Sofia Frant Pereira e. *O Conceito de Tempo nos Primeiros Escritos de Martin Heidegger*. Trabalho acadêmico sob orientação de Pedro Duarte. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Departamento de Filosofia, s/d. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2017/relatorios_pdf/ctch/FIL/FIL-Sofia%20Frant%20Pereira%20e%20Alvim.pdf. Acesso em 22 out. 2022.
- AMATUZZI, Mauro Martins. *Por uma psicologia humana*. 2. ed. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008.
- ARAÚJO, Camila Camillozzi A. C. de Albuquerque; FONSECA, Eneida Simões da. O atendimento escolar hospitalar faz parte da educação especial? In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*. ISSN: 2359-2109. 2018, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-atendimento-escolar-hospitalar-faz-parte-da-educacao-especial->. Acesso em: 18 jul. 2020.

AUGRAS, Monique. *O Ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1978.

AXLINE, Virgínia M. *Dibs: em busca de si mesmo*. Tradução de Célia S. Linhares. 13. ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1986.

BAPTISTA, Marina Elisa Costa. *Fenomenologia do existir do diabético*. (Tese). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992. Disponível para acesso ao resumo no sítio da USP em: <https://repositorio.usp.br/item/000736760>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BACKER, Ernst. *A negação da morte*. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Editora Record, 1973.

BERTOCHÉ, Gustavo. *A obra de arte segundo Heidegger*. Rio de Janeiro: ebook Brasil. julho de 2006.

BANDEIRA, Manuel. *Cinza das Horas*. 3ª ed. São Paulo: Global, 2013.

BOFF, Leonardo Boff. *Saber Cuidar, Ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES-DUARTE, Irene. A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Eaquo*, n.º 21, 2010, pp. 115-131. Disponível: <https://scielo.pt/pdf/aeq/n21/n21a09.pdf>. Acesso: 04 ago. 2022

BORGES, Moema da Silva; MENDES, Nayara. Representações de profissionais de saúde sobre a morte e o processo de morrer. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília – DF. 2012, pp. 324-331. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v65n2/v65n2a19.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020

BRAGIO, Jaqueline. *A fenomenologia de ser professora em uma classe hospitalar*. (Tese). Programa de pós-graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13832_TESE%20DE%20DOUTORADO%20-%20JAQUELINE%20BRAGIO.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Volume II. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.

BRASIL. *Classe Hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar*. Secretaria Especial da Educação. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADa%20a%20Pol%C3%AADtica,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ao%20atendimento%20educacional>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação e Desporto. Brasília – DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: modalidade Educação Especial*. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4 de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial – MEC. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. *Políticas públicas para a primeira infância*. Lei n. 13.257 de 08 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art22. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional da Educação*. Meta 4 – inclusão. Ministério da Educação. 2014. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRAVIN, Rodrigo. Fenomenologia do Ser: imersões na vivência de um aluno-paciente com câncer na Classe Hospitalar e fora dela. 2022. Orientador: Hiran Pinel. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16618_Tese%20final%20-%20Rodrigo%20Bravin.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRITTO, Fabiano de Lemos. *Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15522/15522.PDF>. Acesso: 12 out. 2022.

BULTMANN, Rudolf; HEIDEGGER, M. *Correspondencia (1925-1975)*. Editada por Andreas Grossmann y Chistof Landmesser. Traducción de Raúl Gabás. España: Herder Editorial, 2011.

CAEIRO, Alberto [Fernando Pessoa]. O último poema. In: CAEIRO, Alberto. *Poemas Inconjuntos*. Poemas Completos de Alberto Caeiro, Fernando Pessoa. (Recolha,

transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha.) Lisboa: Presença, 1994; p. 151. Original de: 1ª publicação in "Presença", nº 31-32, Jun., Coimbra, 1931.

CALDAS, Marcus Túlio; MACÊDO, Shirley. Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em psicologia clínica. *Revista do NUFEN*. Ano 3, v. 01, n. 01, jan.-jul., 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v3n1/a02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAPALBO, Creuza. Fenomenologia: tendências históricas e atuais. *Cadernos ABESS*. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. UNB – Brasília-DF, 1991.

CARDOSO, Érika Arantes de Oliveira; SANTOS, Manoel Antônio dos. Luto antecipatório em pacientes com indicação para o Transplante de Células-Tronco Hematopoéticas. *Revista Ciência e saúde coletiva* [online]. vol.18, n.9, 2013, pp.2567-2575. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000900011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2020.

CARVALHO, Marilza Izidro Vieira Pacheco de. *A morte na ficção literária*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2002. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24479/D%20-%20CARVALHO%2c%20MARILZA%20IZIDRO%20VIEIRA%20PACHECO%20D%20E.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CERVANTES, Miguel de. [Saavedra]. (1547-1616). *Dom Quixote de la Mancha*. Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CHANDLER, Charlotte. *I, Fellini*. New York: Random House, 1995.

CIPULLO, Marcos Alberto Taddeo; AZEVEDO, Débora Cândido de. A perspectiva fenomenológico-existencial na compreensão das técnicas projetivas no psicodiagnóstico infantil. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte – MG, v. 24, n. 1, pp. 139-157, abr., 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n1/v24n1a09.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: E.P.U, 1973.

COSTA, Denise Magalhães da. Corporeidade e existência em Heidegger. *Revista Ideação*, N. 38, Jul./Dez., 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/4289/3504> Acesso em: 08 set. 2022.

CUIDAR. cuidar. cui·dar. *Significado de Cuidar*. Disponível em: <https://www.lexico.pt/cuidar/>. Acesso em: 18 set. 2022

DUARTE, André. Heidegger e o outro: a questão da alteridade em Ser e tempo. *Natureza Humana*. 4(1): 157-185, jan.-jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v4n1/v4n1a05.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

DASTUR, Françoise. *A morte: ensaio sobre a finitude*. Tradução de Maria Tereza Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ELPIDOROU, Andreas; FREEMAN, Lauren. Affectivity in Heidegger I: Moods and Emotions in Being and Time. *Philosophy Compass*, vol 10, pp. 661-671, 2015. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/ELPAIH.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

ERTHAL. Tereza Cristina Saldanha. *Trilogia da Existência: teoria e prática da Psicoterapia Vivencial*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

FOERSTE, E. A linguagem do absurdo: o sopro de Clarice Lispector. *Signótica*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 41-56, 2009. DOI: 10.5216/sig.v5i1.7348. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7348>. Acesso em: 26 out. 2022.

FERNANDES, Hedlamar. A fenomenologia existencial de Minata, mãe-educadora de aluno cego devido a doença rara. Tese doutorado em Educação. Vitória: UFES/CE/PPGE, 2023. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_17129_TESE%20FINAL.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

FERREIRA, Acylene Maria Cabral. Amor e liberdade em Heidegger. *Revista Kriterion*. v. 52, n. 123, Belo Horizonte-MG, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2011000100008. Acesso em: 15 mar. 2020.

FERREIRA, Acylene Maria Cabral. Heidegger e o projeto de superação da subjetividade. *Princípios: Revista de Filosofia*. v. 24, n. 43, Jan.-Abr., 2017, p. 107-130. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/11374>. Acesso em: 09 fev. 2020.

FERREIRA, Herberth G.; PINEL, Hiran. *Pensando, sentindo e agindo uma Pedagogia e suas prática educacionais inspiradas em Heidegger*. Vitória, ES: Dos autores/UFES.CE.PPGE, 2020. [texto não publicado].

FERREIRA, Herberth G.; PINEL, Hiran; MOURA, Menderson, R.; PEREIRA, Priscilla A. Políticas públicas da educação especial e protagonismo: uma leitura fenomenológica-crítica sobre duas diretrizes do atendimento educacional especializado – AEE. *Revista Diálogos e perspectivas da educação especial*. UNESP, v. 5, nº 8, 2018. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7533>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FERREIRA, Herberth G.; PINEL, Hiran; BRAVIN, Rodrigo. Caminhos do método fenomenológico aplicado à filosofia, psicologia e educação. In: *E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 02...* Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 774-788. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74184>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FERREIRA, Herberth Gomes; PINEL, Hiran; PEREIRA, Priscilla Alves. Descrição de um filme, educação especial e um olhar da fenomenologia: Hellen Keller e o milagre de Anne Sullivan. In: ARAÚJO, Michel P. M; FERNANDES; Hedlamar; PINEL, Hiran. (Orgs.). *Educação Inclusiva: Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João, 2019, pp. 79-99.

FERREIRA, Mayara K. Moura; et al. Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar. *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 13, nº 3, p. 639-655, set-dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v13n3/1981-7746-tes-13-03-0639.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FOERSTE, Erineu; FICHTNER, Bernd; NUNES, José Walter; SOUZA NETO, João Clemente de. Educação do campo e pedagogia social: a interculturalidade nas lutas coletivas pela terra e pela educação. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 76, pág. 125-142, 31 de janeiro 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/2853/3834/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FOERSTE, Erineu. A linguagem do absurdo (O sopro de Clarice Lispector). *Signótica*. n. 05, jan./dez., 1993. p. 42-52. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6322882.pdf> Acesso em: 17 abr. 2023.

FONSECA, Eneida S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. (Org.). *Fenomenologia e Psicologia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. Organização, apresentação e notas de Ana Maria A. Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Joanneliese de Lucas. Luto e Fenomenologia: uma proposta compreensiva. *Revista de Abordagem Gestáltica*. –Phenomenological Studies – XIX (1): 97-105, jan-jul, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v19n1/v19n1a13.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meuer. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

GALLO, Silvio. *Ética e Cidadania; caminhos da filosofia*. São Paulo: Papyrus, 2002.

GIORGI; Amedeo; SOUSA Daniel. *Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia*. Lisboa – Portugal: Editora Fim de Século, 2010.

GONÇALVES, Natália Susana Correia Soares. Cuidar entre as grades: vivências dos enfermeiros. (Dissertação). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Universidade do Porto. Portugal, 2014. Disponível em: https://sigarra.up.pt/icbas/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=33928. Acesso em: 15 jul. 2020.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALL, Calvin S.; LINDSEY, Gardner. A psicologia existencial. In HALL, Calvin S.; LINDSEY, Gardner. *Teorias da personalidade*. V.2. 18ª ed. revista. São Paulo: EPU, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel A. de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HEIDEGGER, Martin. A auto-afirmação da universidade alemã: o discurso da reitoria. *Revista Terceira Margem*. Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura-UFRJ. v. 11. n. 17, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/11176/8172>. Acesso em: 01 abr. 2020.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

HEIDEGGER, Martin. *Der Spiegel*. Interview. Rudolf Augstein and Georg Wolff, 23 September 1966; published May 31 1976. Disponível em: <https://lacan.com/heidespie.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.

HEIDEGGER, Martin. *Fenomenologia da Vida Religiosa*. 2. ed. Petrópolis – RJ : Vozes; Bragança Paulista – SP : Editora Universitária São Francisco, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *Os Pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *Seminários de Zollikon*: protocolos, diálogos, cartas. Editado por Medard Boss. Tradução de Gabriella Arnhold e Maria de Fátima de Almeida Prado. Revisão da tradução de Maria de Fátima de A. Prado e Renato Kirchner. 3. ed. rev. São Paulo: Escuta, 2017.

HEIDEGGER, Martin. *Seminários de Zollikon*. Trad. Gabriela Arnhold e Maria de Fátima Almeida Prado. São Paulo - EDUC; Petrópolis - Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit* (1927), 1 6a.ed., Max Niemeyer, Tubinga, 1986. [Versión em castellano: Ser y tempo, trad. Jorge Eduardo Rivera, Sudamericana, Santiago de Chile, 1998.].

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Tradução e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Was heißt Denken?* (Vortrag aus dem Jahr 1952) – O que significa pensar? O vídeo é uma palestra ministrada na cidade alemã, Marburg, entre os semestres de inverno e verão nos anos de 1951 e 1952. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQnQefONxM0>. Acesso em: 05 abr. 2020.

HEIDEGGER, Martin. *Was heißt Denken?* Tübingen: Niemeyer, 1954. Trecho traduzido por Edgar Lyra. Disponível em: https://www.academia.edu/35963597/Heidegger_e_a_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 02 out. 2022.

HEIDEGGER, Martin. *Da experiência do pensar*. Tradução de Maria do Carmo Tavares Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.

HEIDEGGER, Martin. *Arte e poesia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Filosofia*. Trad. Marco Antônio Casanova, 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

HITCHEN, Ulrike. *Learning through the life course: the german concept of Bildung*. Published on 16 Jul 2021. Disponível em: <https://www.leedsbeckett.ac.uk/blogs/carnegie-education/2021/07/learning-through-the-life-course/>. Acesso em: 10 out. 2022.

HERÁCLITO de Éfeso. *Heráclito de Éfeso*. In: BORNHEIM, Gerd A. (Org.) *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1998. p. 35-46.

HOLANDA, E. Rolim; COLLET, Neusa. Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da família. *Texto contexto enfermagem*. jan-mar. p. 34-42, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n1/a04v21n1.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

INWOOD, Michel. *Dicionário Heidegger*. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

INWOOD, Michel. *Heidegger*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2004.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo, SP: Cultrix, s/d.

JULIÃO, Rafael. Existencialismo - Cazuza ao som de Lispector. *Ensaio*. 24/10/2018. Disponível em: <https://site.claricelispector.ims.com.br/tag/existencialismo/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Morte e desenvolvimento humano*. (coord.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KÜBLER-ROSS, Elizabeth. *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes*. Tradução de Paulo Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LANGENSCHIEDT. *Taschenwörterbuch Portugiesisch*. Berlin – DE, 2001.

LAZARINI, Richard. A importância da quiddidade segundo a teoria do conhecimento de Tomás de Aquino. *Anais do seminário dos estudantes de pós-graduação em filosofia da UFSCar*. 10. ed. 2014, pp. 341-352. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/32-Richard-Lazarini.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LEWIS, David. Trinta dias na casa de tiros: o estranho caso do dr. Edmund Forster e Adolf Hitler. *Revista de Psiquiatria Clínica*. 35(5), pp. 276-285, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/mFXjp489Q5RMTdjZYhPgQSf/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Cristina C. Ferreira; PALEOLOGO, Silvana de O. Araújo. Pedagogia hospitalar: a importância do apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças. *Revista eletrônica dos discentes da Faculdade Eça de Queiros*. ISSN 1111-1122, Ano 1, n. 1, junho de 2012. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170427174227.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

LYRA, Edgar. Heidegger e a educação. *Aprender - Cadernos de filosofia e psicologia da educação*. Número especial: Heidegger e a educação. Ano VI; n. 10, 2008, pp. 35-55.

Disponível em:
<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3130/2614/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LISBOA, Cláudia Naylor; TEIXEIRA, Mirian et al. *Cuidados paliativos oncológicos: controle da dor*. Rio de Janeiro: INCA, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *As três experiências*. In Seleta: seleção de Renato Cordeiro Gomes. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1975, pp. XV e XVI.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2019/08/lispector-uma-aprendizagem-ou-o-livro-dos-prazeres.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOPES-JUNIOR, Luís Carlos et al. Effectiveness of hospital clowns for symptom management in paediatrics: systematic review of randomised and non-randomised controlled trials. 2020. *the bmj* | BMJ 2020;371:m4290 | doi: 10.1136/bmj.m4290 – Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/371/bmj.m4290.full.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Educação humanista e diversidade; um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

MAGALHÃES, Rita. *Eis aqui aquela*. Fortaleza – CE: EdUECE, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Ana Catharina. A obra de arte em Martin Heidegger. **Revista de Estética e Semiótica**, BRASÍLIA, V. 2, N. 1 P. 1-15, JAN./JUN. 2012. Site: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ilqn3uiU47QJ:https://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/download/11847/10398&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 29 fev. 2020.

MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann de. Atendimento educacional em ambiente hospitalar: estruturação, funcionamento e políticas implementadas. *Educação*, 45 (1),

e14/ 1–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644440325>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder e soberania. *Revista Arte e Ensaios – USP*. n. 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 15 mar. 20.

MENEZES, Rachel Aisengart. A despedida do corpo: uma proposta de assistência em cuidados paliativos. *Mnemosine*. vol. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41388>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Merleau-Ponty, M. *Parcourdeux, 1951-1961*. Paris: Verdier, 2000.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Sensível. ed. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sensivel#:~:text=1%20Que%20sente%2C%20que%20possui,faz%20sentir%3B%20que%20causa%20impress%C3%A3o>. Acesso: em 08 nov. 2022.

MOREIRA, Virgínia. *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia*. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Virgínia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como Ferramenta Crítica na pesquisa em Psicopatologia. *Psicologia: Reflexões e Crítica*. v. 17, n. 3, 2004, p. 447-456. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

NAVES, Gilzane. *Liberdade e autenticidade em Martin Heidegger*. Uberlândia: Poros, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para além do bem e do mal ou Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução: Márcio Pugliesi, Universidade de São Paulo. Curitiba, PR: Hemus livraria, distribuidora e editora S.A., s/d. Original: 1886.

NO INTERVALO]! A música de Heráclito. Curitiba, PR: *Informativo SEED-PR*, Outubro/20, edição 002.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos a escola e a família. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, 35(4), 1106-1119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NUNES, Benedito. *Leitura de Clarice Lispector*. Coleção Escritores de Hoje. São Paulo: Quíron, 1973.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo, Perspectiva, 1986.

OLIVEIRA, Maria R. de. Considerações a respeito do existencialismo na obra de Clarice Lispector. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 12: 47-56, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/qf8Nt5PXRCzTDdCgZJqhxDH/?lang=pt&format=pdf> – Acesso em: 06 mar. 2021.

ONATE, Alberto Marcos. O lugar do transcendental. *Rev. Filos.*, v. 19, n. 24, p. 131-145, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325163465_O_LUGAR_DO_TRANSCENDENTAL – Acesso em: 17 nov. 2022.

PADEN, Willian E. *Interpretando o Sagrado: modos de conceber a religião*. Tradução de Ricardo Gouveia. São Paulo: Paulinas, 2001.

PAIVA, Jacyara Silva. *Parecer para a banca de qualificação II de doutoramento, PPGE-UFE, do orientando Herberth Gomes Ferreira*. Vitória, ES: UFES/CE/DLCE, via e-mail, 2022.

PEREIRA, Silvana Maria; PIRES, Eliana Ferrante. As experiências de perda e luto na contemporaneidade: um estudo bibliográfico. *Revista Educação*. UNG – SER. v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2837>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. *Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. Conhecimento e Destino*, Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012. p. 01-28.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; BRAVIN, R. Discentes descritos com deficiência intelectual (DI): as permissões de suas expressões sexuais na escola e as representações existenciais de seus docentes. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 33, p. e57/ 1–23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X48341. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48341>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PINEL, Hiran; FERREIRA, Herberth. *Sobre a invenção de temas fenomenológico-existenciais aplicados à Psicologia, Pedagogia e às práticas educacionais nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares e da Educação Especial: "a dança existencial entre o mostrar-se e o encobrir-se", "unidade plural provisória das singularidades", "unidade singular provisória" - e outros termos científicos.* (texto não publicado). Vitória, ES: UFES/ PPGE, 2021.

PINEL, Hiran. *Educadores da noite: educação especial de rua, prostituição masculina e prevenção as DST/AIDS.* [Livro em CD-ROM]. Belo Horizonte – MG: NUEX-PSI Editorial, 2003.

PINEL, Hiran. *O pedagogo hospitalar como profissional da educação e sua inserção na saúde; por uma pedagogia existencial (vida-e-morte).* Vitória, ES: No prelo, 2018.

PINEL, Hiran. *O "que é?" e "como é?: duas questões fundamentais para uma pesquisa fenomenológico-existencial-hermenêutica.* Vitória, ES: Do Autor/UFES/PPGE, 2022. Apostila de orientação acadêmica mestrado, doutorado e pós-doutorado.

PINEL, Hiran; FERREIRA, Herberth Gomes; BRAVIN, Rodrigo. Morte e Classe Hospitalar: possibilidades para uma formação compreensiva do ser hospitalizado via hermenêutica-fenomenológica. *Ensino Em Re-Vista*, 28 (Contínua), e010; 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60051>. Acesso: em 06 jun. 2022.

PINEL, Hiran. *Filosofia fenomenológica e o método fenomenológico quando das suas travessias de sentido para a Psicologia e a Pedagogia e suas práticas educacionais.*

Vitória, ES: Do autor, 2010. Disponível em: <http://hiranpinel.blogspot.com/>. Acesso em: 02-06-2022.

PINEL, Hiran. *Classe hospitalar, pedagogia e práticas educacionais: o que a clínica existencial que considera o ser-no-mundo pode ensinar à professora (e ao educador) hospitalar (ou não) aprender e ensinar?* Vitória, ES: Blogspot, segunda-feira, 30 de abril de 2018. Disponível em: <http://hiranpinel.blogspot.com/2018/04/eu-acho-tudo-isso-muito-engracado-e-de.html>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PINEL, Hiran. *A Pedagogia e suas "práticas-educacionais-Sorge"; uma proposta de inspiração fenomenológico-existencial para o currículo que está (pré)sente na classe hospitalar*. Vitória: Blogspot, 2019.

PINEL, Hiran. *Por uma Pedagogia Existencial-Fenomenológica Hospitalar fundamentada em uma Psicologia que considera os "modos de ser" de "ser -no-mundo" encarnados - os alunos e as professora*. Vitória: IP/USP, 1998; texto atualizado em 2021.

PINEL, Hiran. *Apenas dois rapazes e uma pedagogia social; práticas educacionais inclusivas com fundamento no existencialismo sartreano e Paulo freiriano*. Vitória: Do autor/ UFES/PPGE, 2004.

PITTA, Ana. *Hospital: dor e morte como ofício*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1990.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

QUINTANA, Mário. *Rua dos Cataventos*. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

RAIMBAULT, Ginette. *A criança e a morte*. Crianças doentes falam da morte: problemas da clínica do luto. Tradução de Roberto Côrtes Lacerda. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 2.152/2010. Secretaria do Estado de Educação – SEDU. Conselho Estadual de Educação – CEE. *Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo*. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Importacao/Arquivos/resolucoes/res.2152.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RILKE, Rainer Maria. *Coisas e anjos de Rilke*. Trad. Augusto de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.

RODRIGUES, Márcio Leandro Vieira. *Abordagem teórica e empírica da filosofia no desenvolvimento humano mediante a inclusão social*. Brasília: Universidade de Brasília/ Centro de Educação a Distância, abril de 2011.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Volume II. Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/03/rosa_j_g_grande_sertao_veredas.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 650-653. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SANTOS, Gustavo A. Oliveira. *Terapia fenomenológico-existencial nas comunidades populares: por uma terapêutica hilética e brasileiroamente situada*. 1. ed. Curitiba – PR: CRV, 20016.

SANTOS, R. C. Silva; YAMAMOTO, Y. Molina; CUSTÓDIO, L. M. Grizotto. Aspectos teóricos sobre o processo de luto e a vivência do luto antecipatório. *Psicologia.pt*. ISSN 1646-6977. Documento publicado em 07.01.2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1161.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

SANTOS, Bento Silva. A destruktion heideggeriana da ontologia medieval em Die Grundprobleme Der Phänomenologie (§§ 10-12). *Revista Trans/Form/Ação*, Marília, v.

35, p. 141-160, 2012. (Edição Especial). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v35nspe/10.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SANTOS, Bento Silva. *Fenomenologia e Idade Média*. 1. ed. Curitiba – PR: Editora CRV, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra – Portugal: Edições Almeida S.A., 2020.

SANTOS, Lulu; MOTA, Nelson. *Como uma onda (Zen-Surfismo)*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1983. "Long-play": *O ritmo quente*. Com Lulu Santos.

SANTOS, Eder Soares. *As angústias impensáveis em relação à angústia de castração*. (Dissertação). Campinas, SP: IFCH/ UNICAMP, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Apresentação e notas de Arlette Elkaim-Sartre; tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

SEIBT, Cezar Luís. Heidegger: a obra de arte como acontecimento da verdade. *Acta Sci. Human Soc. Sci.* Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qMYjERXhNo8J:https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/3484/3484/&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 06 abr. 2022.

SINDEMIA: por que você deve conhecer esse conceito? *Revista Ecycle*. Disponível em: https://www.ecycle.com.br/sindemia/?fbclid=IwAR24BZze1k0bQVtYZkShU8o3vnPFLFz_qlButqkH7Y7zKBLbLEZ0ifG8dus. Acesso em: 03 abr. 2022.

SILVA, Neiton da. *Pedagogia Hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado*. Cruz das Almas – BA: UFRB, 2013.

SOUZA, Zilmene Santana; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. As vozes das professoras na pedagogia hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Bauru, v. 25, n. 3, p. 403-420, jul.-set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n3/1413-6538-rbee-25-03-0403.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SCHUCK, José Fernando. Da poesia à filosofia: uma contribuição através da noção de jogo em Heidegger e Huizing. *Kínesis*, Vol. XI, n° 27 (Ed. Especial), abril 2019, p.60-75.

Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/8921/5697>. Acesso em:
20 dez. 2022.

TEIXEIRA, R. A. G.; TEIXEIRA, U. S. C.; OLIVEIRA, W. E. V. de; RODRIGUES, I. S. Classe Hospitalar: a gestão pedagógica de professores com educandos em iminência da morte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 35, n. 2, p, 401-425, mai.-ago., 2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.91144>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TOLSTOI, Leon. *A morte de Ivan Ilitch*. Tradução de Vera Karam. Porto Alegre – RS: L&PM, 2010.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUGILHO, Silva Moreira. *O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens*. (Tese). Orientação: Hiran Pinel. Programa de pós-graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2008. 185f. Disponível em:
http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_26_SILVIA%20MOREIRA%20TRUGILHO.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

TRUGILHO, Silvia Moreira. *Classe hospitalar e a vivência do Otimismo Trágico: um sentido da escolaridade na vida da criança hospitalizada*. (Dissertação). Orientação: Hiran Pinel. Programa de pós-graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2003.

TRUGILHO, Silvia Moreira; PINEL, Hiran. A classe hospitalar como um espaço-tempo propício para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. In: PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; SANT'ANA, Alex Sandro C. (Org.). *Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque fenomenológico existencial*. Teresina (PI): Edufpi, 2015a. p. 63-76.

TRUGILHO, Silvia Moreira; PINEL, Hiran. A Pedagogia Social no hospital: uma ação psicopedagógica. In: PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; SANT'ANA, Alex Sandro C. (Org.). *Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque*

fenomenológico existencial. In: PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; SANT'ANA, Alex Sandro C. (Org.). Teresina (PI): Edufpi, 2015b. p. 58-66.

TRUGILHO, Silvia Moreira; PINEL, Hiran. A criança com doença crônica: o atendimento escolar no hospital como um direito. In: PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; SANT'ANA, Alex Sandro C. (Org.). *Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque fenomenológico existencial*. Teresina (PI): Edufpi, 2015c. p. 73-83.

VALE, Thiago Gandra do. Liberdade: a possibilidade de uma impossibilidade. *Pensamento Extemporâneo*. Mariana - MG: Faculdade Dom Luciano Mendes, s/d. Disponível em: <https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1865>. Acesso em: 11 nov. 2022.

VATTIMO, Gianni: O nazismo e o “erro” filosófico de Heidegger. In: Ser e Tempo: a desconstrução da metafísica. Entrevista à *Revista Unisinos online*. São Leopoldo, 03 de julho de 2006, p. 04-07. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao187.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

WATANABE, Adriano; BRESSAM, Alessandra; PARDAL, Poliana P. M. *Conceitos do existencialismo vistos sob a ótica de Martin Heidegger; Martin Heidegger, existencialismo, conceitos, influências das correntes filosóficas na criação de abordagens psicológicas*. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/conceitos-existencialismo-vistos-martin-heidegger.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

WERLE, Marco Aurélio. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. *Revista Trans/Form/Ação*. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v26n1/v26n1a04.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ZIMMERMAN, Michael E. Heidegger's Phenomenology and Contemporary Environmentalism. In: *Eco-Phenomenology: Back to the Earth It self*. ed. Ted Toadvine. SUNY Pres. Series in Environmental Ethics and Philosophy, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237428580_Heidegger's_Phenomenology_and_Contemporary_Environmentalism. Acesso em: 28 abr. 2020.

ANEXO



Imagem de uma classe hospitalar, gentilmente cedida por um colaborador da pesquisa