



Aprendizagem vivencial de autoconhecimento e cuidado psicocorporal na formação para o cuidado na graduação de profissionais de saúde

Experiential learning of self-knowledge and psychocorporal care in the training for the care in the graduation of health professionals

Aprendizaje vivencial de autoconocimiento y cuidado psicocorporal en la formación para el cuidado en la graduación de profesionales de la salud

Maria Luiza Mello de Carvalho¹

Psicóloga. Grupo de Pesquisa Prajna – sabedorias silenciosas e ecoespiritualidade do EICOS – Pós-Graduação em Psicossociologia em Comunidades e Ecologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Samira Lima da Costa²

Professora do Departamento de Terapia Ocupacional. Faculdade de Medicina e do EICOS – Pós-Graduação em Psicossociologia em Comunidades e Ecologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Recebido em: 21/06/2023

Aceito em: 25/07/2024

Resumo

A formação universitária de profissionais de saúde não costuma integrar o autoconhecimento e o cuidado de si mesmo e do outro, considerando sensações corporais e subjetividade dos estudantes. Esta é uma pesquisa exploratória qualitativa, com o objetivo de desenvolver reflexão sobre o trabalho educacional que integra as funções intelectuais e as vivências corpóreas e emocionais na aprendizagem científica, para estímulo ao cuidado de si e do outro na formação de profissionais de saúde. Realizou-se a partir da análise de registros de experiências docentes, com metodologia pedagógica teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal, em cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e das Faculdades Integradas Maria Thereza, de 2008 a 2019. É possível promover a aprendizagem do autoconhecimento e do cuidado psicocorporal de si e do outro na educação universitária. A universidade deve ampliar o repertório docente, com ferramentas pedagógicas que integrem teoria e vivência e promovam autoconhecimento e cuidado como parte da formação de profissionais de saúde.

Palavras-chave: Aprendizagem vivencial. Educação Universitária. Psicologia Corporal.

¹ luizamellocarvalho@gmail.com

² biasamira@medicina.ufrj.br.

Abstract

University education for health professionals often overlooks the integration of self-knowledge and care for oneself and others, particularly regarding students' bodily sensations and subjectivity. This qualitative exploratory study aims to reflect on educational practices that integrate intellectual functions with bodily and emotional experiences in scientific learning, fostering self-care and care for others in the training of health professionals. The study is based on an analysis of teaching experiences using a theoretical and experiential pedagogical methodology grounded in Body Psychology, conducted in undergraduate courses at the Universidade Federal do Rio de Janeiro and the Faculdades Integradas Maria Thereza from 2008 to 2019. The findings suggest that it is possible to promote the learning of self-knowledge and psychophysical care for oneself and others in university education. The University should expand its teaching repertoire to include pedagogical tools that integrate theory with practice and promote self-knowledge and care as essential components of health professional training.

Keywords: Experiential learning. Undergraduate education. Body Psychology.

Resumen

La formación universitaria de profesionales de la salud no suele integrar el autoconocimiento y el cuidado de sí mismo y de los demás, teniendo en cuenta las sensaciones corporales y la subjetividad de los estudiantes. Este es un estudio cualitativo exploratorio con el objetivo de desarrollar una reflexión sobre el trabajo educativo que integra las funciones intelectuales y las experiencias corporales y emocionales en el aprendizaje científico, para fomentar el cuidado de sí y de los demás en la formación de profesionales de la salud. Se realizó mediante el análisis de registros de experiencias de enseñanza con metodología pedagógica teórica y vivencial basada en la Psicología Corporal, en cursos de pregrado de la Universidade Federal do Rio de Janeiro y de las Faculdades Integradas Maria Thereza, de 2008 a 2019. Es posible promover el aprendizaje del autoconocimiento y del cuidado psicocorporal de sí mismo y de los demás en la enseñanza universitaria. La universidad debe ampliar su repertorio de enseñanza con herramientas pedagógicas que integren teoría y experiencia y promuevan el autoconocimiento y el cuidado como parte de la formación de los profesionales de la salud.

Palabras clave: Aprendizaje vivencial. Educación Universitaria. Psicología Corporal.

Introdução

Tradicionalmente, a universidade brasileira não oferece oportunidade para a aprendizagem vivencial do autoconhecimento e do cuidado de si mesmo e do outro, com consideração para as sensações corporais e vivências emocionais dos estudantes. A ausência dessa aprendizagem ocorre na graduação de profissionais cuidadores, tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, enfermeiros, médicos, educadores e outros. Há falta de estímulo ao cuidado de si e do outro no ensino universitário, o que dificulta a construção de empatia e consciência da intersubjetividade no fazer ciência (Jaggar, 1997; Boff, 1999).

A educação universitária se caracteriza pela supremacia da racionalidade e da formação teórica, reproduzindo o pensamento cartesiano, dominante na ciência, que dissocia corpo de mente e razão de emoção. Seu modelo pedagógico desvaloriza o mundo sensorial e subjetivo, investindo na impessoalidade

e na crença de que a investigação científica ocorra sem envolvimento dos sentimentos e das sensações (Jaggar, 1997).

Apesar dos grandes benefícios que a ciência promove para a humanidade, a dissociação entre corpo e mente desagrega eixos que dão sentido à vida, impedindo-nos de compreendê-la em sua integralidade e beleza (Carvalho *et al*, 2020). Esse processo contribui para alienar integrantes da comunidade universitária com relação a si mesmos e na sua relação com os outros. Suas vivências psicocorporais, que envolvem sensações, emoções e sentimentos, fazem parte desse mundo desconhecido no fazer científico.

A formação universitária de profissionais cuidadores precisa estimular o autoconhecimento dos estudantes sobre suas potências e dificuldades emocionais. Precisa oferecer oportunidades para que acessem sua subjetividade por meio de metodologias que facilitem o contato consigo mesmos, com suas emoções e com seus próprios corpos. Dessa maneira, pode ser facilitada a compreensão da singularidade e da totalidade corpo-mente humana.

Há, portanto, necessidade de instrumentalização teórica e prática para que os docentes propiciem a aprendizagem com ações que compreendam o ser humano como um todo e que facilitem o acolhimento das demandas subjetivas e singulares das pessoas (Almeida, 2004; Ceccim; Feuerwerker, 2004; Ciuffo; Ribeiro, 2008; Liberman, 2010; Carvalho, 2010; Liberman; Samea; Rosa, 2011; Carvalho; Almeida, 2012; Costa *et al*, 2013; Liberman *et al*, 2017).

A metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal inclui o incentivo ao autoconhecimento e ao cuidado psicocorporal, dando atenção às demandas do sujeito como um todo, integrando mente e corpo. Trabalha com oficinas vivenciais psicocorporais associadas à discussão teórica, de forma a facilitar o conhecimento com base na integração entre corpo, mente, razão, sensações corporais e sentimentos. Está sintonizada com a proposta de aprender fazendo (Kolb, 1984; Oliveira; Sasaki, 2022; Correia; Costa; Akerman, 2017) e pode beneficiar a formação de relações de cuidado para futuros profissionais de saúde.

A proposta deste artigo é desenvolver uma reflexão sobre o trabalho educacional que integra as funções intelectuais e as vivências corpóreas e emocionais à aprendizagem científica, com perspectiva de estímulo ao cuidado de si e do outro. Visa contribuir para discussão de modelos alternativos de produção de conhecimento, com o propósito de criação de uma universidade pluriépistêmica, em que razão, corpo e emoção não estejam dissociados (Costa, 2019).

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa sobre a experiência pedagógica de Maria Luiza Mello de Carvalho, uma das autoras deste artigo, com metodologia teórico-vivencial, baseada na Psicologia Corporal, na formação universitária de profissionais cuidadores. O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver uma reflexão sobre o trabalho educacional universitário que integra as funções intelectuais e as vivências corpóreas e emocionais na aprendizagem científica, em uma perspectiva de estímulo ao cuidado de si e do outro na formação de profissionais cuidadores de saúde.

Cuidado na comunidade universitária

O desenvolvimento psicossocial de uma pessoa adulta envolve a aprendizagem de cuidar e de se comprometer profundamente com o cuidado de outros (Erikson, 1996). Para Heidegger (2004), o cuidado seria a constituição fundamental do ser humano, criador e criatura de si mesmo, e, onde não houver cuidado, a vida se destrói. Cuidar beneficia o cuidador e favorece o rompimento da dualidade entre o eu e o outro, criando um encontro benéfico para ambos (Crema, 1995).

O autocuidado para os filósofos gregos seria um pressuposto para a sabedoria de governantes, filósofos e médicos (Foucault, 1985). Na cultura afro-brasileira, Omolu é o orixá que protege quem cuida de outras pessoas, como profissionais de saúde e curadores. Os “filhos de Omolu” podem vir a curar seus próprios sofrimentos na dedicação à cura dos outros (Augras, 1983).

O cuidado precisa de condições para se manifestar e se desenvolver (Heidegger, 2004; Boff, 1999), mas, na nossa sociedade, é muito desvalorizado. A alienação do indivíduo está presente desde a infância, já que a educação não costuma estimular o cuidado próprio e dos outros. Para Marx (1983), na vida adulta, o trabalho, em geral, aliena o trabalhador, gerando pessoas infelizes que descuidam de si e de todos.

Aprender a cuidar implica buscar sintonia com quem se cuida, acolhendo-o e respeitando-o. O estímulo ao cuidado pode contribuir para a libertação das pessoas da alienação social e do distanciamento de sua subjetividade na exacerbada racionalidade científica na universidade (Boff, 1999).

A hegemonia da racionalidade científica cinde de maneira binária corpo e mente, emoções e intelectualidade, vivência e conhecimento, razão e ação. A assepsia científica pode criar sofrimento psíquico para o pesquisador, que não pode se reconhecer como “[...] ser vivente-sentinte-pensante, mas apenas como testemunho do viver-sentir alheio ao seu [...]” (Carvalho *et al*, 2020, p. 155). A invisibilidade de aspectos da vida gera uma existência “[...] mais pobre, mais frágil, mais sofrida” (Carvalho *et al*, 2020, p. 155), e no ambiente universitário se multiplicam as pessoas desprovidas de bases existenciais sólidas.

Em geral, o professor universitário é transmissor de conteúdos racionalizados em uma grade curricular sem nenhum contrato de desejo de professor e de estudantes, e não se consideram os impactos das avaliações positivas ou negativas das disciplinas sobre a vida afetiva, política ou espiritual dos educandos. Hegemonicamente, a passagem do conhecimento em geral é expositiva, sem tempo de compartilhamento, “[...] de ouvir, de olhar, de sentir e refletir” (Costa; Carvalho, 2021, p. 39). A formação universitária costuma se distanciar da abordagem de Paulo Freire (1974), que estimula uma educação com amor e com o compartilhamento do conhecimento existente em cada pessoa.

A falta de atenção ao cuidado se expressa também na organização espacial. A grande maioria das salas de aula é organizada para que estudantes permaneçam sentados, em filas, com seus corpos quase imóveis, e os professores, detentores do saber, costumam estar distantes deles. O projeto arquitetônico e o mobiliário precisam possibilitar movimentos corporais, diferentes usos do espaço e a troca de conhecimentos entre professores e estudantes. A disposição em círculo pode facilitar a comunicação e a relação de horizontalidade entre docentes e discentes (Costi, 2006).

Em geral, os cursos de graduação na área de saúde apresentam poucas opções para a aprendizagem de habilidades cuidadoras. No entanto, temas como formação de vínculos, intersubjetividade e compreensão integral do ser humano devem ser valorizados nas graduações desses profissionais (Ayres, 2004; Merhy; Franco, 2003; Ceccim; Feuerwerker, 2004). Os estudantes necessitam que seus cursos universitários os preparem em competências técnicas e comunicativas para o relacionamento com os outros (Ciuffo; Ribeiro, 2008).

A educação é um processo em que o conhecimento é o resultado da combinação entre a aquisição e a transformação da experiência — aprende-se fazendo (Kolb, 1984; Oliveira; Sasaki, 2022; Correia; Costa; Akerman, 2017). Para a aprendizagem de habilidades cuidadoras, a formação universitária precisa facilitar o acesso de cada estudante ao contato consigo mesmo, com suas emoções e com o próprio corpo (Carvalho, 2010; Carvalho; Almeida, 2012). Há necessidade de uma pedagogia do “pensarsentirfazer”, expressão criada por Costa e Carvalho (2021) que significa: “Pensar o que sente e faz. Sentir o que pensa e faz. Fazer o que pensa e sente” (Costa; Carvalho, 2021, p. 41). Costa e Carvalho (2021) propõem um ensino em que não haja cisão entre corpo, emoções, espiritualidade, amorosidade e pensamento, permitindo “[...] o espaço do encontro com o outro como campo de existência plural, ainda que haja adversidade” (Costa; Carvalho, 2021, p. 41).

Epistemologias que respeitem a riqueza das vivências subjetivas podem possibilitar a cura dos sofrimentos psíquicos gerados pela exacerbada racionalidade no ambiente acadêmico (Costa, 2019;

Carvalho *et al*, 2020). É necessário reconhecer a personalidade do cientista ao fazer ciência, como propõe a ciência feminista que integra corpo e mente, sem hierarquização desta sobre aquele, e da objetividade sobre a subjetividade (Jaggar, 1997). Essa perspectiva se alinha com o entendimento de que não há neutralidade científica e de que o pesquisador precisa estar consciente de sua implicação pessoal, política e social no fazer ciência (Schwartz, 2022).

A vivência corporal e emocional dos estudantes precisa ser valorizada. Podem ser construídos espaços de subjetivação, como laboratórios vivenciais, para a compreensão da relação do corpo com o todo da pessoa e para o exercício do cuidado (Lieberman; Samea; Rosa, 2011; Lieberman *et al*, 2017; Almeida, 2004; Carvalho, 2010; Carvalho; Almeida, 2012). A Psicologia Corporal, nesse contexto, oferece uma possibilidade de trabalho educacional que une corpo e mente, como discutiremos a seguir.

Psicologia Corporal e educação universitária

A Psicologia Corporal se propõe a estudar os fenômenos da relação entre mente e corpo e resgatar a capacidade de cada ser humano para regular sua energia e viver uma vida saudável (Volpi; Volpi, 2012). Fundamenta-se na obra de Wilhelm Reich e de autores pós e neorreichianos, com aplicações na clínica, na pesquisa biofísica, na psicossociologia, na promoção da saúde, na ecologia e na educação (Albertini, 1994).

Wilhelm Reich (1981), a partir de sua experiência psicanalítica, criou uma abordagem psicoterapêutica que considera o corpo, a mente e a energia de maneira integrada na constituição da pessoa. Na sua compreensão, o organismo saudável é autorregulado e respeita a dinâmica da pulsação da vida: tensão-carga-descarga-relaxamento (Volpi, 2019).

A autorregulação busca a preservação permanente da vida humana e de todos os seres vivos. As pessoas autorreguladas são espontâneas, agindo com base em suas próprias inclinações e sentimentos profundos, com uma moralidade natural em relação a si mesmas e aos outros (Reich, 1981, 1995).

O desrespeito à pulsação da vida na relação da pessoa com o mundo cria couraças físicas e emocionais que aprisionam a espontaneidade, a vitalidade e a amorosidade das pessoas. Essas couraças, físicas e psicológicas, fazem com que os impulsos para a conexão com o outro, através do amor, não consigam se expressar livremente (Reich, 1981, 1995; Volpi, 2019).

O controle sobre os corpos é uma estratégia de dominação social que ocorre por meio da educação, da família e de sistemas políticos opressores. Forma um encorajamento psicocorporal que se expressa na vida individual e se propaga nas relações, podendo tomar a forma de praga ou peste

emocional (Reich, 1981; Volpi, 2019). A impessoalidade na formação universitária, que muitas vezes gera sofrimento, pode ser entendida como uma praga emocional.

A educação, em geral, costuma desconsiderar a importância do prazer na aprendizagem. O prazer dá sentido à vida, mas muitos ensinamentos não fazem sentido para a vida dos estudantes. Educa-se com uma racionalidade dissociada dos sentimentos corpóreos e do prazer, sem estímulo à autorregulação e sem sentido para a vida de cada um (Jeber, 2006). As escolas deveriam criar condições para uma pedagogia fundamentada no respeito aos ritmos naturais e na “[...] confiança na vida e no potencial do ser humano para promoção do bem-comum e social” (Jeber, 2006, p. 29).

A compreensão e os recursos da Psicologia Corporal podem contribuir para que professores estimulem o autoconhecimento da energia do corpo, a espontaneidade, a vitalidade e a autorregulação dos estudantes. A consciência da respiração e do corpo pode facilitar a autorregulação para a aquisição de novos aprendizados, com os cérebros dos estudantes mais aguçados para assimilar os conhecimentos (Cristofolini, 2009). O trabalho pedagógico que permita a consciência psicocorporal pode facilitar tanto a libertação da repressão e do autoritarismo social, como a maior criatividade dos estudantes.

Wilhelm Reich (1987) indica a necessidade de que pais e educadores se tornem conscientes de sua subjetividade e de suas limitações para a educação de crianças saudáveis, espontâneas e autorreguladas (Albertini, 1994). Essa também é uma necessidade na formação de profissionais cuidadores de saúde e outras áreas. Oficinas vivenciais que permitam o contato dos estudantes com a sua autorregulação e o acolhimento de suas dores psíquicas podem contribuir para que eles venham a cuidar das pessoas com melhor qualidade.

Pedagogia da Vida, de Alexandre Barreto (2018), propõe a inserção de trabalhos psicocorporais com a compreensão reichiana e pós-reichiana no ensino universitário, com o entendimento de que um corpo flexível facilita o pensamento, já que este é enraizado na realidade psicocorporal. Barreto trabalha com a criação de um espaço protegido para trabalhos psicocorporais, com acolhimento das dores psíquicas dos estudantes e compartilhamento de suas experiências. Seu trabalho permite a elaboração do vivido em sala, em uma proposta de produção de sentido e respeito à potência de viver. O estudante é acolhido para que possa cuidar com profundidade das pessoas futuramente. Para esse acolhimento, há necessidade de formação de vínculo seguro entre professor e estudantes, com liberdade e profundidade na relação pedagógica (Barreto, 2018).

Trabalhar com a consciência psicocorporal das pessoas pode facilitar sua libertação da repressão e do autoritarismo social (Reich, 1981, 1995; Albertini, 1994; Volpi, 2019). Talvez, por inspirar a liberdade, o trabalho vivencial psicocorporal ainda seja pouco aceito nos meios acadêmicos.

Este artigo estuda a experiência com metodologia teórico-vivencial por meio de oficinas vivenciais, com base na Psicologia Corporal, em curso de graduação. Oficina vivencial aqui é entendida como uma intervenção psicossocial no contexto educacional, que facilita pensar, sentir e agir e que difere de psicoterapia por não aprofundar o trabalho psicológico de cada participante (Afonso, 2006).

Metodologia

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória qualitativa a partir de estudo documental, com foco nas notas do Diário Remissivo da experiência docente de Maria Luiza Mello de Carvalho, uma das autoras deste artigo. Essas notas incluem memórias sobre a prática da professora com metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal, nos seguintes cursos de graduação: Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Psicologia das Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATH); e Terapia Ocupacional e Fisioterapia da Faculdade de Medicina da UFRJ.

Os resultados da pesquisa foram discutidos com base no Diário Remissivo da professora, com suas memórias entendidas como marcas deixadas pela experiência. O Diário Remissivo é um instrumento utilizado em pesquisas psicossociológicas com o objetivo de recolher registros da memória do próprio pesquisador (Correia; Costa; Akerman, 2017; Ribeiro, 2015). Toma como referência o diário de itinerância (Barbier, 2004), que é um instrumento de investigação sobre a experiência do pesquisador, com o objetivo de registrar seus sentimentos, vivências, memórias e temas que emergem na redação do relato dos eventos pesquisados.

A professora elaborou seu Diário Remissivo entre janeiro e maio de 2021, com suas memórias e anotações sobre as próprias vivências e as dos estudantes e sobre aulas, programas, oficinas, avaliações e eventos realizados a partir das disciplinas ministradas entre 2008 e 2019. O Diário Remissivo tem sido utilizado em pesquisas sobre experiências docentes em universidades que envolvem as vivências dos estudantes e professores (Ribeiro, 2016; Correia; Costa; Akerman, 2017).

O Diário Remissivo foi realizado em três etapas: diário de rascunho; diário elaborado; e diário comentado. No diário de rascunho, foram anotadas as memórias da professora sobre as vivências dos estudantes e dela mesma e sobre atividades didáticas e eventos realizados a partir das disciplinas.

Também foram registradas suas expectativas, frustrações, reações afetivas às suas experiências pedagógicas, além de comentários teóricos e memórias que ecoavam com o trabalho desenvolvido. Na etapa seguinte, diário elaborado, foi organizado o texto do diário de rascunho e foram acrescentadas novas memórias e comentários. Finalmente, o diário comentado apresenta a experiência, organizada por temas, com relatos, outras lembranças e discussão teórica conectada à experiência.

A análise do diário foi feita por agrupamento temático dos achados, como sugerido por Costa *et al* (2015). A narrativa apresentada se baseia nos registros documentais contextualizados a partir do diário remissivo, como propõem Correia, Costa e Akerman (2017) e Pimentel (2001). Após sucessivas leituras das anotações, as informações foram organizadas em um texto narrativo, seguindo a temporalidade, o contexto e o conteúdo dos acontecimentos. O registro das lembranças conduziu a construção do quadro de investigação.

A memória sobre os fatos foi compreendida como rastros sensíveis do que foi significativo da experiência vivida e que permanece ao longo dos anos (Costa, 2019). Neste artigo, são discutidos os resultados, com base no Diário Remissivo da professora, com suas memórias entendidas como marcas deixadas pela experiência.

A análise desenvolvida considera a implicação da professora ao produzir, interrogar e criar significado sobre o fenômeno em análise (Merhy, 2004). Trata-se de uma pesquisa em que o saber científico é construído em aliança com o vivido pela pesquisadora (Jaggar, 1997; Carvalho *et al*, 2020), que considera sua implicação como psicóloga e psicoterapeuta corporal, atividades que influenciaram sua docência.

Este estudo integra o projeto de pesquisa *Memórias, Territórios e Ocupações: Os Possíveis na Universidade Pluriepistêmica* (Costa, 2019), que se desenvolve a partir de memórias de membros da comunidade acadêmica e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, sob CAAE 22698019.0.0000.5582.

Discussão dos resultados

Disciplinas integrando corpo e mente

A professora coordenou disciplinas com metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal com os objetivos de: promover a reflexão teórica e facilitar a consciência psicocorporal dos estudantes acerca dos temas das disciplinas; contribuir para o autoconhecimento e o cuidado

psicocorporal deles; promover pensar, sentir e agir de maneira integrada; e facilitar sua autorregulação e seu bem-estar durante as aulas. A experiência pedagógica foi desenvolvida em disciplinas obrigatórias e optativas em cursos de graduação da UFRJ e das FAMATH, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1.

Disciplinas com metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal

Instituição	Curso	Disciplinas	Ano. Semestral	Carga horária semanal	Obrigatória / optativa	Número de estudantes por turma	Total de estudantes
UFRJ	Psicologia	Tópicos especiais em Psicologia da Personalidade: abordagem psicocorporal e saúde reprodutiva	2008.2	4	optativa	20	20
FAMATH	Psicologia	Psicoterapia e expressão corporal Turma manhã	2009.1 2011.2	2	obrigatória	30	180
		Psicoterapia e expressão corporal Turma noite	2009.1 2011.2	2	obrigatória	40	240
		Psicoterapia reichiana Turma manhã	2011.2	2	optativa	30	30
		Psicoterapia reichiana Turma noite	2011.2	2	optativa	30	30
UFRJ	Terapia Ocupacional e Fisioterapia	Psicologia Geral para Terapia Ocupacional e Fisioterapia	2011.1 2015.2	4	obrigatória	70	700
	Terapia Ocupacional	Psicologia Geral para Terapia Ocupacional	2016.1 2017.2	4	obrigatória	30	120
		Processos psicológicos em Terapia Ocupacional	2018.1 2018.2	4	obrigatória	30	60
		Saúde da mulher	2011.2 2018.2	3	obrigatória	30	480
		Tópicos especiais do SUS: saúde do homem	2015.1 2015.2	3	optativa	20	40
Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Licenciatura em Belas Artes, Psicologia e outros cursos	Introdução aos estudos da corporeidade	2011.1 2019.1	4	optativa	30	540	
							2440

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como se vê no Quadro 1, a experiência iniciada no curso de Psicologia da UFRJ e desenvolvida nas FAMATH se expandiu em um número maior de disciplinas no curso de Terapia Ocupacional da UFRJ, com a participação de estudantes de Fisioterapia, Psicologia, Licenciatura em Belas Artes e outros cursos.

As oficinas vivenciais psicocorporais foram realizadas em todas as aulas das disciplinas obrigatórias e optativas nas FAMATH e da optativa “Introdução aos estudos da corporeidade” na UFRJ. Essas disciplinas se focaram mais na compreensão psicocorporal e tinham os objetivos específicos de possibilitar aos estudantes compreender, teórica e vivencialmente, o corpo como expressão da vida subjetiva e cultural dos indivíduos e dos grupos sociais e discutir a aplicação de trabalhos psicocorporais na promoção da saúde, na clínica e na educação.

Nas outras disciplinas obrigatórias e na optativa “Tópicos especiais do SUS: saúde do homem” na UFRJ, as oficinas foram realizadas em menor frequência, tendo como objetivos específicos facilitar a compreensão do conteúdo teórico e melhorar a qualidade da presença dos estudantes em sala, com estímulo à sua autorregulação durante o período das aulas.

Ressalta-se que a carga horária de atividades práticas em disciplinas vale a metade de créditos da carga horária de conteúdos teóricos na educação universitária, uma clara desvalorização da vivência na formação acadêmica.

Enquadre da metodologia teórico-vivencial

Na primeira aula de cada disciplina, o programa era discutido pela turma, e, nas disciplinas com mais foco em práticas vivenciais, era feito contrato de sigilo e respeito sobre as vivências, movimentos e expressões emocionais dos colegas para que todos se sentissem à vontade nas oficinas psicocorporais.

As aulas aconteciam em círculos para facilitar relação de horizontalidade entre todos e o compartilhamento das experiências de cada estudante, como propõem Costi (2006) e Paulo Freire (1974). O clima de confiança criado nas aulas facilitou a comunicação daqueles para quem o círculo significava um desafio à timidez, em um treinamento necessário da competência comunicativa para seus futuros trabalhos como cuidadores, como propõem Ciuffo e Ribeiro (2008).

No início de cada aula, a professora perguntava: “como vocês estão se sentindo?” (Diário Remissivo, 2021). As respostas dos estudantes permitiam que ela conhecesse o estado psicológico e físico da turma, além de criar um ambiente afetivo e receptivo para o estudo e o trabalho vivencial. A professora relatou que foi construindo, a cada aula, o seu jeito de trabalhar com a sensibilidade dos estudantes,

articulando a teoria com o vivenciado nas oficinas. O planejamento destas foi se aperfeiçoando a cada semestre, em um diálogo entre o que planejara e o que percebia das turmas.

Os trabalhos vivenciais envolviam, inicialmente, técnicas voltadas para a consciência da relação de cada um com o seu próprio corpo e com o espaço físico. A seguir, eram feitos trabalhos em duplas ou em grupos sem contato físico e, finalmente, em grupos ou duplas com contato físico.

As técnicas trabalhadas foram: observação da própria respiração e de cada parte de seu corpo; observação da sua relação com o espaço físico; movimentos de segmentos do corpo; dança e movimento expressivo; dança guiada e dança livre; meditação; olhar e ser olhado; automassagem; contato costas com costas; apoio coletivo; massagem coletiva; calatonia; acompanhamento da pulsação do outro; conexão empática; pequena ginástica; apoio ao colega vendado que caminhava pelo espaço; e desenho do corpo em tamanho real.

As oficinas duravam de 15 a 60 minutos e eram realizadas com respeito à vitalidade da turma, como no ciclo tensão-carga-descarga-relaxamento, descrito por Reich (1981; Volpi, 2019). Em todas as disciplinas, eram realizadas pequenas oficinas que visavam ao bem-estar dos estudantes durante o longo período de aulas, o que, em geral, era bem aproveitado por todos.

Ao final de cada oficina, havia um tempo para o compartilhamento voluntário do vivido, inicialmente em duplas e depois no grande grupo. Ninguém precisava compartilhar suas vivências, mas quem quisesse era acolhido, sem estímulo à imersão na sua história pessoal e sem comentários da turma sobre o que cada um expressasse. A experiência grupal era discutida pela professora e pela turma à luz do conteúdo da disciplina.

Alguns estudantes procuravam a professora nos intervalos das aulas para conversar, e outros até lhe enviavam e-mails sobre o que haviam vivenciado em aula. Essas atitudes sugerem que as oficinas e leituras facilitaram o interesse dos estudantes pelo cuidado de si.

A disciplina “Introdução aos estudos da corporeidade” tinha entre seus objetivos específicos preparar os estudantes para a coordenação de trabalhos psicocorporais em diferentes campos. Após cada oficina, a professora explicava os objetivos e as técnicas trabalhadas para facilitar que eles pudessem reproduzi-las futuramente nas suas práticas profissionais. Ao final dessa disciplina, grupos de estudantes coordenavam propostas vivenciais com a turma, supervisionadas pela docente.

Os trabalhos vivenciais aconteceram com os discentes sentados em cadeiras ou colchonetes, de pé, descalços ou calçados, ou deitados, de acordo com os objetivos das disciplinas e as condições de

mobiliário e espaço das salas. Nas disciplinas focadas em trabalho vivencial, era incentivado o uso de roupas leves para a movimentação do corpo. Algumas aulas na UFRJ aconteceram ao ar livre.

O planejamento relacionado ao espaço físico e ao mobiliário em sala de aula para o trabalho com o corpo precisa considerar a possibilidade de movimentos e diferentes usos do espaço (Costi, 2006). Na universidade, enfrenta-se o desafio da falta de espaço adequado, pois nem sempre se conta com salas amplas, carteiras soltas, colchonetes, almofadas e equipamento de som. Apesar das limitações, “[...] com boa vontade, é viável a realização de práticas vivenciais e psicocorporais no espaço acadêmico [...]” (Diário Remissivo, 2021) , com a colaboração dos estudantes e funcionários para a adequação das salas . A disciplina “Introdução aos Estudos da Corporeidade” tinha a facilidade de ser realizada em salas amplas e com espaço livre, na Faculdade de Dança e no curso de Terapia Ocupacional.

A disciplina “Psicologia geral para Terapia Ocupacional e Fisioterapia”, na UFRJ, representou um grande desafio, pois, mesmo tendo reunido até 70 estudantes dos dois cursos, as oficinas vivenciais puderam ser realizadas. Nas turmas com até 30 estudantes, o trabalho era facilitado, mas a professora registrou que “[...] apesar de viável, este número ainda é um desafio para estar conectada com um número grande de estudantes, o que demanda muita atenção” (Diário Remissivo, 2021).

A disciplina “Introdução aos estudos da corporeidade”

A disciplina optativa “Introdução aos estudos da corporeidade”, na UFRJ, destacou-se por ser focada no trabalho psicocorporal e foi realizada em dois formatos. Ocorreu em aulas semanais de 3 a 4 horas de 2011 a 2019 e, a partir de 2016.1, além do formato semanal, também passou a ser ofertada em uma semana intensiva nas férias de janeiro, com aulas diárias das 8h às 17h. O trabalho intensivo nas férias, a partir de 2017.1, contou com a colaboração de monitores estudantes treinados pela professora para que coordenassem, com ela, as atividades teóricas e vivenciais.

Nos dois formatos dessa disciplina, participaram estudantes de Terapia Ocupacional e de diferentes cursos da UFRJ. A demanda para o formato oferecido nas férias foi crescendo ao longo dos anos. A partir de 2017.1, passou a haver uma pré-inscrição com seleção dos candidatos, chegando a ter 80 interessados, em 2019.1, para 30 vagas. Participaram estudantes de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Licenciatura em Educação Artística: Desenho e Artes Plásticas, Medicina, Letras, Direito, Gestão Pública, Dança, Enfermagem, Arquitetura e Urbanismo, Saúde Coletiva, Comunicação Social, e Ciências Biológicas e do Mestrado Profissional em Gestão, Educação e Biociência.

A partir de 2016.1, passou a ser realizado o diário pessoal do estudante. Cada um deles era estimulado a registrar, com palavras ou desenhos, suas vivências e aprendizagens sobre si, sobre o outro

e sobre o conteúdo teórico. Esse diário não valia nota e não era compartilhado. As anotações contribuíam para a elaboração do vivido e para a produção de sentido e potência de viver, como propõe Barreto (2018).

No último dia de aula, era feita uma avaliação oral do processo vivido, primeiramente em duplas e depois no grupão. Em seguida, respondiam a um questionário individual sobre o que foi aprendido e experienciado, sobre o que acharam da metodologia teórico-vivencial e sobre como perceberam a contribuição da compreensão psicocorporal para a sua atividade profissional. Esse questionário não valia nota, mas contribuía para a solidificação das aprendizagens dos estudantes e para a elaboração do vivido e permitia aos mais tímidos se expressarem. Possibilitava também que a professora conhecesse a repercussão das aulas na vida dos estudantes e reformulasse, se necessário, os programas dos semestres seguintes.

Vínculo, resistência e acolhimento no trabalho vivencial

O trabalho vivencial demandou a criação de vínculo seguro entre professora e turma, como propõe Barreto (2018). Esse processo implicou um trabalho pessoal da docente: “Era preciso estar consciente da minha presença corporal e de minha subjetividade na relação com as turmas, o que foi facilitado com o trabalho sobre mim mesma, com a consciência da ressonância e a conexão empática com a turma” (Diário Remissivo, 2021).

Trabalhar com a ressonância, segundo a Biossíntese (Boadella, s.d.), compreende a percepção das próprias sensações corporais que podem estar ressoando o que o corpo do outro vibra. A percepção dessa ressonância pode dar sinais da demanda do trabalho psicocorporal que deve ser realizado. Já a conexão empática, segundo o Método Rességuier, busca a consciência e o fortalecimento da ligação energética entre quem está sendo trabalhado e quem o acompanha (Silva, 2006) – nesse caso, entre a turma e a professora.

A docente relatou que havia maior disponibilidade dos estudantes para participar de oficinas vivenciais nas disciplinas optativas do que nas obrigatórias, tanto na UFRJ quanto nas FAMATH. Isso ocorria provavelmente porque os estudantes escolhiam a disciplina já sabendo que haveria trabalho vivencial. Contudo, mesmo nas disciplinas obrigatórias na UFRJ, os estudantes de Terapia Ocupacional tinham maior disponibilidade para os trabalhos vivenciais do que os de Fisioterapia, talvez porque já haviam frequentado disciplinas de laboratório vivencial nos dois primeiros semestres.

Nas avaliações das primeiras disciplinas ministradas nas FAMATH, alguns estudantes escreveram que se sentiam pressionados a trabalhar vivencialmente nas aulas. A professora refletiu que sua

empolgação com o trabalho vivencial a impedia de perceber que estava sendo autoritária, mesmo no seu convite simpático e insistente para que todos participassem das oficinas. Passou, então, a apresentar as oficinas como propostas que nenhum estudante seria obrigado a vivenciar, devendo, porém, permanecer em sala em atitude de respeito aos colegas.

Uma experiência de trabalho pessoal de uma estudante e da professora diante da resistência às vivências na disciplina “Introdução aos estudos da corporeidade” se destaca no diário da docente:

Uma estudante me olhava zangada ao longo de todos os trabalhos vivenciais durante a disciplina de férias. Eu não entendia seu olhar e ficava preocupada se a disciplina estava lhe fazendo mal. No último dia de aula, para minha surpresa, ela me trouxe um presente que confeccionou: um “filtro de sonhos”. Surpresa, falei: “Achei que você estava zangada comigo. Me olhava feio nos últimos dias!” Ela respondeu que não estava gostando das suas ‘coisas’ internas que acessava nas oficinas e me olhava com raiva pois sentia que eu era a culpada por provocá-la a se ver. Em seguida, com muito carinho me agradeceu por ter lhe proporcionado os trabalhos e me entregou um cartão amoroso de agradecimento pela disciplina, escrito por ela e colegas (Diário Remissivo, 2021).

O sentimento de ameaça da estudante projetado na professora não a impediu de elaborar o que sentia e se enriquecer psicologicamente, provavelmente, porque a docente se mostrou acolhedora até para sentimentos raivosos dos discentes. Como dizem Costa e Carvalho (2021), é preciso que na educação universitária seja possível “[...] sustentar o espaço do encontro com o outro como campo de existência plural, ainda que haja adversidade [...]”, como “[...] um ato de amorosidade. E amar é um ato de coragem [...]” (Costa; Carvalho, 2021, p. 41). Essa mesma estudante tornou-se monitora da disciplina no ano seguinte.

O vínculo seguro entre estudantes e professora foi criado para que o interesse, o prazer e a autorregulação pudessem estar presentes nas aulas, como propõe Jeber (2006). A docente colocou-se como facilitadora do processo e não como detentora de saber, afinada à pedagogia de Paulo Freire (1974).

O reconhecimento da professora sobre o que a mobilizou pessoalmente nas disciplinas se afina com a proposta de construir o saber em aliança com o vivido também para o corpo docente. Dessa maneira, o pessoal é considerado no fazer científico, como propõem alguns autores (Jaggar, 1997; Carvalho *et al*, 2020).

Aqueles estudantes que resistiram a participar das oficinas, relatando desconforto, o relacionavam ao trabalho com o desconhecido e à vergonha da exposição. Contudo, a professora percebeu que mesmo eles faziam seu autoconhecimento, à sua maneira, sem exposição para o grupo. Alguns deles, aos poucos, foram se disponibilizando a experimentar.

O trabalho psicocorporal em grupo facilita o trabalho sobre si, pois o que um colega experimenta ressoa no corpo e na psiquê de todos, permitindo o contato de cada um com temas pessoais que antes não estavam acessíveis à consciência.

Benefícios do trabalho teórico-vivencial

Segundo as anotações do Diário Remissivo da professora, a metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal se mostrou benéfica para os estudantes, tanto na aprendizagem teórica quanto no trabalho vivencial. “Muitos afirmaram que os textos fizeram mais sentido porque experimentaram em seus corpos o que era discutido” (Diário Remissivo, 2021). A racionalidade em conexão com a vitalidade facilita a produção de conhecimento com mais qualidade (Cristofolini, 2009) e evidencia os benefícios da aprendizagem unida à vivência, como discutem Kolb (1984), Oliveira e Sasaki (2022) e Correia, Costa e Akerman (2017).

A professora observou que houve muito interesse pela compreensão teórica da Psicologia Corporal e de outras abordagens vivenciais. Muitos estudantes comentavam que a própria leitura dos textos sobre Psicologia Corporal já despertava a compreensão das suas dificuldades psicocorporais.

A grande maioria manifestou gratidão pelos benefícios das aulas em suas vidas. A professora observou que mesmo aqueles que só observavam os trabalhos psicocorporais se beneficiavam da aprendizagem coletiva, pois comentavam como os trabalhos haviam ressoado neles.

Para muitos, a experiência com o trabalho psicocorporal era nova e temida, mas a praticavam com curiosidade. Comentavam que descobriam as tensões corporais com que chegavam às aulas e se aliviavam delas, saindo mais leves e relaxados. Diziam que passaram a observar-se mais e contavam alegres sobre as descobertas sobre si e sobre o bem-estar durante a semana, propiciado pela disciplina.

Com frequência, os estudantes relatavam que relaxavam seus corpos durante as aulas. Isso se explica pela conexão com uma respiração mais profunda, relacionada ao sistema nervoso parassimpático, voltado para o relaxamento e a manutenção da vida. O relaxamento faz parte do processo de autorregulação do ciclo tensão-carga-descarga-relaxamento (Reich, 1981; Volpi, 2019), que a professora buscava respeitar na condução das aulas.

Muitos estudantes comentavam que não tinham consciência de várias de suas dificuldades psicocorporais, mostravam-se interessados em vencê-las e, a partir das aulas, conseguiam a libertação de alguns encorajamentos. Essa disponibilidade estudantil para o autoconhecimento e a autorregulação indica, como entende Reich (1981), que a autorregulação humana se manifesta em ambientes onde haja respeito às vivências de cada um (Volpi, 2019; Albertini, 1994).

As turmas se mostravam alegres nas aulas, tanto nas discussões teóricas quanto nas oficinas vivenciais. A existência de trabalho psicocorporal permitia o brincar no processo de estudar, em um clima descontraído e afetivo. Ficou claro que essa metodologia pedagógica permite trabalhar com a potência de viver, com a autorregulação e com o prazer. Permite recuperar o encontro com a beleza da vida na academia, como propõem alguns autores (Jeber, 2006; Barreto, 2018; Cristofolini, 2009; Carvalho *et al*, 2020).

O cuidado de si foi estimulado, comenta a professora: “[...] muitos foram os relatos dos estudantes sobre começarem a cuidar de melhor de si, passando a praticar em suas vidas alguma prática de autocuidado aprendida nas disciplinas” (Diário Remissivo, 2021). Mais uma vez, vê-se a importância de aprender fazendo (Kolb, 1984; Oliveira; Sasaki, 2022).

O cuidado com o outro também foi facilitado: “[...] os estudantes comentavam que a relação das turmas melhorou a partir dos trabalhos vivenciais pois passaram a conhecer melhor seus colegas” (Diário Remissivo, 2021). Alguns estudantes passaram a realizar trabalhos de cuidado e de consciência corporal com amigos, parentes e com a clientela em estágios e “[...] todos se alegravam com o bem-estar que proporcionavam às pessoas” (Diário Remissivo, 2021). Vê-se que os estudantes exercitavam o cuidado e a conexão com o outro, necessários para a formação de profissionais cuidadores, como indicam vários autores (Merhy; Franco, 2003; Ayres, 2004; Ceccim; Feuerwerker, 2004; Ciuffo; Ribeiro, 2008; Crema, 1995).

O trabalho também trouxe benefícios para a professora, que se sentia feliz com a “[...] oportunidade de proporcionar trabalho de autoconhecimento para estudantes e pelo amor que recebia deles” (Diário Remissivo, 2021). Para ela, o maior benefício da metodologia tem sido o trabalho sobre si mesma, a fim de estar disponível para o acolhimento aos estudantes, como relatou: “nesse trabalho, também me cuido” (Diário Remissivo, 2021).

A experiência dos estudantes e da professora corrobora o entendimento de que o cuidar pode beneficiar o cuidador, como entendem Crema (1995) e Boff (1999), e está presente no mito de Omolu (Augras, 1983). Essa metodologia, portanto, atende às propostas sobre a valorização do cuidado na vida em geral (Erikson, 1996; Foucault, 1985; Boff, 1999; Heidegger, 2004).

O cuidado mútuo estava sendo aprendido por todos, possibilitando alívio dos sofrimentos causados pela exacerbação da racionalidade científica, tão presente na vida universitária. A metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal está, portanto, sintonizada com a ciência feminista, que une teoria e vivência no pensamento científico (Jaggar, 1997), e afina-se com a pedagogia que integra

pensar, sentir e fazer (Costa; Carvalho, 2021). Essa metodologia contribui para dissolver a praga emocional da impessoalidade que muitas vezes domina o fazer acadêmico.

É importante destacar que a disciplina optativa “Introdução aos estudos da corporeidade” teve grande procura de estudantes de diferentes áreas, o que sugere que o trabalho teórico e vivencial psicocorporal interessa e pode beneficiá-los não só na área de saúde, mas na de educação e em diferentes setores profissionais.

Desdobramentos

Como desdobramento das disciplinas na UFRJ, surgiu o Laboratório de Pesquisa e Vivência do Corpo (LabCorpo), criado com os objetivos de: aprofundar os estudos sobre a compreensão teórica da unidade psicocorporal e da corporeidade; e formular técnicas educacionais vivenciais que facilitem a formação de profissionais conscientes de seu corpo vivencial e sensíveis à integralidade dos sujeitos (Carvalho; Almeida, 2012). O LabCorpo realizou seminários, simpósio, oficina vivencial e capacitação de monitores de oficinas vivenciais e disciplinas de férias, entre 2011 e 2019.

Estudantes da disciplina “Introdução aos Estudos da Corporeidade”, da UFRJ, solicitaram a criação de uma atividade de autocuidado psicocorporal durante a semana, após o término da disciplina em 2017. Foi realizado um grupo de meditação semanal, com participação dos estudantes e coordenação da professora, entre 2017 e 2019.

Outro fruto desse trabalho foi o convite para que a professora integrasse o projeto MediTO, com práticas de meditação online, conforme a demanda de estudantes, durante o isolamento social provocado pela pandemia da covid-19, a partir de 2020. Esse projeto se ampliou para o projeto de extensão “CuidAR-TE: a arte de cuidar de si, do outro e do mundo”, que desenvolve ações de autocuidado de maneira online e presencial, abertas à comunidade externa e interna da UFRJ. A meditação no espaço acadêmico tem sido marcada por gratidão dos participantes pelo bem-estar propiciado, encontro consigo mesmo, alívio de dores, relaxamento da mente e do corpo, aprendizagem de silêncio e recolhimento.

Considerações finais

A aprendizagem do autoconhecimento e do cuidado psicocorporal de si e do outro, considerando as vivências corporais e emocionais dos estudantes, é possível na educação universitária de profissionais cuidadores e os motiva para o cuidado de si e do outro.

A metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal permitiu o aprender fazendo, unindo a reflexão teórica à sensibilidade para sensações corpóreas, emoções e sentimentos dos estudantes. Facilitou a aprendizagem com profundidade e prazer e contribuiu para o bem-estar dos estudantes e para a melhora da sua vida pessoal e do relacionamento em aula. Possibilitou, além disso, o reconhecimento das próprias dificuldades e potências psicocorporais, a flexibilização de suas couraças e sua autorregulação.

A experiência pedagógica teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal facilitou o cuidado, a conexão dos estudantes com as pessoas, a alegria e o bem-estar com eles mesmos na aprendizagem do cuidar. Essa metodologia se afina com as propostas sobre a valorização do cuidado na vida em geral.

No processo pedagógico estudado, foi possível incluir o brincar no processo de estudar, em um clima descontraído, afetivo e alegre, mostrando que podemos trabalhar com a potência de viver e o prazer na educação universitária. É possível recuperar o encontro com a beleza da vida, muitas vezes, impossibilitado pela exacerbada racionalidade na academia, através de uma metodologia pedagógica que integre o pensar, o sentir e o agir no fazer científico.

A metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal demanda um enquadre específico para que a expressão emocional dos estudantes seja acolhida, em uma perspectiva de intervenção psicossocial, sem foco nas questões individuais. Para esse trabalho, é necessária a construção de vínculo seguro entre professora e estudantes, com contrato de sigilo e respeito às vivências, movimentos, expressões emocionais e limites dos colegas. Além disso, essa prática educacional demanda a disponibilidade docente para trabalhar com a sensibilidade dos estudantes e com a sua própria, em uma relação de horizontalidade com os discentes.

As aulas com metodologia teórico-vivencial necessitam de: planejamento de turmas com número adequado de estudantes; salas com equipamentos; e espaço que facilite a movimentação das pessoas. A valorização dos créditos de disciplinas com atividades práticas e a criação de mais oportunidades de reflexão sobre aspectos psicológicos da vida são necessários nas grades curriculares universitárias.

A metodologia teórico-vivencial com base na Psicologia Corporal une teoria e vivência no pensamento científico em uma perspectiva pedagógica em que se pensa, sente e faz de maneira integrada. O estudo mostrou que a vivência da professora/pesquisadora pode ser valorizada na construção do saber científico em aliança com o vivido.

Os resultados do estudo sugerem que o ensino que utiliza metodologias vivenciais pode produzir interesse e inclinação para o cuidado. Considerando que este foi um estudo exploratório, tomando como

base as memórias e os registros de uma professora, propõe-se a continuidade e o aprofundamento das reflexões aqui apontadas. Sugerem-se novas pesquisas sobre práticas pedagógicas que unam teoria e vivência desenvolvidas por outros professores. Novos estudos sobre o uso de abordagens vivenciais na formação universitária – não só com base na Psicologia Corporal, mas também em outras abordagens vivenciais – podem contribuir para a identificação de suas contribuições na formação para o cuidado, nos cursos de graduação em saúde e em outras áreas, uma vez que o cuidado está para além da saúde.

A proposta metodológica é abrangente e pode ser utilizada em diferentes disciplinas, não apenas naquelas voltadas para o ensino de Psicologia. Sem dúvidas, a inclusão de maior conteúdo com a compreensão psicológica da vida humana na grade curricular pode facilitar a formação de profissionais mais preparados para o cuidar. Ressalta-se aqui que a metodologia teórico-vivencial pode ser realizada de maneira transversal em diferentes disciplinas de cursos diversos, desde que haja o cuidado da equipe pedagógica com a vivência dos estudantes.

Cabe à universidade ampliar o repertório docente, abrangendo condições e ferramentas que possam incluir pedagogias promotoras do autoconhecimento e do autocuidado na formação de profissionais de saúde e de outras áreas. Sugerimos a realização de pesquisas, publicações, seminários e cursos formativos de professores sobre metodologias pedagógicas que integrem teoria e vivência.

O exercício do cuidado pode facilitar a consciência da conexão entre as pessoas e entre elas e a natureza, dando sentido de felicidade consigo mesmo no fazer científico. Uma ciência comprometida com o amor, valorizando a beleza da vida e a realidade do país, demanda que integrantes da comunidade universitária possam unir a teoria à sua vivência pessoal.

Referências

AFONSO, Maria Lucia M. (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALBERTINI, Paulo. **Reich: História das Ideias e Formulações para a Educação**. São Paulo: Ágora, 1994.

ALMEIDA, Marcus V. M. **Corpo e arte em Terapia Ocupacional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô**. Petrópolis: Vozes, 1983.

AYRES, José Ricardo C.M. Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde. **Interface**, Botucatu, v. 8, n. 14, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100005>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/jNFBpg8J6MzRcBGt5F6B5tn/?lang=pt>>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARRETO, A. F. Pedagogia da vida: Por uma educação em saúde desde si mesmo. **ComSertões**, Juazeiro, v. 6, n. 1, p. 30-43, 2018. DOI <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v6i1.5817>. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/5817>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BOADELLA, D. Transferência, ressonância e interferência. **Energy and Character Journal**, The International Journal of Biosynthesis. [s.d] Disponível em: <<https://www.energyandcharacter.com/wp-content/uploads/2018/08/free-article-4.-PORTUGUES-Transfere%CC%82ncia-Ressona%CC%82ncia-e-Interfere%CC%82ncia.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CARVALHO, José J. de; KIDOIALE, Makota; CARVALHO, Emilio N. de; COSTA, Samira L. da. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e encontro de saberes. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 35, n. 01, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010007>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/yxrR4dMvNYmB3SZYTdZCVCQ/?lang=pt>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

CARVALHO, Maria Luiza M. de. Aprendizagem teórico-vivencial da psicologia corporal em curso de graduação. Congresso brasileiro de psicoterapias corporais, 15º, 2010, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2010. Disponível em: <<https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais-2010/CARVALHO-Maria-Luiza-Aprendizagem-te%CC%82rico-vivencial.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CARVALHO, Maria Luiza M. de; ALMEIDA, Marcus V.M. Laboratório de pesquisa e vivência sobre corpo. In: Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, XVII, XII, 2012, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2012. Disponível em: <https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais_2012/CARVALHO-Maria-Luiza-ALMEIDA-Marcus-Laboratorio-de-pesquisa-e-vivencia-sobre-corpo.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000500036>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/hZLwpVCM8N4ySDF5BNkKcgD/?lang=pt>>. Acesso em: 07 set. 2020.

CIUFFO, Roberta Signorelli; RIBEIRO, Vitória Maria Branti. Sistema Único de Saúde e a formação dos médicos: um diálogo possível? **Interface**, Botucatu, v. 12, n. 24, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000100010>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/Bc8FR8bJLKzBbpz4vFnt5gb/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CORREIA, Ricardo; COSTA, Samira L. da; AKERMAN, Marco. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 3, 2017. DOI <https://doi.org/10.20435/inter.v18i3.1526>. Disponível em: <<https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1526>>. Acesso em: 07 set. 2020.

COSTA, Samira Lima da; MAXIMINO, Viviane Santalúcia; GARCIA, Maurício Lourenção. Desafios e novas tecnologias no ensino para o trabalho em saúde: relato de experiência. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, Bauru, v. 3, n. 1, p. 26-45, dez. 2013. Disponível em: <<https://rehutec.wixsite.com/rehutec/cópia-volume-2-número-1>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

COSTA, Samira Lima da; VIDA, Cindy Passeti da Costa; GAMA, Isabela Augusta; LOCATELLI, Nathália Tarossi; KARAM, Bruno Jaar; PING, Chao Tsai; MASSARI, Marina Galacini; PAULA, Tailah Barros de; BERNARDES, Ana Flávia Martins. Gestantes em situação de rua no município de Santos, SP: reflexões e desafios para as políticas públicas. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, set. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015134769>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/rPcjb9nVvsv5xZv4gDZvdVn/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

COSTA, S. L. da. **Memórias, Territórios e Ocupações: Os possíveis da universidade pluriepistêmica**. 2019. Projeto de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, Samira; CARVALHO, José Jorge de. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestre e mestras de saberes tradicionais. In: MONTEIRO, A. C. L. (Org.). **Processos psicológicos: perspectivas situadas**. Niterói: EDUFF, 2021. Disponível em: <<https://www.eduff.com.br/produto/processos-psicologicos-perspectivas-situadas-e-book-pdf-490>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

COSTI, Marilice. Sala de aula, arquitetura, corpo e aprendizagem (1). **Arquitextos**, São Paulo, ano 6, n. 069.06, Vitruvius, fev. 2006. Disponível em: <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.069/380>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

CREMA, Roberto. **Saúde e plenitude: um caminho para o ser**. São Paulo: Summus, 1995.

CRISTOFOLINI, Glória Maria A. F. A Psicologia Corporal na sala de aula. In: VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. (Orgs.). Congresso Brasileiro de Psicologia Corporal, 14^º, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2009. Disponível em: <<https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais-2009/CRISTOFOLINI-Gloria-A-psicologia-corporal.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

ERIKSON, Erik. **The life cycle completed: a review**. New York: Norton, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis: Editora Vozes/Universidade São Francisco, 2004.

JAGGAR, A. M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; Bordo, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Coleção Rosa dos Tempos. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 157- 185.

JEBER, L. J. Educação pela autonomia através da auto-regulação: uma perspectiva reichiana. **Escritos sobre Educação**, v. 5, n. 1, p. 26-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

KOLB, David. A. **Experiential learning**: experience as source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development>. Acesso em: 27 mai. 2023.

LIBERMAN, Flávia. O corpo como pulso. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 33, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000200017>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/FjBwsHw54cwBw7FJyXBDnBs/?lang=pt>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

LIBERMAN, Flávia; LIMA, E. M. F. A.; MAXIMINO, V. S.; CARVALHO, Y. M. Práticas corporais e artísticas, aprendizagem inventiva e cuidado de si. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 29, n. 2, p. 118-126, 2017. DOI <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2163>. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5155/5009>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

LIBERMAN, Flávia.; SAMEA, Marisa; ROSA, Soraya D. Laboratório de atividades expressivas na formação do Terapeuta Ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 19, n.1, p. 81-92, 2011. Disponível em: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/423>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, F. (org.). **Karl Marx e Friedrich Engels**: história. São Paulo: Ática, 1983. p. 146-181.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Por uma composição técnica do trabalho centrada nas tecnologias leves e no campo relacional. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, ano XXVII, v. 27, n. 65, set./dez. 2003.

MERHY, Emerson Elias. O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. In: FRANCO, Túlio B.; PERES, Marco Aurélio de A. (Org.). **Acolher Chapecó**. Uma experiência de mudança do modelo assistencial, com base no processo de trabalho. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. v. 1. p. 21-45.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Pinho de; SASAKI, Daniel Guilherme Gomes. Jogos de empresas, aprendizagem vivencial, teoria do fluxo e aprendizagem baseada em problemas: o aluno como protagonista. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 899-919, set./dez.2022. DOI <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.37348>. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37348>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**: problemas econômico-sexuais da energia biológica. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

REICH, Wilhelm. **Bambini del Futuro**. Milano: SugarCo Edizioni, 1987.

RIBEIRO, Eliana Nunes. **Poéticas políticas**. O Teatro do Oprimido como ferramenta de reflexão para a prática da pesquisa psicossocial. 2016. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

SCHWARTZ, C. M.; BATISTA, P. V. O fazer científico frente à perspectiva da não neutralidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 265-272, 2022. DOI <https://doi.org/10.12957/teias.2022.56011>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/56011>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SILVA, Cristina Dias da. **Viver em primeira pessoa**: uma proposta de humanização como técnica corporal. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/3252>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara. Psicologia Corporal – Um breve histórico. **Psicologia Corporal**. Revista online Centro Reichiano, Curitiba, v. 13, 2012. Disponível em: <<https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/Psicologia-Corporal-um-breve-historico-Volpi-Jose-Henrique-Volpi-Sandra.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

VOLPI, José Henrique. **Psicoterapia Corporal** – Um trajeto histórico de Wilhelm Reich. Curitiba: Centro Reichiano, 2019.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Daniele Rodrigues Ramos Kazan.