

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

MARLENE GOMES TERRA

**SIGNIFICADOS DA SENSIBILIDADE PARA O SER-DOCENTE-
ENFERMEIRO/A NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER
ENFERMAGEM À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MAURICE
MERLEAU-PONTY**

**FLORIANÓPOLIS
2007**

MARLENE GOMES TERRA

**SIGNIFICADOS DA SENSIBILIDADE PARA O SER-DOCENTE-
ENFERMEIRO/A NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER
ENFERMAGEM À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MAURICE
MERLEAU-PONTY**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para obtenção do título
de Doutor em Enfermagem na Área de Concentração:
Filosofia, Saúde e Sociedade

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra Lúcia Hisako Takase Gonçalves

T323s Terra, Marlene Gomes

Significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty / Marlene Gomes Terra ; orientadora Lucia Hisako Takase Gonçalves. – Florianópolis, 2007.

223 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2007.

Inclui bibliografia.

1. Enfermagem – Educação. 2. Enfermagem – Filosofia. 3. Fenomenologia. 4. Docente de enfermagem. I. Gonçalves, Lucia Hisako Takase. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

CDU: 616-083

Catálogo na fonte por Onélia S. Guimarães CRB-14/071

MARLENE GOMES TERRA

**SIGNIFICADOS DA SENSIBILIDADE PARA O SER-DOCENTE-
ENFERMEIRO/A NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER
ENFERMAGEM À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MAURICE
MERLEAU-PONTY**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

DOUTOR EM ENFERMAGEM

e aprovada em 09 de novembro de 2007, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade**.

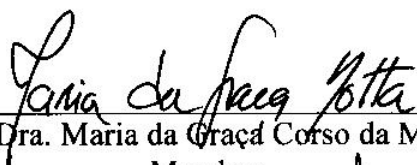


Dra. Marta Lenise do Prado
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



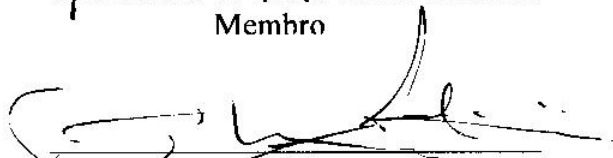
Dra. Lúcia Hisako Takase Gonçalves
Presidente



Dra. Maria da Graça Corso da Motta
Membro



Dr. Silvano Santin
Membro



Dra. Alacoque Lorenzini Erdmann
Membro



Dra. Evanguelia K. Atherino dos Santos
Membro

Dra. Stela Maris de Mello Padoin
Membro Suplente

Dra. Cleusa Rios Martins
Membro Suplente

DEDICATÓRIA

**Aos grandes educadores da minha existência:
meus pais, Waldemar e Maria Shirley**

Agradecer é pouco diante do significado de vocês em minha vida ...

Vocês foram os meus verdadeiros mestres, a base de todos os
saberes que vêm me acompanhando nessa trajetória existencial ...

São exemplos de ser humano no mundo: pela dignidade,
responsabilidade, respeito e amor pela vida ...

Pais que me deram oito irmãos,
Norton, Leila, Newton, Renato, Walter, Ronaldo, Sérgio e Maira,
que são o manancial inesgotável de aprendizagens, cada um com suas
singularidades e exemplos de sensibilidade.
Todos cúmplices dessa família abençoada por Deus ...

Amo vocês!

Ao **Benonio**,
meu amor, marido, companheiro, amigo dessa existência, sensível e
cúmplice das minhas decisões pessoais, familiares e profissionais.

A tua sensibilidade nesses 25 anos compartilhando a tua existência comigo
possibilitou a minha expressão como ser-no-mundo e ser um outro eu
mesmo.

Ao **Matheus** e ao **Thiago**,
nossos filhos queridos, amorosos,
fontes de inspiração para as nossas escolhas e esperanças de uma educação voltada para
a vida.

As suas ações e expressões no mundo revelam porque escolheram a nós como
seus pais.

Somos abençoados por tê-los como filhos.

Obrigada pelo estímulo e carinho, por compreenderem as incansáveis horas
dedicadas às leituras e os momentos em que precisei me ausentar do nosso lar para
concretizar minha formação no doutorado.

Ao observar o sorriso, sentir o beijo no rosto e o afago da mão no ombro, percebi
que teria as energias e forças necessárias para superar este desafio.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer, pois esse é um momento especial em minha vida. Foram tantas situações e pessoas que participaram da construção desta tese que reconheço não ser fácil revelar.

A **Deus**, por sentir a sua fagulha em meu ser em todos os momentos da minha existência e pela possibilidade de estar continuamente aprendendo a observar o ser-no-mundo.

Aos **docentes-enfermeiros**, meus rios, que abriram seu mundo e permitiram-me entrar em suas vivências para concretizar esta pesquisa. A vocês, a minha admiração, o reconhecimento, o carinho e o agradecimento por compreender um pouco mais o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem e a vida.

À Professora Doutora **Lucia Hisako Takase Gonçalves**, minha orientadora e amiga, soube ser sensível para compreender as minhas inquietações, dando-me liberdade para escolher o caminho que iria trilhar. Desde o ingresso no Doutorado, acolheu-me com respeito, confiou nas minhas ações e expressões como ser-no-mundo. Sempre aberta para contribuir com sugestões, mostrou-me alternativas para buscar a fundamentação teórica e filosófica desta pesquisa, acompanhando-me nas discussões com os filósofos estudiosos de Maurice Merleau-Ponty.

Ao Professor Doutor **Silvino Santin**, ser-no-mundo, filósofo que vem contribuindo significativamente para reflexões e pesquisas qualitativas na Enfermagem fundamentadas em Maurice Merleau-Ponty. Ser sensível que abriu seu mundo e seu lar, acolheu-me para conversar sobre as minhas dúvidas, inseguranças, dirigindo-me incansalmente palavras de conforto, carinho e incentivo para continuar a observar, observar e observar. Pela sua participação na banca de exame de qualificação e na banca examinadora, meu reconhecimento e agradecimento por suas contribuições dispensadas não só no Doutorado, mas também como sua orientanda no Mestrado em Educação.

À Professora Doutora **Alacoque Lorenzini Erdmann**, enfermeira, docente do Departamento de Enfermagem da UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, pela participação na banca de exame de qualificação e banca examinadora. Quero lhe agradecer pelos desafios propostos no decorrer do meu doutoramento e também o meu reconhecimento por ser uma profissional batalhadora pela Enfermagem na CAPES e no CNPq.

À Professora Doutora **Evangelia Kotzias Atherino dos Santos**, docente e amiga, ser sensível que me acompanhou durante toda a trajetória no Doutorado, sempre dedicada ao cuidado e contribuindo com as minhas reflexões merleau-pontyanas. Pela participação na banca de exame de qualificação e na banca examinadora, o meu carinho e gratidão.

À Professora Doutora **Maria da Graça Corso Motta**, docente da UFRGS e companheira de muitos Fóruns das Escolas de Enfermagem na ABEn – seção RS, pelo exemplo que ensina e aprende a ser e fazer Enfermagem e, também, por ter aceitado participar da banca examinadora, meus agradecimentos.

À Professora Doutora **Stela Maris de Mello Padoin**, docente da UFSM, exemplo de ser-no-mundo, amiga, sensível, que compartilha, reconhece o esforço e o tempo do outro. Agradeço a tua dedicação na construção do PQI e por acreditar que seria aprovado. Esse projeto, impulsionado inicialmente pelo Planejamento Estratégico, possibilitou que sete colegas do Departamento e mais a inclusão de duas enfermeiras do HUSM saíssem para realizar o Doutorado na UFSC e UFRJ. A tua competência, o teu esforço pessoal e profissional foram os toques necessários para a realização desse projeto. Ainda, quero te agradecer por compartilhar teu saber, pelas leituras e reflexões fenomenológicas que mostraram caminhos para construção desta pesquisa.

À Professora Doutora **Cleusa Rios Martins**, docente da UFSC, que, com sua maneira de observar a vida, mostrou-me as expressões da arte e criatividade, revelando-me o gosto pela pintura, compartilhando momentos de muitas reflexões durante o meu doutoramento. Obrigada pelas aprendizagens e por acreditar nas potencialidades dos doutorandos como seres humanos.

À Professora Doutora **Silvia Azevedo dos Santos** e ao Professor Doutor **Jonas Salomão Sprícigo**, meus orientadores do Estágio de Docência e amigos. Obrigada pelos ensinamentos que proporcionaram na minha formação no Doutorado, os quais trouxeram reflexos em minha vida. O carinho, a atenção, a sensibilidade, a confiança e o estímulo foram os ingredientes nas nossas relações e interações. Por isso, posso revelar a minha eterna gratidão.

À Professora Doutora **Eloíta Pereira Neves**, pelo acolhimento e pelo privilégio de conhecê-la. Lembrarei com saudades do momento que compartilhamos experiências acompanhadas dos colegas do GESPI com um saboroso chá. Obrigada, pois aprendi que podia convidar os filósofos para conversar sobre suas idéias e tomar um chá comigo.

Ao Professor Doutor **Marcos Müller**, filósofo e docente da UFSC, pela atenção e pelo incentivo as reflexões filosóficas, especialmente em relação à fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty, os meus sinceros agradecimentos.

A **todos os autores** citados ou não nesta pesquisa, os meus agradecimentos pelas preciosas contribuições, por meio de seus textos, os quais trouxeram profundas reflexões a minha existência. Busquei aprender um pouco da mediação que Ricoeur nos ensinou. Obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN/UFSC), representado pelas Docentes Doutoradas **Marta Lenise do Prado** e **Vânia Marli Schubert Backes**, e a todos docentes do Curso de Doutorado, em especial àqueles que ministraram disciplinas nas quais estive matriculada como aluna – Professores Doutores **Silvino, Flávia, Alacoque, Marta, Lucia, Vânia, Kenya, Telma, Denise, Vera, Evangelia, Gelson, Grace, Cleusa**. Também, aos funcionários e bolsistas do laboratório de Informática que contribuíram no decorrer da minha formação no Doutorado e para a concretização desta pesquisa. Um agradecimento especial ao Sr. **Jorge Siqueira** e à **Claudia Crespi Garcia**, pela disponibilidade e atenção em todos os momentos em que precisei dirigir-me à secretaria ou por necessitar de alguma informação em relação ao Curso.

Ao **Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**, representado pelas docentes, **M.Sc. Maria Celeste Landerdahl** e **Dra Stela Maris**

de Mello Padoin, pelo esforço conjunto de abrirem espaço das suas vidas pessoais e familiares em prol da Enfermagem e de um grupo de docentes. Sei que vocês contam com o meu retorno para fortalecer a Graduação e, também, integrar ao quadro docente no Curso de Mestrado em Enfermagem iniciado este ano. Ainda, as colegas e funcionários do Curso, por compreenderem o meu afastamento no momento em que acontecia a implementação do novo currículo, bem como por assumirem as várias atividades de ensino, pesquisa e extensão com reduzido quadro de docentes efetivos. A todos, muito obrigada!

À **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, em nome do Professor **Clóvis Silva Lima**, reitor, reafirmo meu compromisso com a Instituição em todas as suas instâncias, com o ensino, a pesquisa e a extensão da Graduação e Pós-Graduação como compromisso social. Os meus agradecimentos pelo consentimento para o afastamento das minhas atividades pedagógicas e também das comissões em âmbito institucional para poder cursar o doutorado em Florianópolis.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo fomento ao PQI e apoio à bolsa para cursar o doutorado na UFSC em Florianópolis. Também, por disponibilizar o Portal CAPES, no qual é possível acessar os resumos das Dissertações e Teses e, ainda, os Periódicos. Aos seus dirigentes, comissões e colaboradores o meu reconhecimento e a minha gratidão.

À **Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn)**, representada pelo **Profº Dr Joel Rolim Mancina, presidente da seção RS**, pela dedicação e pelo exemplo na busca da valorização profissional em todas as instâncias, o meu reconhecimento, agradecimentos e carinho pelo aconchego recebido na nossa querida Associação.

Aos **colegas, docentes-enfermeiros**, que participam do **Fórum das Escolas de Enfermagem do RS**, o apoio, o carinho e as aprendizagens tornaram esses três anos em que estive como Diretora de Educação da ABEn-RS mais suaves. Com certeza vocês foram o diferencial no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. A vocês meus agradecimentos e o reconhecimento pelo trabalho que vêm empreendendo por suas Escolas e pela ABEn.

A todos os colegas do Curso de Doutorado, turma 2005: **Ana, Cláudia, Francisca Georgina, Helena, Luiz Anildo, Luiz Alberto, Mara, Nen Nalu, Seloi, Silvana**, por compartilharmos momentos especiais em nossas vidas e pelo aprendizado nas discussões em relação ao objeto de estudo, filosofia, educação, trabalho, cuidado em todas as suas dimensões. Mas peço licença para mencionar, em especial, quatro colegas. **Silviamar**, colega de doutorado e departamento na UFSM, amiga, companheira da convivência do lar e das aulas em Florianópolis, sensível, preocupada com as questões ambientais, dividíamos a saudade da família e contávamos os dias que faltavam para retornarmos aos nossos lares em Santa Maria. **Sandra Márcia**, além de ser colega no doutorado, é enfermeira do Hospital Universitário de Santa Maria voltada à educação continuada. Com Sandra e Silviamar formávamos o trio de domingo à noite que partia de Santa Maria rumo a Florianópolis no “fofinho”. Aprendi com vocês a valorizar mais as questões ambientais e a integralidade, porém não faltavam as conversas sobre os nossos filhos, sonhos e preocupações com o objeto de estudo. Então, o filósofo Sócrates nos lembrava: “só sei que nada sei”. **Rosângela e Laura**, pelos laços de amizade, confiança, cumplicidade que construímos no decorrer do doutorado e por compartilharmos aprendizagens sobre espiritualidade e razão sensível. A todas(os), o meu carinho e gratidão.

À **Janice de Moraes Blois**, colega da UFSM e doutoranda da turma 2006, obrigada pela convivência, pois no diálogo descobrimos potencialidades e compartilhamos experiências. Lembrarei com saudades dos momentos que partilhamos com a Silviamar na nossa moradia em Florianópolis: as lidas domésticas, o carreteiro e a tapioca, os passeios estratégicos ao *shopping* para nos animar. Acredito que aprendemos a respeitar as individualidades, pois conviver é uma arte. Sou grata a tudo que me foi proporcionado nessa experiência.

À **Edite Lago**, amiga baiana, obrigada pela parceria, por abrir teu mundo para compartilhar comigo as tuas experiências e os teus saberes filosóficos merleau-pontyanos.

Aos **colegas do Mestrado e Doutorado**, discentes do Curso de Enfermagem e docentes do GESPI, pelas trocas de experiências e aprendizagens, o meu reconhecimento e minha gratidão.

Aos **discentes** do Curso de Enfermagem da UFSC, em especial àqueles das disciplinas de Aprendizagem Vivencial I e Enfermagem Psiquiátrica, em que desenvolvi meu Estágio de Docência. Obrigada pelo convívio, pelas trocas e aprendizagens e por instigarem em mim a vontade de superar novos desafios.

Ao **João Carlos Veronese e Denise Rodrigues**, amigos queridos que estiveram presentes em todos os momentos enviando-me mensagens para fortalecer o meu espírito e dar-me forças, especialmente quando precisava estar em Florianópolis. A vocês, o meu carinho e meus agradecimentos.

Ao **César Cunha e Heloísa Cunha**, amigos incentivadores de todo o processo da minha formação no doutorado. A vocês, os meus profundos agradecimentos.

À **Lorilene Pereira Xavier**, carinhosamente chamada **Néa**, amiga querida, pelas incansáveis explicações e revisões do português nos artigos, no projeto para o exame de qualificação e nesta tese. O meu reconhecimento pelo esforço e meu agradecimento especial.

À **Solange Capaverde**, amiga, mentora das criações artísticas dos trabalhos apresentados nos eventos, no exame de qualificação, na apresentação da tese. Obrigada pelo estímulo, pelas energias positivas e pela sensibilidade em captar o meu gosto.

À **Terezinha e Dete**, anjos do lar. Vocês tornaram possível o meu afastamento com mais tranquilidade para realizar meus estudos em Florianópolis. A vocês minha eterna gratidão por cuidarem dos meus filhos, atenderem as demandas do cotidiano da minha casa, por lembrarem sempre que era necessário fazer uma pausa nos estudos para me alimentar e cuidar de mim.

A todos que de alguma maneira contribuíram com esta pesquisa, seja de forma direta ou indireta e que não mencionei, obrigada.

TERRA, Marlene Gomes. **Significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. 223p. Tese [Doutorado em Enfermagem]. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

Linha de Pesquisa: O cuidado e o processo de viver, ser saudável e adoecer

Orientador: Dra. Lúcia Hisako Takase Gonçalves

RESUMO

Esta pesquisa objetivou a compreensão dos significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Motivada pelas inquietações decorrentes da minha vivência como docente-enfermeira, busquei na pesquisa qualitativa a abordagem da Fenomenologia em Maurice Merleau-Ponty como referencial teórico-filosófico e na Hermenêutica-fenomenológica de Paul Ricoeur o suporte necessário para fundamentar a organização das descrições experienciais, ou seja, os dados empíricos. Com a finalidade de atender o objetivo deste estudo, entrevistei 19 ser-docentes-enfermeiros do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, SC, no período de novembro a dezembro de 2006. Dessas entrevistas decorrentes das relações e interações estabelecidas entre pesquisadora/observadora e entrevistados/observados permeadas pelo diálogo e pela ética, cheguei às descrições existenciais das quais emergiram três grandes significados: **o ser humano (percepção de si como ser-docente-enfermeiro e o outro), situações (na relação docente-discente, na relação ser-docente/ser-docente, na relação docente-enfermeiro, na relação docente-família, na relação discente-família) e sentimentos (de proximia, de distanciamento e ambigüidade)**. A sensibilidade surge como uma polissemia, ou seja, multiplicidade de idéias e sentidos no conjunto da hermenêutica dos discurso. Esses significados foram considerados como tendo a mesma importância; apenas foram dispostos em uma seqüência por uma questão didática. Os docentes tiveram a preocupação de mostrar que, antes de ser-docente-enfermeiro e outro, são seres-no-mundo que estão presentes nas situações e nos sentimentos. Assim, o ser humano aparece como primeiro significado. Os significados revelaram as manifestações da sensibilidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, as quais trazem contribuições valiosas não só para a pesquisa e o ensino da Enfermagem, mas também para outras áreas da saúde e de ensino interessadas nesta temática.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem; Docente de Enfermagem; Filosofia.

TERRA, Marlene Gomes. **Meanings of sensibility for being a nursing teacher-nurse in teaching and learning to be and do nursing in light of Maurice Merleau-Ponty's phenomenology.** 2007. 223p. Thesis [Doctorate in Nursing]. Post-Graduation Program in Nursing, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

ABSTRACT

This research aimed at comprehending the meanings of sensibility for the nursing teacher and nurse being in teaching and learning to be and do Nursing. Motivated by apprehensions from my experience as a nursing teacher and nurse, I sought in qualitative research the approach of the Phenomenology of Maurice Merleau-Ponty as a theoretical- philosophical reference, and in the hermeneutic phenomenology of Paul Ricoeur, the necessary support to base the organization of the experiential descriptions, that is, the empirical data. In order to reach the aim of this study, I interviewed 19 nursing teachers and nurses from the Nursing Undergraduate Course of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), in Florianópolis, SC, from November to December 2006. From these interviews resulting from the relations and interactions established between researcher/observer and interviewees/observed permeated by dialogue and by ethics, I came to the existential descriptions from which three major meanings emerged: **the human being (perception of oneself as a nursing teacher and nurse and the other), situations (in the relation nursing teacher-nursing student, in the relation nursing teacher-nurse, in the relation nursing teacher-family, in the relation nursing student-family) and feelings (of proxemy, of distance between people and ambiguity).** The sensibility arises as a polissemey, that is, multiplicity of ideas and meanings in the set of hermeneutics of discourses. These senses were considered as having the same importance; they were just placed in a sequence because of a didactic question. The nursing teachers were concerned about showing that, before being a nursing teacher and nurse and other, they are beings in the world that are present in the situations and in the feelings. Thus, the human being appears as the first meaning. The meanings revealed the manifestations of sensibility in the teaching and learning to be and do Nursing, which bring valuable contributions not only to the research and teaching of Nursing, but also to the other health and teaching areas interested in this theme.

Key-words: Education in Nursing; Nursing teacher; Philosophy.

TERRA, Marlene Gomes. **Significados de la sensibilidad para el ser-docente-enfermero/a en el enseñar y aprender a ser y hacer enfermería a la luz de la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. 223 p. Tesis (Doctorado en Enfermería). Programa de Posgraduación en Enfermería, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo la comprensión de los significados de la sensibilidad para el ser-docente-enfermero/a en el enseñar y aprender a ser y hacer Enfermería. Motivada por las inquietudes decurrentes de mi vivencia como docente-enfermera, busqué en la investigación cualitativa el abordaje de la Fenomenología en Maurice Merleau-Ponty como referencial teórico-filosófico y en la Hermenéutica-fenomenológica de Paul Ricoeur el soporte necesario para fundamentar la organización de las descripciones experimentales, o sea, los datos empíricos. Con la finalidad de atender el objetivo de este estudio, entrevisté 19 ser-docente-enfermeros del Curso de Graduación en Enfermería de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) en Florianópolis, SC, en el período de noviembre a diciembre de 2006. De estas entrevistas decurrentes de las relaciones e interacciones establecidas entre investigadora/observadora y entrevistados/observados permeadas por el diálogo y por la ética, llegué a las descripciones existenciales de las cuales emergieron tres grandes significados: el ser humano (percepción de si como ser-docente-enfermero y el otro), situaciones (en la relación docente-discente, en la relación docente-enfermero, en la relación docente-familia, en la relación discente-familia) y sentimientos (de proxemia, de alejamiento y ambigüedad). La sensibilidad surge como una polisemia, o sea, multiplicidad de ideas y sentidos en el conjunto de la hermenéutica de los discursos. Esos significados fueron considerados como teniendo la misma importancia; sólo fueron dispuestos en una secuencia por cuestión didáctica. Los docentes tuvieron la preocupación de mostrar que, antes de ser-docente-enfermero y otro, son seres en el mundo que están presentes en las situaciones y en los sentimientos. Así, el ser humano aparece como primer significado. Los significados revelaron las manifestaciones de la sensibilidad en el enseñar y aprender a ser y hacer Enfermería, las cuales traen contribuciones valiosas no sólo a la investigación y a la enseñanza de la Enfermería, sino a otras áreas de la salud y de la enseñanza interesadas en esta temática.

Palabras clave: Educación en Enfermería; Docente de Enfermería; Filosofía.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO 1	19
INÍCIO DO OBSERVAR DA QUESTÃO NORTEADORA	19
1.1 A questão da pesquisa	25
1.2 Objetivo	25
CAPÍTULO 2	27
VIVÊNCIA DOCENTE E O INTERESSE PELA TEMÁTICA	27
CAPÍTULO 3	38
APRENDENDO A OBSERVAR: SABER QUE FLUI DO FENÔMENO	38
3.1 Um olhar ao saber: considerações iniciais.....	39
3.1.1 Aprendendo observar outros caminhos para reencontrar a sensibilidade	41
3.1.2 Teoria e legislação: bases para o ensino da Enfermagem	46
3.1.3 As possibilidades de uma pedagogia da sensibilidade: uma visão mais complexa e abrangente.....	54
3.1.4 Um outro olhar: significados e conexões	61
3.1.5 Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da UFSC: um pouco da história	67
CAPÍTULO 4	69
UM OLHAR PARA A FENOMENOLOGIA DE MAURICE MERLEAU-PONTY E A FENOMENOLOGIA-HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR COMO REFERENCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO-METODOLÓGICO.....	69
4.1 Uma viagem resumida pela história da fenomenologia	71
4.1.1 Contribuições de Maurice Merleau-Ponty.....	74
4.1.2 Fenomenologia como abordagem metodológica para a pesquisa qualitativa em Enfermagem.....	84
4.1.3 Hermenêutica: um enxerto sobre a fenomenologia	86
CAPÍTULO 5	95
DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	95
5.1 O contexto da pesquisa.....	95
5.2 Buscando o outro para compreender o fenômeno da pesquisa.....	97
5.3 Descrevendo as dimensões éticas e legais da pesquisa	98
5.4 A entrevista: um espaço de abertura na relação com o outro.....	99
5.5 Descrevendo os passos da compreensão e interpretação	106
5.5.1 O texto construído a partir das entrevistas	107
5.5.2 Procedimentos da leitura	109
5.5.3 Identificação dos possíveis sentidos	109
5.5.4 A sensibilidade manifesta.....	110
CAPÍTULO 6	111
DESVELANDO OS SIGNIFICADOS DA SENSIBILIDADE PARA O SER-DOCENTE-ENFERMEIRO/A NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER ENFERMAGEM	111

6.1 Ser humano	112
6.1.1 Percepção de si mesmo como Ser-docente-enfermeiro/a.....	115
6.1.2 O outro.....	126
6.2 Situações	132
6.2.1 Relação docente-discente	133
6.2.2 Relação ser-docente/ser-docente	147
6.2.3 Relação docente-família	155
6.2.4 Relação discente-família.....	157
6.2.5 Relação ser-docente e enfermeiro.....	160
6.3 Sentimentos	162
6.3.1 Proxemia.....	162
6.3.2 Distanciamento	169
6.3.3 Ambigüidade	174
CAPÍTULO 7	182
PRESENÇA DA SENSIBILIDADE NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER ENFERMAGEM	182
CAPÍTULO 8	191
LIÇÕES DO RIO: PONTO DE CHEGADA OU DE PARTIDA?.....	191
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICE	217
ANEXO.....	220

A parábola **É observando que aprendemos** (RANGEL, 2002), apresentada a seguir, acompanhou-me durante toda a minha trajetória no doutorado. O caminho percorrido foi com inúmeras descobertas. Ela me auxiliou a enfrentar e superar alguns desafios, realizar questionamentos e abrir meu mundo para novas aprendizagens. Ela transparece sensibilidade.

É OBSERVANDO QUE APRENDEMOS

O discípulo Cheng se preparava para liderar seu povo. Procurou, então, o monge Lin:

– Mestre, já estou pronto para assumir o meu posto.

– Observe este rio: qual a importância dele? – perguntou Lin, do alto de uma montanha.

Cheng observou o rio, seu vale, a vila, a floresta, os animais e respondeu-lhe:

– Mestre, este rio é a fonte do sustento da nossa aldeia. Ele nos dá a água que bebemos, os frutos das árvores, a colheita da plantação, o transporte de mercadorias, os animais que estão ao nosso redor e muito mais. Sem ele não estaríamos aqui. Nossos antepassados construíram este templo e estas casas, justamente por causa deste rio. Nosso futuro depende do futuro dele.

O monge Lin colocou a mão na cabeça do discípulo e pediu-lhe que continuasse a observar. Os meses se passaram. O mestre procurou Cheng.

– Observe este rio: qual a importância dele? – perguntou Lin, do alto da mesma montanha.

– Mestre, este rio é fonte de inspiração para nosso povo. Veja sua nascente: ela é pequena e modesta, mas com o curso do rio se torna forte e poderosa. Esse rio nasce e tem um objetivo: chegar ao oceano. Mas sabe que, para chegar lá, terá de passar por muitos lugares e por muitas mudanças. Terá de receber afluentes, contornar obstáculos. Como o rio, temos de aprender a fluir. O formato do rio é definido pelas suas margens, assim como nossa vida é influenciada pelas pessoas com as quais convivemos. O rio sem suas margens não é nada. Sem nossos amigos e familiares, também não somos nada. O rio flui de acordo com o terreno; nós também temos de aprender a desviar nossas rotas. O rio nos ensina que uma curva pode significar a solução de problemas, e isso não o desmerece. Logo após a curva, podemos achar um vale que desconhecíamos. O rio tem suas cachoeiras, suas turbulências, mas continua em frente, porque tem um objetivo. O rio nos ensina que uma mudança imprevista pode ser uma oportunidade de crescer. Veja no fim do vale: o rio recebe de braços abertos um novo afluente e, assim, torna-se mais forte. Nós temos de mudar e nos adaptar, mas os nossos sonhos e objetivos estarão sempre presentes ao longo de todo o caminho. Observo também que o rio não pergunta o que ele pode usufruir da árvore, e sim como pode ajudar a árvore. É como se o “eu” se realizasse pelo “nós”. Ajudando a árvore, os pássaros e animais, o rio, indiretamente, ajuda a si próprio.

O monge Lin colocou a mão na cabeça do discípulo e pediu-lhe que continuasse a observar. Os meses se passaram. Novamente o mestre perguntou:

– Observe este rio: qual a importância dele?

– Mestre, vejo o rio em outra dimensão. Vejo o ciclo das águas. Esta água que está indo já virou nuvem, chuva e penetrou na terra várias vezes. Vejo que o que chamamos de mudança é parte de um ciclo maior, que se manifesta vez por outra, isto é, a enchente e a seca. O rio nos ajuda a não observar apenas a parte aparente desse fluxo, e isso é a mudança. A enchente e a seca do rio fazem parte de um processo maior. Entendendo o ciclo, a mudança deixa de ser inesperada e passa a ser esperada. Sempre que nós chamamos algo de mudança é porque não estamos percebendo o ciclo

maior. O rio nos mostra que, se aprendermos a perceber estes ciclos, o que chamamos de mudança será apenas continuidade do ciclo. Será que um dia serei capaz de entender o fluxo da vida?

O monge Lin colocou a mão na cabeça do discípulo, sem responder-lhe a pergunta e pediu-lhe que continuasse a observar. Os meses se passaram. Novamente o mestre perguntou:

– Observe este rio, qual a importância dele?

– Mestre, este rio me mostrou que, cada vez que eu o observo, aprendo algo novo. É observando que aprendemos. Não aprendo quando as pessoas me dizem algo; aprendo quando as coisas fazem sentido para mim. A observação é o aprendizado, quando sabemos contemplar.

– Vá e siga o seu caminho, meu filho. Como é difícil aprender a aprender!

(RANGEL, 2002, p.24-6)

APRESENTAÇÃO

Elaborar uma tese é como exercitar a memória [...] e é melhor aprender coisas que nos interessam (ECO, 1985, p.5).

É com prazer que passo a apresentar os resultados de minha pesquisa aos colegas, discentes e demais profissionais da comunidade acadêmica e da assistência, desejando que ela possa servir como fonte de inspiração para reflexões da práxis no cotidiano. Esta pesquisa é fruto da minha trajetória pessoal e profissional, vivida, observada e compartilhada por diversos olhares que me auxiliaram a construí-la com amor. A busca de compreender os significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem não se encerra aqui, pois a riqueza está em observar que a cada momento é possível uma nova realidade. É um desafio aprender a aprender!

Para tanto, no **CAPÍTULO 1 – INÍCIO DO OBSERVAR DA QUESTÃO NORTEADORA**, constam o tema, o problema de pesquisa e o objetivo proposto. Nesse capítulo, apresento o estado da arte e alguns elementos teóricos que subsidiaram a pesquisa.

No **CAPÍTULO 2 – VIVÊNCIA DOCENTE E O INTERESSE PELA TEMÁTICA**, apresento um pouco da minha história de vida pessoal e profissional e os motivos que me levaram a interessar-me pelo tema sensibilidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

No **CAPÍTULO 3 – APRENDENDO A OBSERVAR: SABER QUE FLUI DO FENÔMENO**, o leitor vai encontrar os meus pressupostos, o saber em relação ao fenômeno da pesquisa. Além disso, apresento outros caminhos para reencontrar a sensibilidade, as bases da teoria e legislação para o ensino da Enfermagem, as

possibilidades de uma pedagogia da sensibilidade e outros paradigmas da ciência que questionam a lógica da racionalidade.

No **CAPÍTULO 4 – UM OLHAR PARA A FENOMENOLOGIA DE MAURICE MERLEAU-PONTY E A FENOMENOLOGIA-HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR COMO REFERENCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO-METODOLÓGICO**, apresento, inicialmente, uma viagem resumida pela história da fenomenologia, as contribuições de Maurice Merleau-Ponty. Também faço um percurso pela fenomenologia-hermenêutica e lanço um olhar sobre as contribuições de Paul Ricoeur.

No **CAPÍTULO 5 – DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**, são apresentados o contexto e o fenômeno da pesquisa, os sujeitos entrevistados, as dimensões éticas e legais, bem como os passos da compreensão e interpretação.

No **CAPÍTULO 6 – DESVELANDO SIGNIFICADOS DA SENSIBILIDADE PARA O SER-DOCENTE-ENFERMEIRO/A NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER ENFERMAGEM**, o leitor vai encontrar os sentidos desvelados com o objetivo de compreender os significados das falas dos entrevistados, que aqui são referidos como rios. Nesta pesquisa, esta compreensão fez-se à luz do referencial da fenomenologia de Merleau-Ponty e fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur.

No **CAPÍTULO 7 – PRESENÇA DA SENSIBILIDADE NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER ENFERMAGEM**, apresento as manifestações da sensibilidade que aconteceram a partir da compreensão e interpretação das falas dos rios, que expressavam as experiências vividas no mundo do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

No **CAPÍTULO 8 – LIÇÕES DO RIO: PONTO DE CHEGADA OU DE PARTIDA?** Constam as implicações, algumas contribuições do tema pesquisado e seus reflexos no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

Por fim, apresento as **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**, que constam de livros, revistas e textos legais consultados que serviram para dar sustentação a esta pesquisa. Apresento o Apêndice, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Anexo, o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com

Seres Humanos da UFSC a respeito do projeto encaminhado para a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

INÍCIO DO OBSERVAR DA QUESTÃO NORTEADORA

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciências, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

Toda a ação humana é resultante de uma opção emocional. As emoções fundamentam-se em valores ou sentidos que damos à realidade. Assim, a opção para agir segundo as ciências também é de fundo emocional (MATURANA, 2002). As atividades, em geral, de caráter profissional, seguem o paradigma das ciências e da técnica, cujo fundamento é a verdade empírica ou objetiva. Esse paradigma vem influenciando profundamente os pressupostos teóricos e o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. As atividades do cotidiano, em geral, seguem os valores ou sentidos fundados na subjetividade. Portanto, estamos diante de dois paradigmas paralelos de significação: o das ciências e o das vivências ou existenciais¹.

O primeiro, das ciências, conhecido também como paradigma simplificador, prima pela racionalidade científica e mecanicista e pela separação entre espírito e matéria, sentimento e razão, existência e essência, corpo e mente. Daí dizer-se que esse paradigma tem uma visão fragmentada e reducionista do homem, porque o vê separado do objeto (CAPRA, 1997). Para ser validado, precisa ser demonstrado por meio de dados objetivos verificáveis e deterministas, capazes de realizarem previsões concretas (LAVILLE e DIONNE, 1999), obedecendo a critérios de coerência que eliminam o pesquisador (observador) da observação. Portanto, ela não pode ser verificada pela experiência da realidade, mas pela multiplicação das observações. O

¹ O termo “existencial”, geralmente, é utilizado como adjetivo, mas configura aqui como substantivo. Ele diz respeito ao nosso viver ou à nossa existência, como, por exemplo, temporalidade, liberdade, amor, ódio, paixão e sentimentos (HUISMAN, 2001).

pesquisador faz menção a uma realidade a qual independe das suas emoções. Está baseada nas medições e nos dados os quais são responsáveis pelo que o pesquisador afirma, ou seja, ela se funda na objetividade. Logo, a realidade não exige presença e é sempre aceita *a priori*.

Parece não haver dúvidas de que esse paradigma prescreve a disjunção, como nos acena Morin (2002), pois é contrário ao da parábola “É observando que aprendemos”. Cada vez que Cheng observa o rio, ele aprende algo novo, ou seja, uma nova realidade que não havia observado antes. Ele aprende que o rio pode mudar e ter outros caminhos. E, ao contar sua experiência ao mestre, ele o faz conforme as suas observações e vivências, as quais fazem sentido para ele. Cheng olha para a natureza (rio, vales, florestas, animais) pela sua beleza que é apreendida pela sensibilidade e não sob a ótica das medidas.

Já o paradigma das vivências é como a parábola: o pesquisador faz parte da observação como aquele que realiza uma reflexão do seu próprio conhecimento e os objetos, estabelecendo uma relação entre eles. O pesquisador aprende, a cada oportunidade, a continuar a olhar sempre o rio como uma complexa rede de relações e interações com o meio. O pesquisador também leva junto a sua história, sua emoção e sua arte de observar. Porém, cada pesquisador terá a sua compreensão sobre o fenômeno observado, porque a subjetividade é individual e está presente naquele cenário rico de descrições, explicações e reflexões nas diferentes relações do viver a ser observado. Esse paradigma está relacionado à experiência do observar pelo ser humano, pois não existe nos manuais científicos e não é estabelecida *a priori*. Nesse sentido, a experiência vai se constituir em conhecimento quando ela tiver um sentido humano, porque o pesquisador é parte integrante da observação. Foi por isso que busquei realizar esta pesquisa, porque ela está relacionada à vivência do observar no meu cotidiano de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Em face disso, para compreendermos o conhecimento científico, é preciso antes aprender a observar a vida ou despertar um profundo questionamento sobre fazer conhecer o que é conhecer (MATURANA, 2002).

Nessa perspectiva, percebo que, desde o início da humanidade, a construção do saber pelo ser humano acontece a partir da observação de tudo o que o cerca, por meio

da experiência dos observadores (autoridades – padres, médicos, bruxos, pais, docentes e instituições) (LAVILLE; DIONNE, 1999). Esse conhecimento, no decorrer do tempo, foi sendo transmitido à humanidade por um observador a outro observador, na forma de um discurso falado ou escrito, de acordo com a sua concepção de compreender a realidade.

Sobre esse processo histórico de construção do saber nada melhor do que recorrer ao biólogo Francisco Varela. Segundo ele, “cada época da história da humanidade produz, uma estrutura imaginária”. A ciência e as teorias científicas fazem parte “dessa estrutura imaginária”. Nesse sentido, a cientificidade moderna, dominada pelas ciências empíricas, faz parte da estrutura imaginária da modernidade. Varela, em nome de sua tese, lembra que “os historiadores e os filósofos modernos desde Alexandre Koyré” mostraram claramente “que a imaginação científica se transforma radicalmente de uma época para outra” (VARELA, s.d., p.9). Portanto, se o imaginário científico é responsável pela construção dos paradigmas epistemológicos, torna-se legítima a conclusão de que a realidade merece ser narrada de diversas maneiras.

Esta pesquisa, em nome das diferentes possibilidades de narrar a realidade, aborda seu objeto a partir das correntes fenomenológicas, porque as entende como uma das possíveis alternativas ao paradigma lógico-matemático das ciências empíricas.

Com base nas idéias, acima expostas, observo que é preciso estabelecer um elo das ações do observar e do observador, ou seja, entre a ação e o saber, porque o conhecimento é inseparável da nossa história, da linguagem e, portanto, do nosso corpo. O observador, sendo um ser humano como um ser-no-mundo, vai aprendendo por imitação do outro, e isso o torna parte de um mundo de significados que trazemos de nosso mundo preexistente. Por isso, a compreensão e interpretação da nossa história não podem ser separadas por normas ou pressupostos, pois elas dependem das nossas ações. Assim, o conhecimento surge na medida em que o observador caminha no decorrer da sua existência e, ao fazê-lo, vai adquirindo experiência no viver com o outro.

Tentando compreender um pouco mais essa temática, observo que há muitos

tipos de saberes e que o conhecimento não acontece somente na esfera da ciência, mas em diferentes situações da vida cotidiana do observador, seja na esfera educacional, familiar ou individual. O poder das Ciências Modernas controlou a Enfermagem com suas verdades e certezas. Contudo, já é possível observar uma preocupação endereçada à área da enfermagem em relação a essa questão. A Enfermagem vem reavaliando e sinalizando pela sua postura o desejo de uma nova epistemologia, pois está modificando os seus valores para uma retomada da sensibilidade. Esses sinais de possíveis mudanças podem ser observados na base de dados da BIREME em 2005, nos últimos doze anos, quando a Enfermagem mostra, em alguns trabalhos, o enfoque que precisa ser dado ao seu ensino: Figueiredo et al., (1993), Silva e Belasco Junior (1996), Teixeira e Tavares (1997), Budó (1997), Lima e Cassiani (2000), Sena et al., (2001), Tavares (2002), Ribeiro e Polak (2003), Silva e Sena (2003), Rocha et al., (2003), Nimtz (2003), Alonso (2003), Sobral et al., (2003), Silva e Alencar (2003), Correa et al., (2004), Silva et al., (2005), dentre outros, têm se preocupado em ampliar a visão dos profissionais acerca do ensino. Procuram vislumbrá-lo sob uma ótica mais abrangente, que alie a racionalidade e a sensibilidade, tornando-o um processo interativo e afetivo entre quem ensina e quem aprende.

Esta temática tem sido enfatizada por vários estudiosos comprometidos com as mudanças na Enfermagem, como: Vieira (1985), Carvalho (1986), Rezende (1986), Silva et al., (1986), Real (1986), Lunardi e Muller (1987), Almeida e Rocha (1989), Saupe (1992), Manfredi (1993), Germano (1993), Nietzsche (1993), Colomé (1996), Brito (1997), Giorgi (1997), Saupe, Brito e Giorgi (1998), Camponogara (1999), Backes (1992, 1999), Martins (1999), Ferreira (1999), Alves (2000), Loureiro (2000), Blois (2001), Reibnitz (1989, 2004), entre outros, demonstrando que as tendências pedagógicas têm realizado o modelo tradicional de educação, ou seja, reducionista.

Inclusive, observo que determinadas pesquisas de conhecimento ou de significados abordam situações voltadas à experiência pedagógica do docente sob diferentes perspectivas, apresentadas a seguir.

Em alguns trabalhos, como os de Silva et al., (1986), Silva (1987), Germano (1993), Mendes (1996), Pettengill (1998), Terra (1998), Ferreira (1999), Blois (2001), Mostardeiro (2004), entre outros, a experiência didático-pedagógica está ligada às

questões teóricas e práticas na formação profissional do enfermeiro, relacionadas à maneira de o docente ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem ao grupo discente.

Em outros trabalhos, como os de Alcântara (1963), Carvalho (1972), Pignatari (1976), Lanthier (1984), Almeida e Rocha (1989), Lunardi (1993, 1994), Miranda (1993), Peres et al., (1998), Ferreira (1999), entre outros, é assinalado o insuficiente aperfeiçoamento dos docentes para ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Essas pesquisas estão relacionadas à dimensão técnica, científica, pedagógica e às dificuldades para buscar novos caminhos que os capacitem a transformar a realidade.

Nas discussões do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEns) (ABEn, 1994, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) e em trabalhos de Moya e Parra (1992), Saupe (1992_a, 1992_b, 1998), Terra (1998), Betinelli (1998), Tavares (1998_a, 1998_b) Martins (1999), Camponogara (1999), Ferreira (1999), Stacciarini e Esperidião (1999), Reibnitz e Prado (2003), Chirelli e Mishima (2004), Reibnitz (2004), Waldow (2004, 2005), Prado et al. (2006), Silva et al., (2006), Fenili et al., (2007), são revelados subsídios para dar suporte ao discente, no que diz respeito à dimensão da sensibilidade, criatividade e não fragmentação entre o trabalho manual e a reflexão, salientando a participação discente como o centro do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

Esses estudos mostram que o ensino tem acompanhado o modelo tradicional “cognitivo-instrumental da ciência e da técnica”, conduzido pelos docentes com adesão a essa formação marcada pelo paradigma reducionista (SANTOS, 2003, p.77). Por outro lado, o docente também sofre pressão pelas exigências do discente em relação ao ensino de conteúdos que sejam mais ligados a procedimentos técnicos.

Também preocupados em trabalhar a sensibilidade na Enfermagem, alguns autores têm expressado, em suas pesquisas, a necessidade de realizar uma transformação nesta área, com a finalidade de mudar o modelo reducionista e criar outras maneiras de ensinar e aprender a ser e fazer. Esses autores fundamentam-se no método criativo e sensível da sociopoética de Gauthier (1996, 2004):

- 1º) Figueiredo (1994, 1997) concilia o conhecimento e sensibilidade no cuidado;
- 2º) Santos (1997, 1998, 1999) busca na criatividade e na arte uma maneira de

- desenvolver a sensibilidade para pesquisar;
- 3º) Cabral (1997, 1998) estuda a sensibilidade pelo método criativo e sensível no qual a observação e as dinâmicas de criatividade permeiam a discussão entre os observadores e observados;
- 4º) Teixeira (1998, 2001, 2004, 2006), em suas pesquisas, revela a sensibilidade como fio condutor da subjetividade no ensino e no cuidar, redimensionando a prática dos profissionais da saúde;
- 5º) Tavares (1998_{a, b}) pesquisa a sala de aula como um espaço que valoriza a expressão dos discentes nas relações e interações com o outro. As temáticas emergem dos conhecimentos que interessam aos discentes.

Ainda, alguns estudiosos internacionais, como Kataoka-Yahiro e Saylor (1994), Moyle (1995), Hislop, Inglis, Cope (1996), Morse (1996); Corlett (2000), entre outros, se debruçam sobre alternativas no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Seus estudos contribuem para uma reflexão dos docentes no sentido de desenvolverem nas relações e interações com os discentes uma formação mais humana, crítico-criativa para prestarem um cuidado mais sensível em Enfermagem. Também, estimulam os docentes a desenvolverem habilidades e atitudes com os discentes na busca do saber, como uma maneira de aprender a observar. Porém, eles precisam ainda compreender a sua importância, a fim de que não ocorra dicotomia no ensinar e aprender a ser e fazer e para que sejam capazes de aplicá-lo no cotidiano da Enfermagem.

As pesquisas supracitadas apontam que precisamos desenvolver outras teorias que sejam abertas, críticas e reflexivas, capazes de auto-reformar-se (MORIN, 2002). Os aspectos humanos, como a intuição, a sensibilidade, a emoção, o desejo da solidariedade (que, no âmbito da saúde, foram marginalizados pela ciência positivista e legitimados nas instituições), merecem ser resgatados nos espaços da Enfermagem.

No Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2005, existem outras áreas de conhecimento preocupadas com essa temática, tais como: Educação (NUNES FILHO, 1997; FURLAN, 1998; STRIEDER, 1999; NÓBREGA, 1999; AQUINO, 1999; PIRES, 2002; FERNANDES, 2004), História (NAXARA, 1999) e Serviço Social (MATTHES, 2004). Os autores apontam

outras maneiras de ensinar e aprender a ser e fazer, assinalando a necessidade de transformação dos saberes no paradigma vigente.

Durante a minha vivência como ser-docente-enfermeira, observo que há um grande conflito no ensino da Enfermagem, pois ensinamos com base na ciência positivista e pretendemos uma prática do cuidado sensível baseada na experiência do concreto do vivido de cada ser. Lembro também que o discente, ao escolher o curso, traz uma compreensão sobre o que é ser enfermeiro/a. Isso acontece em virtude de as suas relações e interações com as pessoas e o meio que o circunda. Essa maneira de pensar, entretanto, vai se transformando no decorrer do curso à medida que estabelece contato com outros discentes, docentes, enfermeiros e o ambiente de trabalho junto à comunidade assistida. Com o passar do tempo, o discente amplia a sua visão sobre o ser-enfermeiro/a e vai adquirindo, no decorrer do curso, conhecimentos para ser um profissional tecnicamente competente, bem como os valores profissionais que são repassados especialmente pelo ser-docente-enfermeiro/a (FERREIRA, 1999). Por isso, ao refletir sobre o tema desta pesquisa, tornaram-se instigantes e importantes as circunstâncias, exigindo uma observação permanente como a referida na parábola.

1.1 A questão da pesquisa

A partir das considerações realizadas até aqui, é necessário repensar o modo de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem no que diz respeito à dimensão da sensibilidade. Por isso, focalizo como questão de pesquisa o conhecimento e o sentido pautados no paradigma das vivências:

Que significados da sensibilidade podem fazer parte do ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem?

1.2 Objetivo

A importância desta temática está orientada para despertar a sensibilidade como

um fio condutor alternativo do ensino da Enfermagem. Também para o efetivo comprometimento do docente com o discente em todas as suas dimensões que acontece como uma forma de compreender que significados da sensibilidade podem fazer parte do ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Quero observar esse ser como pessoa no mundo que convive com outras pessoas, para chegar mais próxima da sensibilidade e do sentido da sua vivência.

Assim, para uma melhor compreensão desse fenômeno, esta pesquisa tem como objetivo:

Compreender significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

CAPÍTULO 2

VIVÊNCIA DOCENTE E O INTERESSE PELA TEMÁTICA

[...] compreender que nossa sensibilidade ao mundo, nossa relação de sincronização com ele – isto é, nosso corpo –, tese subtendida por todas as nossas experiências, priva nossa existência da densidade de um ato absoluto e único, faz da ‘corporeidade’ uma significação transferível, torna possível uma ‘situação comum’ e, finalmente, a percepção de um outro nós mesmos, se não no absoluto de sua existência [...] (MERLEAU-PONTY, 2002, p.173).

A maneira de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, para além da ciência e da técnica, tem se constituído em um desafio para mim. A busca incessante de respostas às inquietações que emergem no meu cotidiano, tem me levado a contínuas reflexões. Compreendo que, no decorrer da minha trajetória profissional, nada aconteceu por acaso. Teve um motivo de ser. Tudo estava interligado. É só observar como as situações foram acontecendo. Procurando um significado para minha existência, deparo-me com as minhas motivações e as insatisfações intelectuais e vivenciais. Assim, faço um convite aos leitores para entrarem em meu mundo e conhecerem a minha história de vida, bem como os motivos que me levaram a dedicar-me a esta pesquisa pautada na vivência.

Terminei um curso de graduação em Enfermagem em 1983. Logo comecei a participar nas discussões sobre o ensino da Enfermagem, tanto como docente, quanto como enfermeira assistencial na área de saúde mental. Quando fui estudar enfermagem, tive a oportunidade de conviver com docentes que contribuíram significativamente na minha formação; porém, duas delas marcaram minha trajetória acadêmica e profissional, cada uma a seu modo, pois me permitiram caminhar respeitando o meu ser-sujeito no mundo.

A primeira foi Jodite Arboite (Jô, como gostava de ser chamada), que, com

amor, conduziu-me aos primeiros ensinamentos da Enfermagem. Esse gesto, certamente, contribui para que eu observasse a profissão com outros olhos. Nessa época, Jô trabalhava, nas aulas teórico-práticas, as teorias de Enfermagem, entre as quais a Teoria de Enfermagem de Wanda de Aguiar Horta. Ao estudá-la, observei que a Enfermagem, assim como os outros campos do conhecimento, tinha uma base filosófica, a qual me conduzia a interrogar a realidade sobre o cotidiano da Enfermagem. Ao questionar, refletia sobre a dimensão da sensibilidade para despertar a arte e a criatividade no ensino da Enfermagem. Com isso, fui aprendendo a observar o ser, conhecer e compreender a sua linguagem, pois o enfermeiro é “gente que cuida de gente”. Essa concepção esclarece a essência da Enfermagem e expressa que, como enfermeiros, somos seres humanos. Porém, por melhor que seja transmitido o conhecimento técnico-científico, ainda será insuficiente oferecer ao enfermeiro o real significado da enfermagem, porque, se não tiver uma formação humanística e a competência de ser “gente que cuida de gente”, ele será “coisa que cuida de coisa” (HORTA, 1976, p.III).

A segunda docente, Maria Inês Righi, com seus ensinamentos em Enfermagem Médico-Cirúrgica, soube conduzir o grupo de discentes, no Centro de Tratamento Intensivo e na Sala de Recuperação, com cientificidade, rapidez e, acima de tudo, com sensibilidade às questões humanas.

Dessa maneira, com essas docentes, descobri ser possível ensinar e aprender a ser e fazer de maneira diferente do que era preconizado pelo paradigma reducionista que prima pela racionalidade científica, pelo mecanicismo e pela fragmentação do ser humano. Percebi que poderia pensar e fazer Enfermagem, mais que por raciocínios lógicos e técnicos, inspirada, como assinala Santos (2003), na racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura que envolve todas as dimensões do ser humano. Senti o quanto era prazeroso entrar em uma sala de aula e como era gratificante o contato com o futuro profissional enfermeiro. Encontrei na Enfermagem, já naquela época, qual seja, 1982, minha afinidade com a fenomenologia, como um modo de ser e observar o outro.

Entretanto, antes de continuar, é importante voltar à minha infância, ou melhor, ao meu nascimento. Sou a sétima filha de nove irmãos. Quando a minha mãe foi ao

hospital para acontecer meu nascimento, quem a atendeu foi uma enfermeira de origem japonesa chamada Marlene. Meus pais, reconhecidos pela dedicação, atenção, sensibilidade e amor com que esta enfermeira cuidou da minha mãe, resolveram homenageá-la dando-me o seu nome. Identifico que a sensibilidade, na minha vida, pode ter tido sua raiz a partir desse fato, pois meu corpo é a própria atualidade do fenômeno de expressão, é a textura comum de todos os objetos, é o instrumento geral de minha compreensão. Do meu modo de ver, o que ocorre é necessário e inevitavelmente relacionado a certos fenômenos de nossa vida. O projetar para o outro e para o mundo pelo meu corpo ocorre pela linguagem que acontece nas situações de encontro, permitindo-me dialogar com o outro. Por isso, a palavra não é diferente do gesto que ela induz. Ela é presença, aparece como imagem e abre espaço em meu corpo, que dispõe de superfícies sensíveis, as quais me possibilitam remetê-lo ao seu lugar no mundo. O corpo faz soar a todos os outros e oferece às palavras a sua significação, por meio da qual ele as aceita. Logo, “meu corpo toma posse do tempo, ele faz um passado e um futuro existirem para um presente”, diria Merleau-Ponty (1999, p.321).

Posso afirmar que cresci numa família sensível e amorosa. Com ela aprendi a amar, respeitar, agradecer as pessoas pelo que elas podem ser. Sou reconhecida por ter nascido em seu meio e pelo dom da vida. Gostava de ouvir as parábolas e os contos que meus pais contavam antes de dormir, pois sempre tinham um fundamento e estavam ligadas a algum acontecimento do dia. Hoje, compreendo porque aprecio trabalhar com parábolas, metáforas e dinâmicas com o discente nas aulas teórico-práticas. Elas mostram a importância de aprender a observar cada oportunidade de sentir a vida como o rio, pois é um constante processo de saber.

Lembro também que gostava de ir ao colégio e de estudar algumas disciplinas, mas me questionava sobre a finalidade das outras, que não tinham sentido para mim, porque não havia uma relação com a vida, mas, sim, com normas, obediência, privilégios, competição, memorização e cálculos matematizáveis.

Mas o tempo foi passando, e chegou o momento de escolher a profissão que iria seguir. O que fazer? Tive muitas dúvidas, porque alguns dos meus irmãos haviam seguido a área da saúde, outros a área das exatas. Sentia um desejo de construir! Mas o

quê? Eu fazia essa reflexão e também conversava com uma das minhas irmãs sobre as minhas angústias para escolher a profissão. As reflexões e as conversas embaladas pelas recordações familiares permitiram-me olhar a minha história e compreender que eu queria construir algo que tivesse sentido para o meu viver. Então, decidi cursar Enfermagem, pois percebi que era uma profissão na qual me permitiria estar próxima do outro, com o qual poderia estabelecer as relações e interações no conversar, no viver cotidiano, nos diversos cenários da área.

Prestei vestibular para o Curso de Enfermagem, em 1979, na Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM). No decorrer da graduação, optei por realizar, no último ano, Habilitação em Licenciatura. Em decorrência dessa opção, tive a oportunidade de cursar a disciplina Prática de Ensino e desenvolver as atividades pedagógicas no Curso Auxiliar em Enfermagem nessa mesma instituição. Nessa época, conheci os referenciais teóricos da educação, ministrei as primeiras aulas e fiz supervisão de estágio dos discentes na área hospitalar. No decorrer das aulas teórico-práticas, observei que a preocupação com o conteúdo, os procedimentos técnicos e a impessoalidade também aconteciam nesse âmbito.

Após concluir o curso de graduação, iniciou-se outro desafio: fui convidada a dar aulas na disciplina de Enfermagem Psiquiátrica, na FACEM. O convite era inicialmente para dividir a carga horária da disciplina com a minha ex-professora, Mariza Teixeira, profissional experiente e competente na docência e na assistência. Isso me deixou ansiosa, mas, com ela, aprendi a valorizar ainda mais a expressão dos gestos do ser humano em relação às necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades para se tornar independente. Aprendi também a observar o olhar triste de um paciente que não recebeu a visita do seu familiar, valorizar o esboço de um sorriso, sentar ao seu lado e ouvi-lo, mesmo que fosse seu mais profundo silêncio.

Desde 1987, desenvolvia atividades assistenciais concomitantemente com as funções docentes. Em decorrência das atividades que desenvolvia com os discentes no Serviço de Emergência e Triagem (SET) da Unidade Psiquiátrica do HUSM, fui convidada pela Diretora de Enfermagem a compor a equipe de Enfermagem desse serviço. Esse convite abriu-me a oportunidade de realizar a triagem e a consulta de

Enfermagem, pois era o único local do hospital que mantinha essa modalidade de atendimento. Nessa oportunidade, vivenciei, ao lado dos discentes e da equipe de saúde, momentos significativos da minha vida. Em cada gesto observava a existência ali presente. Lembro-me dos pacientes cansados, aguardando horas a fio, na sala de espera, o momento da consulta. Nas suas ações e expressões, era visível a ansiedade, a esperança de serem aliviados da dor e da doença. Muitos chegavam ao Serviço de Atendimento Médico e Estatística (SAME) e, após esperarem um longo tempo na fila, eram informados de que não havia mais fichas para atendimento. Alguns, conformados, iam embora; outros reclamavam e desejavam ser atendidos de qualquer maneira. Não possuíam condições econômicas para voltar em outro dia, deixar o trabalho e os filhos. Tinham a expectativa de encontrar um profissional com olhar humano que pudesse restaurar-lhes a esperança na vida (TERRA, 1998).

A partir dessa experiência com os discentes, nas aulas teórico-práticas no SET, passei a observar melhor a realidade vivenciada pelas pessoas que buscavam assistência e, também, a perceber, apesar da minha formação técnico-científica, que o ser humano é uma dinâmica de buscas a serem atendidas, porque, a partir da minha subjetividade, observo outra subjetividade com os mesmos direitos delineados no meu campo perceptivo desenhando a conduta do outro e a compreendo (MERLEAU-PONTY, 1999). Foi com base nessa vivência que refletia cotidianamente sobre a minha experiência, a dos discentes e daquelas pessoas.

No primeiro ano de docência, iniciei um Curso de Especialização em Pedagogia da Enfermagem Médico-Cirúrgica (FACEM), com enfoque educacional, já que pretendia continuar ministrando aulas. Na especialização, tive a oportunidade de cursar a disciplina Metodologia do Ensino, que me auxiliou na condução das minhas atividades docentes, porém ainda muito dissociada do contexto social, já que o docente continuava a ser aquele que ensina, esquecendo-se do discente como centro do ensino. Percebia claramente as contradições dos discursos utilizados pelos docentes e sentia que não estava falando a mesma linguagem deles. Essa maneira de ser e existir possibilitou-me oportunidades de aprendizagens significativas de vir a ser-no-mundo até o presente momento no meu corpo próprio ou vivido.

Em 1989, realizei o Curso de Administração em Saúde Mental pela Secretaria

de Saúde do Estado do RS e pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na efervescência das Políticas de Saúde Mental no Brasil. Com isso, comecei a sentir uma grande insatisfação e vontade de modificar o referencial que utilizava, pois era muito centrado na doença, com tratamentos baseados em dosagens químicas, descontextualizado do ser e fragmentado. Precisava de um referencial que estivesse mais voltado para a vida e valorizasse as relações e interações fundadas na compreensão afetiva do ser humano.

Em decorrência desse curso e da própria trajetória já trilhada por mim, na área de pesquisa, comecei a realizar estudos no SET, para compreender melhor a realidade do serviço e das pessoas que buscavam assistência à saúde. Era preciso realizar um diagnóstico da realidade do serviço e, após, um projeto de atendimento com a finalidade de dar um retorno à população que buscava assistência naquele serviço. Assim, iniciou-se um processo de mudança no SET, que envolveu muitas discussões em reuniões da equipe multiprofissional, em que a Enfermagem exerceu um papel fundamental.

Concomitantemente a essa pesquisa, que reforçou ainda mais a sensibilidade como fio condutor das minhas atividades, continuei a desenvolver as aulas buscando compreender o ensino da Enfermagem. Por diversas vezes, os discentes expressavam seus sentimentos em relação a um ensino preocupado em desenvolver os conteúdos pelo conteúdo, ao mesmo tempo em que vibravam quando aprendiam os procedimentos básicos e fundamentais da profissão para prestarem cuidado aos pacientes (TERRA, 1998).

A partir das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e campo de prática, buscava compreender o significado, para os discentes, do fazer Enfermagem, como eles elaboravam a dor física e emocional do paciente gerada pela doença. Em virtude disso, questionava-me sobre o papel do ser-docente-enfermeiro/a na formação dos discentes. Então, fui reforçando a compreensão de que o ensino não leva em conta os sentimentos, as características individuais de aprendizagem e de vida. Senti que o docente não é aquele que simplesmente repassa o conteúdo, mas o que compreende que ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem consistem em estimular questionamentos e curiosidades para uma construção própria (TERRA, 1998).

Observava que os discentes, à medida que entravam nos campos de prática, iam aprendendo a esconder seus sentimentos, porque algum dia deveriam aparentar segurança, equilíbrio, e não poderiam demonstrar o que sentiam. Nas suas expressões nas relações com colegas, docentes, pacientes e equipe de saúde, eles aprendiam a utilizar as máscaras do cotidiano.

Convivi com raríssimos momentos de um ensino preocupado com a dimensão da sensibilidade. Os docentes estavam mais preocupados, na sala de aula, em desenvolver os conteúdos com os discentes numa visão reducionista do conhecimento, ou, na prática, em fazer com que eles executassem com perfeição e agilidade os procedimentos técnicos exigidos e considerados fundamentais para a profissão. Por diversas vezes ouvi por parte de colegas que era necessário resgatar a humanidade na formação dos enfermeiros, para que eles pudessem, depois de formados, prestar o cuidado de uma forma mais humana e sensível. O que chama à atenção é que os docentes desempenhavam todas as atividades pedagógicas com os discentes sem dar-se conta do quão importante era vivenciar aquele momento de ensinar e aprender a fazer Enfermagem e o que essa experiência com o outro poderia significar de ser um outro eu mesmo. Questionava-me de que modo o docente poderia trabalhar as atividades teórico-práticas em sala de aula e nos campos de prática para que os discentes pudessem prestar cuidado ao paciente de maneira sensível? Em Merleau-Ponty encontrei subsídios para os meus questionamentos, pois, além da questão fenomenológica, ele desenvolve a questão do sentir.

Dessa forma, percebendo que o ensino da Enfermagem continua com um modelo de educação e de saúde tradicional, acredito que se possam criar espaços que suplantem esse modelo. Comecei a descobrir relações e contradições que me fizeram refletir e acreditar num hiato para buscar novos caminhos ou na possibilidade de criar espaços.

Durante essa caminhada, o que mais me angustiava era admitir a dificuldade para resolver os problemas no ensinar e aprender a ser e fazer da Enfermagem frente àquela realidade ancorada por um saber pautado na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Senti uma inquietação desenvolvendo-se em mim ao observar que as coisas não precisavam ser assim no ensino da Enfermagem. Era

preciso mudar. Na esperança de encontrar respostas, parti em busca do Mestrado em Educação, em 1996. No Curso, transitei por diferentes disciplinas, em especial Antropologia Filosófica e Corporeidade; Filosofia, Educação e Corporeidade, ministradas pelo Professor Doutor Silvino Santin. Essas disciplinas possibilitaram-me conhecer outras formas de pensar e reforçar como eu acreditava ser o ensino, ou seja, o espaço para valorizar o ser humano, o vivido, o sentir, o ouvir, a emoção e a troca do saber.

Nesse sentido, o problema que ora me proponho estudar originou-se da investigação na Dissertação intitulada “O espaço da sensibilidade na formação do enfermeiro” (TERRA, 1998). Esse estudo permitiu-me observar a sensibilidade na formação do enfermeiro e sua articulação com o ensino da Enfermagem através dos discursos dos discentes de um curso de Enfermagem, no interior do Rio Grande do Sul. Foram focalizadas a descrição e a compreensão das diferentes situações relacionadas à questão da sensibilidade vivenciadas e observadas pelo discente na sua formação. Compreendi que ele emerge no curso como um ser em construção, e o seu modo de ser manifesta os conflitos referentes à relação da sensibilidade/racionalidade. Também, foi possível dar mais visibilidade às limitações e às possibilidades para que o ensino da enfermagem promova uma mediação transformadora.

Assim, pude ouvir os discentes quando expressavam a insatisfação em relação aos métodos e às técnicas de ensino, ao ensino que lhes era dirigido (pelo qual não conseguiam se identificar com aquilo que recebem do curso), à formação do enfermeiro (desvinculada da pessoa do discente, que é ou deveria ser o centro do ensino da Enfermagem). Ainda, o que o ser-docente lhes mostrava, muitas vezes, não tinha relação com a aspiração de enfermeiro; as suas indagações ficavam, por diversas vezes, sem respostas e tornavam-nos inseguros. Essa situação os conduzia à não aceitação do que lhes era exigido e os tornavam insatisfeitos. Acredito ter contribuído, em parte, para um (re)pensar acerca do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Porém, estudar a formação do profissional da Enfermagem num mundo dominado pelo científico e técnico continuava a inquietar-me e só fazia aumentar minha preocupação em tentar compreender tal fenômeno.

Diante desse panorama, eu refletia: como desejar um ensino sensível se nós,

docentes, envolvidos com o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, não oferecíamos condições para tal? Era preciso repensar e transformar essa realidade que estava centrada num paradigma reducionista.

Em 1998, fiz concurso público para docente efetivo, na área do adulto em saúde mental, na UFSM, onde estou até hoje exercendo as minhas atividades. Logo de imediato, outros desafios apresentaram-se para mim; no entanto, a trajetória profissional trilhada até aquele momento motivou-me a continuar buscando conhecimento sobre ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

A Enfermagem fomentada pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) iniciou uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em âmbito nacional. Um esforço coletivo, a partir da década de 90, no Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) apontou para a necessidade de rever a formação e a prática profissional de enfermagem, pois era muito centrado no conhecimento cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, desconsiderando o discente como centro de toda ação educacional. Esse movimento levou os Cursos de Enfermagem a se prepararem para realizar uma profunda revisão na matriz curricular. Esse momento trouxe repercussões significativas para minha vida profissional, pois, como coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem (2000 a 2004), possibilitou-me acompanhar a discussão e a sistematização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no curso em que desenvolvo as atividades docentes, bem como participar das discussões coletivas em âmbito nacional.

Acredito que avançamos. Mas, mesmo assim, ainda observo que nos falta, como docentes, uma preocupação no que se refere a um ensino voltado às questões relativas à subjetividade, que exigem sensibilidade no trato da intuição, emoção, afetividade, criatividade, valores e experiências particulares e do outro. Reconheço que a nossa maneira de educar não está privilegiando essas questões, devido as estratégias serem pouco adequadas para um determinado discente.

Dando prosseguimento a essa trajetória, como docente, senti um enorme desejo de ouvir os colegas para compreender a sua história, ou seja, a sua compreensão sobre a sensibilidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Essas questões

estavam me angustiando profundamente e, por isso, em 2004, fiz seleção para o Curso de Doutorado, no qual fui aprovada. As aulas no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC tiveram início em 2005.

Essa trajetória manifesta por si só o motivo que me levou a pesquisar este tema: *significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty*. Este estudo é o resultado dessa caminhada pessoal, enfermeira, docente e corpo encarnado no mundo, com imensa vontade de ver um Curso de Enfermagem com um programa mais voltado às questões da sensibilidade, com outras maneiras de pensar, não limitadas à racionalidade cognitivo-instrumental, mas que aponte caminhos em que ser-docente-enfermeiro/a e discente possam compreender que a vida humana é uma dinâmica de busca de necessidades a serem atendidas, principalmente a partir da subjetividade de cada pessoa que se relaciona e interage com o outro na intersubjetividade.

No Mestrado, já havia me interessado pela fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty. Era um desejo continuar e aprofundar essa abordagem teórico-filosófica, o que se iniciou com a minha aprovação no Doutorado em 2004. Assim, em 2005, cursei a disciplina de Filosofia da Ciência e da Saúde e investi num Curso sobre o Corpo em Merleau-Ponty, realizado com o Professor Doutor Marcos José Müller Granzotto, do Departamento de Filosofia da UFSC, no Instituto Gestalten.

Ainda, paralelamente à seleção para o Curso de Doutorado, fui convidada a compor a chapa para Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn seção RS) como Diretora de Educação que fui eleita para gestão 2004-2007. As discussões nos SENADens e nos Fóruns das Escolas em âmbito regional e nacional reforçaram a minha decisão de aceitar esse desafio e, também, o meu interesse pela temática desta pesquisa. Era chegado o momento de contribuir com uma parcela de tudo quanto havia experienciado na minha trajetória. Nos Fóruns das Escolas do RS, tenho observado, nas expressões das coordenadoras de curso, a preocupação por um ensino mais sensível voltado à vida. Nesses eventos, têm ocorrido trocas de experiências entre os docentes dos Cursos de Graduação, o que contribui significativamente com o ensino. Nesse contexto, é possível perceber as ambigüidades vivenciadas pelas coordenadoras

de curso frente às exigências governamentais, institucionais e profissionais. Todavia, é um momento rico para alguns *insights* que podem servir de norteadores para a vida pessoal e profissional.

Portanto, refletindo sobre essas situações, observei que o ensino poderia ser diferente, senti uma necessidade de tentar fazer de outra maneira, partindo do que pensa e sente o ser-docente-enfermeiro/a sobre a sensibilidade no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. E para melhor compreender esse fenômeno, optei por esse momento para gerar reflexão sobre por que os Cursos de Graduação em Enfermagem estão implementando o novo currículo, os docentes estão envolvidos com capacitação e outros já iniciaram a avaliação desse processo.

CAPÍTULO 3

APRENDENDO A OBSERVAR: SABER QUE FLUI DO FENÔMENO

A consciência objetiva e científica do passado e das civilizações seria impossível se eu não tivesse com estes, por intermédio de minha sociedade, de meu mundo cultural e de seus horizontes, uma comunicação pelo menos virtual (MERLEAU-PONTY, 1999, p.485).

No desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objeto significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, fez-se necessário um conhecimento além do olhar da Ciência. Fui aprendendo a observar aquilo que fluía das concepções de ensinar e aprender a fazer, pois estas têm norteado as práticas docentes e têm sido *a fonte do sustento* do ensino da Enfermagem. Sem elas, não estaríamos aqui. Os estudiosos do passado ajudaram a construir o ensino do presente. O futuro da Enfermagem depende do nosso futuro. Por isto, é importante continuarmos a observar e aprender quando é preciso reorientarmos nossos caminhos. Assim, como o rio ensina que uma curva pode significar a solução dos problemas, quem sabe, a sensibilidade possa expressar uma oportunidade para ser o fio condutor no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

As pesquisas científicas exigem o estabelecimento de pressupostos teóricos de acordo com o objeto a partir dos quais podemos interpretar a realidade. Neste caso, a minha opção foi pela Fenomenologia. Por isso, para compreender como a sensibilidade pode fazer parte do ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, busco um referencial teórico que corresponda aos pressupostos que apresento a seguir.

A prática do ensino da Enfermagem deveria contemplar não só a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica e a racionalidade moral-prática da ética e do direito, mas também a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura.

Assim, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica e a racionalidade da moral-prática da ética e do direito estão relacionadas a “cálculos de correspondência”. A racionalidade cognitivo-instrumental vincula-se mais especificamente à idéia de mercado, individualidade e concorrência, desenvolvimento da técnica e da ciência. Já a racionalidade moral-prática tem uma estreita ligação com o Estado, pois este faz cumprir a ética e detém o “monopólio da produção e da distribuição do direito”. A racionalidade estético-expressiva, por sua vez, está relacionada às “idéias de identidade e comunhão sem as quais não é possível a contemplação da estética”, e há possibilidade de conectar a ação-reflexão-ação conforme a realidade, estimulando mudanças nas maneiras de pensar, sentir e agir do discente (SANTOS, 2003, p.77). Seguindo esse raciocínio, compreendo que:

- os Cursos da Enfermagem têm um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) organizados a partir do paradigma científico com predomínio na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica;
- a racionalidade moral-prática da ética e do direito está contemplada em alguns conteúdos ou como disciplina no PPC;
- para que haja uma boa formação profissional, é preciso contemplar-se, além das outras duas racionalidades, a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura.

3.1 Um olhar ao saber: considerações iniciais

Desde o início do curso de Doutorado, tenho uma intenção que nasceu das minhas inquietações vivenciais. Todavia, sempre tive a compreensão de que, para chegar ao final dessa trajetória, precisaria passar por algumas mudanças necessárias à minha formação.

Como nos ensina a parábola, fui aprendendo a observar a minha caminhada pelas margens do rio. Aprendi que eu poderia fluir, encontrar calmarias e turbulências. Também, observei que conseguiria reorientar caminhos. Assim como o rio, desejo seguir meu caminho, pois sei que há um ponto de chegada. O saber fundado na

sensibilidade nos oferece uma oportunidade de crescer, experimentar a vida e mudar caminhos. Ele nunca perde um desafio. Está pronto para observar e abraçar outros rios, isto é, não medida. Ele é parte de um ciclo maior, porque auxilia a não vislumbrar apenas a parte aparente do fluxo, mas o todo. Na sua correnteza, fui descobrindo o caminho, observando e dialogando com diversos autores que me fizeram refletir acerca do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

Porém, é necessário expressar que se passaram alguns meses para reunir os autores cujos trabalhos julgava serem pertinentes para me acompanharem na observação do fenômeno pesquisado. Li diversos. No entanto, alguns, em virtude da sua metodologia, não me permitiram aprofundar além do estabelecido, limitando o meu pensar. Ficaram distantes, talvez, por não se expressarem com muita clareza, ou por eu não ter sido capaz de ouvir, pelo excesso de barulho que me trouxeram, para comparar, analisar, argumentar e duvidar. Percebi que não estava conseguindo ouvir porque estava ocupada demais tentando interpretar o dito e não chegava ao seu significado. Precisei voltar à leitura dos textos desses autores diversas vezes para observar e escutar. Nessas voltas, de idas e vindas, aprendi que todos têm uma história para contar e alguma das partes poderia ter um significado para mim. Então, busquei observar e ver qual a importância dos textos. Outros chamaram à minha atenção pelo fluir da linguagem como uma poesia, com profundo senso estético; continham uma sensibilidade que envolvia meu ser amorosamente. Despertaram a emoção, a imaginação e a intuição; auxiliaram-me a refletir e levaram-me à ação. A leitura desses trabalhos proporciona ao observador (pesquisador) aproximar-se para observar a natureza, fazer um reencontro, ser parte da construção do saber pela restauração da sensibilidade.

Assim, observo, nesse ir e vir na literatura, de um lado, a sensibilidade; de outro lado, as medidas e os enquadramentos. Procurei aproximá-las, buscando recuperar a expressividade contida na linguagem humana pela sua intencionalidade, porque o primeiro está vinculado à pessoa, ou seja, ao ser-docente-enfermeiro/a que dá sentido ao ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. O segundo depende de elementos externos que propiciam para que ele aconteça. Por isso, busquei, inicialmente, o suporte nas concepções dos filósofos, textos legais, educadores, estudiosas da

Enfermagem, ABEn e pensadores contemporâneos, entre outros.

Dessa maneira, vou trazer aqui as leituras, não só para afirmar a construção da minha compreensão de sensibilidade, como também para mostrar que descobri que falar sobre a sensibilidade significa observar que ela vem adquirindo uma relevância para tentar descrever e designar as dimensões humanas. Ainda, aprendi que o ser humano sempre buscou o conhecimento para responder aos seus questionamentos, bem como compreender a realidade que o cercava. A necessidade de buscar torna-o capaz de ter experiência e revela que somos hábeis em encontrá-la, ou seja, o conhecimento (BUZZI, 2004). Essa busca não ocorre de maneira isolada no contexto histórico em que estamos inseridos. Vários paradigmas surgiram, cada um tentando discutir os mistérios da vida, os problemas do mundo e do sujeito, das ciências e da filosofia. Entretanto, já mencionei que dois paradigmas marcaram profundamente a humanidade: o das vivências e o das ciências.

Assim, vejamos a aprendizagem que os pensadores trazem para contribuir com esta pesquisa com a Enfermagem.

3.1.1 Aprendendo observar outros caminhos para reencontrar a sensibilidade

Para se querer pensar no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, é necessário mergulhar-se no passado por um motivo bem simples: a sensibilidade tem raiz milenar. É preciso despertá-la, porque a reflexão autoriza acreditar novamente no conviver e no diálogo no mundo. A atitude reflexiva da volta ao passado abre uma esperança de reaver todo um tempo que ficou atrás e nos faz crer na possibilidade de reencontrarmos a sensibilidade para construir outros caminhos para a Enfermagem.

Pensando assim, posso afirmar que foi um desafio percorrer as leituras da Filosofia, tendo em vista não ter uma formação específica nessa área. Esse desafio exigiu de mim, além do compromisso com ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, também a minha criatividade para encontrar alternativas possíveis com base em outras compreensões para auxiliar na sustentação deste estudo. Em geral, tenho observado os referenciais que estão sendo utilizados nas pesquisas e constato que ainda são centrados em enfoques racionais e científicos específicos da área em

detrimento de uma visão crítica e mais ampla da realidade. Comecei a questionar esses referenciais para tentar entender os motivos que levaram a ciência a excluir a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura do mundo, da vida e do ensino. Por isso, considerei fundamental dialogar com vários estudiosos da Filosofia, como Lorenz (1986), Santin (1993), Schiller (1995), Merleau-Ponty (1999), Aranha e Martins (2003), Andery (2004), Buzzi (2004), Chauí (1999, 2004, 2005), Cotrim (2006), Aranha (2006), de modo que suas idéias contribuíssem na fundamentação da minha proposta. Ao interagir com os textos desses autores, observei que a sensibilidade tomou diferentes conotações no decorrer da história desde os gregos até a contemporaneidade.

Em virtude disso, busco em Aranha (2006) subsídios para compreender os fatos como aconteceram desde a Grécia, onde ocorreram grandes transformações nas relações tanto sociais como políticas. Observo a passagem do mundo mítico para a reflexão mais racionalizada; o nascimento das cidades-estados (*polis*) e o aparecimento dos primeiros filósofos, os quais foram os responsáveis por trazer outra visão do mundo e do ser humano. Com as *polis*, modificam-se a vida social e as relações humanas. Em virtude disso, é inaugurada a lei escrita, a qual deixa de ser a vontade imutável dos deuses ou da arbitrariedade dos governantes, para ser uma criação humana, sujeita à modificação e à discussão. Quando ainda não havia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa recebida dos seus ancestrais.

Na medida em que se organizava a política das *polis*, também estava se formando um grupo intelectual que iria dirigir a vida da sociedade grega. Então, as *polis* abrem espaço para a palavra humana da individualidade, da argumentação e do conflito, mas esquecem a palavra mítica. Com isso, o indivíduo, longe dos desígnios divinos, vai à busca do debate político e começa a delinear seu próprio futuro.

Diante desse berço histórico, a filosofia nasce ligada às *polis*, à lei, à escrita, às instituições políticas e ao cidadão. Decorre daí a passagem do pensamento mítico para o racional e filosófico. Pode-se dizer que a filosofia surge porque inicia a discussão de uma realidade que antes não era questionada pelo mito.

Com as *polis*, surgem as escolas, que se tornam responsáveis pela educação de

um grupo de jovens da sociedade grega. Mas, de acordo com a *polis*, a educação enfatizava o conformismo, o militar ou a concepção humana livre nutrida por diferentes experiências acompanhadas pela orientação moral e estética, inclusive culturais e antropológicas. Com o tempo, a educação foi se aproximando cada vez mais de uma formação intelectual, porque os jovens gregos precisavam, na política, convencer pela palavra. Por isso, começaram a ter uma formação que exigia métodos de repetição e memorização. No entanto, na medida em que se desenvolviam os estudos teóricos, esses jovens foram sendo afastados do seu cotidiano, no qual eram contempladas outras experiências, tais como a pintura, música, poesia, dança e declamação. Com isso, outros temas foram inseridos na sua educação, como, por exemplo, a ética, que foi aos poucos substituindo as questões metafísicas e políticas.

Na metafísica, desenvolveram-se os instrumentos da lógica, ou seja, a distinção sujeito e objeto, bem como as relações entre eles. Desse modo, a razão vai se tornar o projeto da filosofia, pois é preciso aperfeiçoar a capacidade de conhecer, isto é, o conhecimento. Com o passar dos tempos, o uso da razão foi adquirindo primazia no controle dos sentidos, e a metafísica torna-se sempre mais lógica, isto é, ciências matemáticas. A lógica que iniciou na filosofia da Grécia Antiga foi largamente usada e ensinada pelos medievais, inclusive para provar a existência de Deus. Ela se desdobra como possibilidade da razão. Essa é a grande obra da Modernidade de ciência e, por esse motivo, a metafísica (ciência do ser) cedeu lugar (ciência da razão). Então, a ciência passa a dedicar-se à racionalidade, alicerçando-se a ela a técnica, a fim de encontrar o instrumental necessário para fornecer respostas (BUZZI, 2004).

Nesse caso, o conhecimento apresentado na Modernidade é regido pela inteligência, fundamentado na ordem, medida, certeza, precisão e realidade. Mas o corpo também não passa despercebido pela ciência. Ele começa a ser considerado objeto de estudo da ciência; ao passo que a mente era objeto somente da filosofia. Dessa forma, a razão tem o domínio absoluto, apresentando o conhecimento mediato, demonstrativo e a essência das coisas, no qual o sujeito pensante passa a ser “o princípio de todas as evidências” (ARANHA; MARTINS, 2003, p.132). Assim, o mundo passa a conhecer o modelo mecanicista que serviu para explicar o funcionamento do corpo humano (SANTIN, 1993; ANDERY, 2004).

A razão começa a descobrir as relações entre os fenômenos e, com isso, inicia-se o reinado das ciências. Ao herdarmos essa visão de mundo, o ser humano passa a ser compartimentalizado: a subjetividade e a objetividade, o entendimento e a sensibilidade, o pensamento e a existência (ANDERY, 2004). Aos poucos, a ciência começa a excluir a ética, a estética, a sensibilidade, os valores, a consciência, a intuição, a criatividade por terem sido considerados insuficientes à compreensão dos fenômenos físicos.

A ciência trouxe com ela as ciências ditas da saúde. Começa o desenvolvimento de diversos artifícios para conseguir melhorar ou substituir partes do corpo. Essa concepção trouxe repercussões profundas que até hoje estamos sentindo, pois ignora o contexto da realidade no qual estamos inseridos, afasta o ser humano das suas relações e interações com o outro e com o meio ambiente. Foi com esse olhar que a Enfermagem desenhou seu futuro, ou seja, um ensino e uma assistência baseada numa visão reducionista. Então, o ensino, para dar conta dessa visão, busca referenciais fundamentados na doença, que é considerada um dano mecânico e precisa ser reparada. Junto a isso aprendemos os procedimentos técnicos com a finalidade de prestar assistência ao ser humano. Essa visão reducionista passou a ser o foco de todo aprendizado ao longo desses anos, em que os docentes foram adotando a maneira como foram ensinados, e os discentes foram considerados incapazes de pensar, sentir e criar.

Essas idéias tiveram grandes repercussões durante o século XX. Entretanto, começaram a ser consideradas insuficientes as posições unilaterais do sujeito e do objeto. Para superá-las, será preciso outra concepção mais dinâmica, ou seja, uma relação mais intrínseca entre sujeito e objeto.

Essa concepção começa a ser observada a partir da noção de intencionalidade, pois se passa a compreender que não há consciência separada do mundo. Toda consciência é consciência de alguma coisa. Isso acontece porque a reflexão é própria do ser humano. Sendo assim, é sempre um sujeito que dá um significado ao objeto. Dessa maneira, inicia-se uma nova discussão fundada na compreensão da existência humana, na qual a sensibilidade é observada a partir da experiência concreta da realidade em que o ser humano tem a possibilidade de reconhecer-se e expressar-se no

mundo. Assim, o corpo passa a ser compreendido como algo sensível, que exerce uma comunicação vital com o mundo e se torna presente em nossa vida (MERLEAU-PONTY, 1999).

Com essa noção, o mundo passa a ter outros sentidos que não aqueles atribuídos pelas dimensões científicas, pois é preciso sentir a necessidade de recuperar-se um ser humano sensível (LORENZ, 1986), no qual a sensibilidade representa a volta do sujeito e da subjetividade na produção do conhecimento humano. Mas é necessário que isso aconteça em duas dimensões: “enquanto conhecimento válido e enquanto vida afetiva”, porque “trata-se de conciliar razão e sensibilidade, subjetividade e objetividade” (SANTIN, 1998, p.23).

Essas concepções nos mostram que a compreensão da sensibilidade passa por diferentes épocas. A sensibilidade, com os gregos, **está ligada às questões estéticas**, *aistheisis* (em grego). Ela relaciona a capacidade de contemplar e criar a beleza e a harmonia através das artes. Na Modernidade, ela **está vinculada à epistemologia**; relaciona-se à possibilidade de, por meio dos sentidos, terem-se sensações sensíveis diante da realidade. Esses dados sensíveis seriam a base sobre a qual se constroem os conhecimentos inteligíveis ou as idéias enquanto representações mentais da realidade sensível. Na contemporaneidade, a sensibilidade **é uma maneira de conhecer**, ela é compreendida como uma forma de saber. Fora das epistemologias racionalistas, nós temos a intuição, o conhecimento sensível. Na atualidade, a sensibilidade **aproxima-se do valor humano, ou atitude humana**. Ela é tomada, principalmente, como uma qualidade especificamente humana, caracterizada pelas atitudes de compreensão, de solidariedade e de afetividade. Então, a sensibilidade torna-se uma expressão profunda da existência humana. Por isso, diz-se que é sensível quem se comove com os sentimentos de outras pessoas (ABBAGNANO, 2003), porque tem a “faculdade de experimentar sentimentos de humanidade, ternura, simpatia, compaixão” (FERREIRA 1986, p.1570).

Diante desse contexto, observo que a Filosofia foi se estabelecendo como uma filosofia reflexiva, do sujeito que procura por ele mesmo conhecer-se. No entanto, a ciência fundou-se excluindo o sujeito do objeto do conhecimento, ou seja, “é hábil para aprender todos os objetos a ela externos, não dispõe de nenhum para se conhecer

e se pensar”. Dessa maneira, tudo que se refere aos problemas do sujeito não tem relação com o conhecimento científico, pois, ao se extrair a objetividade dos dados e dos fenômenos, torna-se um conhecimento que reflete a realidade. Em decorrência dessa situação, acontece uma separação decisiva entre a filosofia reflexiva, ou seja, a oportunidade de o sujeito pensar e refletir, e a objetividade científica. Com isso, o “conhecimento científico está sem consciência reflexiva e também subjetiva” (MORIN, 2003, p.20).

Por isso, estamos sentindo a necessidade de revisar a maneira de ensinar e aprender a fazer Enfermagem e também de recuperar um ser humano sensível, porque a melhor escola para “se aprender que o mundo tem sentido é o trato imediato com a própria natureza, a convivência com ela” (LORENZ, 1986, p.189). Essa convivência será capaz de aproximar o discente do processo de construção do seu próprio conhecimento, em que possa pensar, sentir, criar, construir e reconstruir seu caminho, assim como está descrito na parábola que nos fala do rio. O rio traz a possibilidade de aprender a observar, porque ele escolhe seu próprio caminho pelo prazer da beleza da natureza. Ainda, desperta o nosso olhar para os vales, as montanhas e cultiva o amor pelos seres vivos. Para agirmos como os rios, precisamos, como docentes, resgatar o ser humano indissociável do seu contexto e do mundo em que vive, mas reconhecendo outros valores fundados no diálogo consigo, com o outro, com a natureza, buscando outros ambientes de ensinar e aprender centrados na pessoa dos discentes, para que sejam capazes de encontrar um equilíbrio entre a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura.

3.1.2 Teoria e legislação: bases para o ensino da Enfermagem

Observamos, anteriormente, que a visão de mundo centrado no pensamento racional e objetivo, apesar de ser extremamente questionada, trouxe inúmeros avanços técnico-científicos para a humanidade, porém afastou da ciência tudo que era ligado aos sentidos. No ensino, as suas influências tiveram uma repercussão considerável na formação dos novos profissionais, entre eles os da Enfermagem. Por isso, era

necessário nos reportarmos um pouco ao passado quando se questionava: o que é Enfermagem? No presente, soma-se a esse questionamento: qual a importância dos textos legais para a Enfermagem? Por que a necessidade dessa definição? Porque é a sustentação para a pesquisa, a educação, a prática de enfermagem. Os textos legais estipulam o papel, as funções do enfermeiro e, ainda, sistematizam os conhecimentos de enfermagem, ou seja, são o fio condutor para uma Ciência de Enfermagem (HORTA, 1975).

Com base nessa compreensão, busco observar, nos textos legais, o saber acerca do fenômeno do estudo que dará sustentação a esta pesquisa, porque eles estão presentes nos currículos desenvolvidos no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. A sensibilidade pode ser uma aliada nas práticas desenvolvidas nas situações de aprendizagem e, portanto, pode ser proposta nas aulas teórico-práticas. Assim, quando o saber une-se à sensibilidade, abre-se a possibilidade de um pensar sensível, movimentando outros saberes, que possam ter um espaço no ensino que se está realizando. Quando se aliam à sensibilidade, eles aparecem de maneira diferente nos discursos oficiais.

O Relatório da UNESCO aponta quatro pilares sobre a educação para o século XXI. Este tema leva-nos à profunda reflexão sobre o futuro da educação neste século que ora inicia. Assume-se o compromisso de que a educação precisa subsidiar informações, a fim de que o ser humano possa viver socialmente e ter condições suficientes para a sua sobrevivência (DELORS, 2003). No relatório, estão assentadas as teses da educação voltadas para o desenvolvimento humano, entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (SOUZA, 2003, p.9). Os docentes são enfatizados como agentes de mudanças, formadores do caráter e do espírito das novas gerações, tendo em vista seu papel de evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo. Porém, compete à educação fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 2003, p.89).

Essa maneira de observar a existência humana exige de nós uma melhor compreensão do outro e do mundo. É preciso *aprender a viver juntos*, ampliando o

conhecimento em relação aos outros, sua história, suas tradições e sua espiritualidade, isto é, uma educação voltada para nascer um espírito novo. Mas para que isso aconteça, são necessários os outros três pilares da educação que serão, para cada pessoa, os do conhecimento, ou seja, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a ser*. Essas quatro vias do saber tornam-se apenas uma, pois uma depende da outra, necessitando sempre de trocas de informações entre elas (DELORS, 2003).

O *aprender a conhecer* possibilita harmonizar uma cultura geral e dominar determinados assuntos com mais profundidade. A cultura geral possibilita educação permanente, pois oferece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida.

No *aprender a fazer*, a pessoa adquire competência mais ampla, que a prepare a lidar com situações inesperadas e que facilite o trabalho em equipe. Nesse sentido, é importante a alternância entre escola e trabalho.

Aprender a ser consiste na capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. São necessários memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador. Há a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor. É reafirmado pela comissão da UNESCO que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

Assim, nasce uma nova compreensão de educação, por meio da qual os discentes possam descobrir e fortalecer o seu potencial criativo. Para tanto, é preciso que se ultrapasse a visão técnica cognitivo-instrumental da educação e passe à realização da pessoa como totalidade, aprender a ser.

Além dos quatro pilares, há os “sete saberes que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (MORIN, 2000, p.13). Eles compreendem: as cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Porém,

aprender a viver não é alguma coisa que se aprende de fora. O que se pode fazer é auxiliar alguém a aprender a viver.

Observei, somando-se aos quatro pilares e aos sete saberes, quatro categorias que possuem características comuns, tais como: a virtualidade e a comunicabilidade, a planetaridade, a transdisciplinaridade e a sustentabilidade. Essas categorias mostram os referenciais de análise que norteiam os rumos da educação atual, mas possibilitam realizar uma releitura de mundo com a finalidade de vislumbrar outros caminhos para a educação do futuro (GADOTTI, 2000).

Observando o envolvimento dos autores para uma mudança na educação, ouvi um alerta mostrando que uma educação só pode ser possível quando ela for integral do ser humano, ou seja, quando ela abrangê-lo na sua totalidade e não apenas em suas partes (MORIN, 2000).

Nas leituras, recebi um convite para uma educação do ser humano na sua totalidade. A educação, além de ser um direito de todo cidadão, é um “dever do Estado e da família”. Também, deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse convite pode ser observado na Constituição Brasileira, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988, p.137).

Ainda, observei que uma das funções do Ensino Superior diz respeito à formação nas diferentes áreas de conhecimento para desenvolver o entendimento do homem, do espírito científico, do pensamento reflexivo e do meio em que vive, estimulando o conhecimento dos problemas do mundo presente. Essa função da Educação Superior está na Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também chamada de Lei Darcy Ribeiro, em seu artigo 43 do Capítulo IV (DUTRA, 2003, p.26). Mesmo apresentando avanços para a educação no país, essa lei mostra-se insuficiente diante das novas exigências da realidade que estamos vivenciando. Ela tem limitações, de acordo com alguns estudiosos tanto da educação, como Demo (1997), quanto da Enfermagem, como Saupe (1998), Backes (1999), Alves (2000), entre outros. A LDB apresenta elementos significativos, “alguns atualizados”; no entanto, prevalece “a visão tradicional” (DEMO, 1997, p.67), na qual “a visão de educação não ultrapassa a do mero ensino” (p.68).

Também observei que houve uma reforma do Ensino Superior como parte de uma política mais abrangente com enfoque de natureza social. A reforma pontuou prioridade nas ações educacionais, porque percebeu mudanças no conhecimento. Por isso, foi necessário repensar a formação dos profissionais, já que lhes faltavam outros saberes que estavam ausentes nos currículos dos cursos de graduação, além da habilidade de utilizar recursos tecnológicos atinentes à sua área de atuação. Propôs-se, então, no Ensino Superior, a formação geral. Isso implica sair de uma formação específica para outra que permita desenvolver a capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar e não simplesmente memorizar. Principalmente, trata-se de abrir o mundo da educação para o mundo da vida. Essa observação foi-me revelada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério de Educação (BRASIL, 2001).

Um fato novo a ser considerado nessa concepção do Ensino Superior é o desenvolvimento das competências tanto para o desempenho das atividades profissionais, quanto para o exercício da cidadania. Competência envolve “a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Elas precisam ser compreendidas como recursos na formação do discente, para atender “a complexidade não-linear da realidade humana” (DEMO, 2005, p.1).

Observei, no entanto, que é necessário ter-se um currículo que supere a organização em disciplinas isoladas para que elas estejam articuladas com diferentes conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade. Essa idéia de superar a dicotomia no conhecimento aprendi com as leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, concretizadas pela Resolução nº 3/01-CES/CNE e pelo Parecer nº 583/011.133/01-CES/CNE, que aponta as orientações gerais do CNE. O Parecer nº 1.133/01-CES/CNE referenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição (BRASIL, 2001).

Para efetivação das Diretrizes, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), por meio da Comissão de Especialistas da Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Conselho Nacional de Educação (CNE), participou efetivamente da sua elaboração e

construção. Contribuiu significativamente na redação final do texto. É importante ressaltar que o projeto de reforma curricular para os Cursos de Graduação em Enfermagem foi amplamente discutido pela ABEn Nacional nos SENADens. Para isso, contou também com a participação dos Cursos de Enfermagem que constituem os Fóruns Estaduais de Escolas. A ABEn abriu um espaço ao ensino com o objetivo de discutir, analisar, avaliar e trocar experiências entre os docentes responsáveis por essa instância nas Escolas de Enfermagem, porque é preciso ser “coerente com o discurso que reivindica que a educação em enfermagem não pode abrir mão da característica humanizadora [...] necessária à dignificação do cuidado em saúde prestados por estes profissionais” (TORREZ, 2003, p.333). Com esse desejo, desde o I SENADEn, a Enfermagem procurou definir as diretrizes para o ensino em âmbito nacional, haja vista a fala de abertura, no 3º Seminário, proferida pela Diretora de Educação da ABEn, quando sinalizava “a Enfermagem, como movimento de vanguarda, discute currículo há dez anos, antecipando-se à LDB” (ABEn, 1998, p.4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Enfermagem contemplam três áreas de conhecimento: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Enfermagem. Essas áreas têm a finalidade de articular os conteúdos que compartilham objetos de estudo e geram, em função de sua facilidade de comunicação, condições para que a prática do ensino-aprendizagem desenvolva-se em uma perspectiva interdisciplinar. A organização curricular não implica desprezar os conteúdos específicos, mas pondera que eles possam fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas.

Com as DCNs, aos Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC) de Enfermagem é recomendado que sejam centrados no discente, com novas concepções de ensino que lhe possibilitem despertar a criatividade para transformar a realidade, bem como desenvolver a capacidade de propor soluções a partir do contexto em que se insere. É recomendada também uma formação integral articulada entre ensino, pesquisa e extensão. As DCNs apontam competências e habilidades tanto gerais como específicas. Nas gerais, observo uma preocupação com a **atenção à saúde** com ênfase na resolução de problemas de saúde em âmbito tanto individual, como coletivo. Observo também **tomada de decisão, comunicação, liderança, administração/**

gerenciamento e educação permanente, estimulando, inclusive, a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2001).

Dessa forma, as DCNs para os Cursos de Graduação em Enfermagem trazem o desejo de uma formação de futuros enfermeiros pautada em um currículo mais integrado à realidade na qual estão inseridos. Mas, para isso, há que acontecerem mudanças significativas no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, por meio de estratégias pedagógicas estimuladoras de discussões coletivas que promovam iniciativas, reflexões e articulações com os sujeitos que participam dos espaços da comunidade e que aproximem a formação do discente das necessidades regionais, valorizando a relação com o mundo do trabalho.

Assim, os cursos estão sendo chamados a impulsionar as mudanças na formação para além da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, pois não basta regulamentar as DCNs. Com essa preocupação, vários estudiosos da Enfermagem debruçaram-se sobre esse tema com o objetivo de subsidiar reflexões e fomentar discussões com os atores do cenário dos cursos, para lembrar o nosso compromisso com a dimensão humana na formação do enfermeiro. É preciso lembrar que as DCNs apontam um caminho, mas cabe aos cursos, junto a seus colegiados, não as engessarem, uma vez que eles têm autonomia para formular e organizar o PPC com estratégias de acordo com suas realidades. Então, o PPC é um documento elaborado e vivido pelos atores envolvidos com o processo de ensinar e aprender a fazer Enfermagem de uma determinada instituição e pode ser avaliado e ajustado sempre que for necessário. Dessa maneira, os cursos estarão mais próximos de suas realidades (BRASIL, 2001).

Por isso, buscando contemplar outras possibilidades no ensinar e aprender a fazer Enfermagem para atender os desafios propositivos das políticas públicas da saúde e educação, estudiosos, como Meyer e Kruse (2003), Ramos (2003), Faustino, Moraes, Oliveira e Egry (2003), Mandú (2003), Feuerwerker e Almeida (2003), Mallmann e Daudt (2003), Timóteo e Liberalino (2003), Santos (2003), Germano (2003), Oliveira, Schneider et al., (2003), Silva et al., (2003), Rocha et al., (2003), Freire (2003), Freitas (2003), Silva (2003), Fernandes (2003), Veríssimo et al., (2003),

Tavares (2003), Beck et al., (2003), Gradim et al., (2003), Silva e Sena (2003), Motta e Almeida (2003), Monteiro (2003), Silva et al., (2003), Bellato e Gaiva (2003), Witt e Almeida (2003), Reibnitz e Prado (2003), Dias e Cassiani (2003), Nascimento et al. (2003) e Souza Junior et al., (2003), entre outros, nos mostram algumas alternativas. Eles apresentam reflexões fundamentais acerca da formação em Enfermagem, considerando a realidade concernente ao ensino no que diz respeito a mudanças no currículo.

Essas reflexões delineiam o foco de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem partindo das respostas para os questionamentos, da certeza para incerteza pelo uso da problematização dos diversos conceitos presentes no texto das DCNs, porque o seu uso acrítico pode, como bem mostra Ferreira (1999), perpetuar a tradição no modo de ser da Enfermagem. Para que aconteçam as mudanças, o ser-docente-enfermeiro/a precisa voltar-se para si e observar quais competências carece conquistar para atender às reais necessidades da sua prática. Também, é fundamental desenvolver espaços na relação pedagógica como recurso à formação do profissional crítico-criativo, nos quais a sensibilidade precisa ser cultivada para que os discentes possam cuidar do ser humano.

Ao observar esse contexto, é necessário refletir-se sobre o tipo de Enfermagem que o ser humano exige (SANTIN, 2004). O caminho para tentar dar a resposta a essa questão já foi mencionado acima. Agora, estamos sendo desafiados a atingir essa finalidade. Por isso, a Enfermagem precisa buscar um referencial teórico-pedagógico que subsidie um ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem com gosto, que seja transformadora frente às necessidades sociais e profissionais. Além disso, precisa observar o discente como ser humano, levando em consideração as suas facilidades e dificuldades. Essa maneira possibilita abrir caminhos para a mudança e não para a reprodução acrítica da realidade social (BRASIL, 2001).

Isso é, sem dúvida, um grande desafio! Por isso, é necessário voltarmos a observar para rever o percurso por onde passa o rio. Quando compreendemos o ciclo, a mudança deixa de ser inesperada e passa a ser esperada. O ensino, assim como o rio, cada vez que o observamos, aprendemos sempre algo novo. Mas isso só acontece quando as coisas fazem sentido para cada um de nós. A observação do ciclo leva-nos a

compreender que mudar o percurso significa mudar paradigmas, realizar rupturas com o que está estabelecido internamente em nós, é ter a disposição de nos desassossegar, perceber o diferente e enfrentar o desafio. O paradigma influencia a nossa percepção e maneira de ser, levando-nos a crer que aquilo que realizamos é o único jeito de fazer (MALMANN; DAUDT, 2003). Logo, é necessário resgatarmos outros conhecimentos que foram deixados de lado pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, como a racionalidade da moral-prática da ética e do direito, bem como a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura.

3.1.3 As possibilidades de uma pedagogia da sensibilidade: uma visão mais complexa e abrangente

Quando observo a nossa atividade como ser-docente-enfermeiros/as nos Cursos de Graduação em Enfermagem, passados mais de dois mil anos da razão racionalizante no pensamento ocidental, percebo o tempo e o esforço que dedicamos na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, com raros momentos para as outras racionalidades. Basta olharmos, na matriz curricular, os diversos conteúdos e procedimentos, estipulados por nós, para serem desenvolvidos com os discentes. Ainda permanece a estrutura curricular na divisão do conhecimento em disciplinas assentadas numa visão reducionista, ou seja, no cognitivo, no científico dos procedimentos da doença, uma prática de cuidar por diversas vezes fragmentada e desvinculada da sensibilidade. Ela está baseada, portanto, mesmo que inconscientemente, em sistemas de valores tradicionais, obedecendo a uma lógica racional.

Isso tem colaborado com a limitação de compreender o ser humano em sua multidimensionalidade, deixando-se de lado os sentimentos, os desejos e as emoções, que deveriam ser exercitados na prática pedagógica de cuidados dispensados às pessoas. Porém, para mudar, é preciso sair das disciplinas, olhá-las de maneira pluri, multi e transdisciplinar (TERRA, 1998) e, também, encontrar um equilíbrio entre a racionalidade técnica e a racionalidade estética. Para modificar, é necessário começar pela formação profissional, fundada numa profunda reforma curricular com

redefinição de conceitos, da prática pedagógica, de crenças e de valores que norteiam a vida pessoal e profissional (KOLLER; MACHADO, 1992). Mas que não seja “uma seqüência rígida de matérias e conteúdos”. É preciso que haja espaço dialógico, o qual propicie aos discentes a investigação e a transformação, levando em consideração a vivência que eles trazem, e possibilite, assim, “a aprendizagem a partir da realidade” (REIBNITZ; HERR; SOUZA, 2000, p.60).

Além do currículo, o ser-docente precisa habituar-se a realizar reflexões sobre o ensino, as quais incluem o papel que ele desempenha na instituição e junto ao discente, como acontecem as aulas teórico-práticas, de que maneira ocorre a sua relação e interação com o discente e as suas dificuldades. As reuniões, quando se realizam com o ser-docente na instituição, em geral, acontecem com a finalidade de abordar distribuição de conteúdos, carga horária, avaliações, procedimentos administrativos, entre outros. Além dessas questões, é fundamental também compartilhar vivências, dialogar sobre as dificuldades que acontecem no cotidiano do ensino. Esses momentos de trocas possibilitam crescimento, reflexão sobre as atitudes, reestruturação dos conteúdos e soluções que antes não se havia percebido. O processo de reflexão instiga transformação. É uma oportunidade de (re)significar o ensino e a vida. Porém, é necessário disposição e abertura para aceitar mudanças (WALDOW, 2004).

Mas como estimular a reflexão para pensar na dimensão da sensibilidade, na percepção e na compreensão do mundo que seja próprio para o ser-discente da Enfermagem? Como preparar o profissional da enfermagem em sua formação para que consiga enfrentar o mundo em que está vivendo, bem como as mudanças que surgirão?

Nessa ótica, os Cursos de Graduação em Enfermagem assumem uma função relevante na formação de seus futuros profissionais, considerando as exigências atuais do mercado de trabalho. É necessário se repensarem mudanças nos cursos, os quais são responsáveis, em parte, por essa tarefa.

Assinalei, no decorrer desta pesquisa, que a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica estipulou a noção de que somente a análise objetiva e quantitativa poderia levar ao conhecimento. No entanto, observei que é imprescindível desacomodar e ampliar a visão de mundo, provocando outros conhecimentos, que não fossem apenas aqueles cumulativos resultantes das partes de

um saber sem uma vivência concreta para alicerçar a experiência. Por isso, é necessário ter-se um olhar mais abrangente que contemple o todo no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

Nas leituras, observei alguns fatores positivos e negativos para o espaço da sensibilidade, pois estamos vivenciando mudanças significativas no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Os conteúdos, as pesquisas e as novas metodologias de ensino vêm sendo colocados com a intenção de enfrentar os desafios estabelecidos pelas DCNs e a sociedade (REIBNITZ; PRADO, 2003). Mas esses desafios começam a provocar desconfortos e adaptações, porque os cursos e os docentes tinham determinado ritmo de trabalho, turmas com número menor de discentes e, assim, era possível conhecê-los e interagir com eles. Os desafios também estão relacionados com a nova maneira de observar a vida, o mundo e a realidade que nos cerca, pois “ensinar é muitas vezes agir na urgência, decidir na incerteza”. A incerteza está ligada ao contexto e à relação do ser docente com o outro, seu saber, sua profissão e à vida. Assim, agir na urgência é agir sem ter tempo de pensar, é ter *feeling*, porque não há informações da realidade disponíveis para possibilitar ensinar, conjecturar com certeza o que aconteceria. Contudo, é agir com competência (PERRENOUD, 2001, p.15).

Essas mudanças que vêm ocorrendo no ensinar e aprender a ser e fazer afetou não somente o papel do ser-docente, mas também as condições para desempenhar sua atividade. Também o discente está sentindo essas mudanças em decorrência das modificações no Ensino Superior no decorrer desses últimos cinco anos: Avaliação Institucional, Avaliação de Cursos, Projeto Pedagógico do Curso, novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE), entre outras. Essas mudanças solicitam um outro perfil do docente no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem.

Assim, o ser-docente que valoriza essencialmente as suas atividades em sala de aula com o discente agora tem outro desafio. Acrescentam-se às atividades outras decorrentes da produção científica institucional e dos encargos administrativos. Isso representa mais consumo de tempo e energia do ser-docente. Contudo, para outros que consideram a docência como uma atividade secundária, ter de atender a essas atividades significa um contratempo. Atualmente, a docência na graduação envolve

inúmeras atividades, pois o ensinar e aprender a ser e fazer, assim como o ser-docente e o discente, é muito complexo (ASSMANN, 1998). O momento solicita outras mudanças para modificar as posturas, atitudes pessoais e profissionais, porque há necessidade de se ligar o que está separado, acolher as diferenças e aprender a construir o saber pelas relações e interações humanas.

Isso começa pela consciência da situação provocada por essas mudanças. Sinto que a sensibilidade seja capaz de tornar as pessoas mais sensatas e cautelosas no que diz respeito tanto a si, como à sua natureza selvagem. Ela consente ao instinto livrar as pessoas da prisão do racionalismo, dos não ditos, dos ditames sociais, determina uma aprendizagem daquilo que elas são (GHIORZI, 2004).

Assim, a maneira como o ser-docente ensina, aprende e faz revela o sentido que ele imprime à vida. A sensibilidade, o sentido da solidariedade, o amor, o diálogo, na relação e interação com o outro, dão um significado humano. À medida que o ser humano relaciona-se e interage com o outro, ele vai se tornando mais complexo e um outro eu mesmo. Já a ciência imprime o sentido da certeza, objetividade, medida e quantidade.

Compartilho a noção de reencantamento por um novo paradigma que supera as fragmentações do mundo moderno. Essa superação relaciona-se com o reencantamento no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, ou seja, um outro olhar na maneira de ver a realidade e a vida. Para tanto, é necessário enfatizar as conexões e a interdependência dos seres vivos e das coisas com o mundo. Para reencantar, é preciso despertar no docente outra maneira de olhar a vida, porque a educação necessita de mais ênfase na ação educativa que instigue as experiências de aprender e ensinar. Essa nova maneira compreende sensibilidade, esperança, compromisso, eficiência pedagógica e uma nova racionalidade (SUNG, 2006). Soma-se ao reencantamento a compreensão de que a emoção é a base da razão e que, para ensinar e aprender a fazer na solidariedade, é fundamental não negar a experiência do outro (MATURANA, 2002; MORAES, 2004).

Na expectativa de realizar a conexão, inteireza do ser humano na formação do enfermeiro, a sensibilidade precisa estar inserida no processo de transformação do ensinar e aprender a fazer Enfermagem, levando o ser-docente a tomar consciência das

suas relações com o outro, do sentido de ser enfermeiro e da sua própria existência. Com isso, ele revela ao discente o cuidar sensível (SOBRAL et al., 2003), porque a sensibilidade evoca a vida afetiva e as suas manifestações, dando suporte ao ser humano, estando junto com o outro e respeitando a sua individualidade (TERRA, 1998).

Nós, seres humanos, estamos todos no limiar do subjetivo, isto é, da sensibilidade, pois ela nos mantém unidos à nossa vida contemplativa e à relação com o outro (SOBRAL et al., 1996). Assim, situações que muitas vezes podem ser consideradas sem importância, porque se repetem todos os dias, passam a ter um significado especial para quem as vive.

Com esse entendimento, à medida que vamos compreendendo a sensibilidade, tornamo-nos aptos a contribuir com o processo de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem de maneira comprometida e sensível à dimensão humana. É preciso valorizar cada momento e cada vivência do processo como se fosse único. A capacidade de aliarmos o conhecimento técnico ao sensível ajuda-nos a lidarmos com os desafios e a complexidade típicos da nossa época.

O processo de ensino solicita a compreensão dos envolvidos como seres únicos e globais. É preciso viver o que se aprende. Aprender é entrar na ação, seja ela realizada com as mãos ou com a mente. O ser humano sai mais fortalecido da vivência se descobrir os segredos da matéria e das idéias. A aprendizagem está em ter acesso a novos conhecimentos na experiência passada e presente. Assim, ela altera a nossa percepção do mundo e dos outros (SALGUEIRO, 1997, p.28).

O docente, ao ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, precisa buscar um modo mais saudável de aprender, porque essa maneira está presente nos aspectos positivos do comportamento humano, como a felicidade, o prazer, a satisfação e a alegria. Esses são aspectos ligados ao crescimento individual das pessoas e estão voltados às relações e interações, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades necessárias para o autoconhecimento dos discentes (REIBNITZ, 1998).

Para Penna e Pinho, isso quer dizer que, no processo de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, o rumo das observações do discente é determinado por quem educa, pois “educar depende da visão de mundo de quem educa”. Essa perspectiva reforça o argumento de que “educar é cultivar desenvolvimento e capacidade para

interagir consigo mesmo e com o mundo” (PENNA; PINHO, 2002, p.8). Por isso, é fundamental o papel do docente na formação do enfermeiro, para que este possa compreender a sua vivência e dela extrair o seu aprendizado. O docente tem a possibilidade de criar outras maneiras de ensinar e aprender a fazer Enfermagem, por meio das quais o conhecimento leve em consideração as ações crítica, criativa, sensível e reflexiva que estejam articuladas com a realidade, contribuindo para transformá-la. Para tanto, docente e discente precisam dar espaço a sensibilidade, que é de importância vital na sua formação (TERRA, 1998).

Nesse contexto, é um desafio ser docente de futuros enfermeiros, pois é necessário pensar a sensibilidade como competência e estratégia educativa que envolva mudanças de postura, procurando conhecimentos integradores do mundo e da vida ainda tão minimizados e fragmentados (NIMTZ, 2003).

Fundamentada pelo ponto de vista acima, compreendo que o ensino vai além do discurso do docente, das propostas educativas e do conteúdo. Necessita estar assentado em condições em que aprender criticamente é possível: com base na presença de ser docente e discente criativos, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (CORTELLA, 1998). Desse modo, o ensino constitui-se em uma relação de parceria, estendendo-se para outros lugares. Mas é necessário que docentes e discentes estejam abertos para trocar e inovar (TAVARES, 1998_a).

Nessa perspectiva, ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem se estabelece como um processo reflexivo, ou seja, “para saber aprender é necessário saber como aprender e para saber ensinar é necessário aprender e saber-como-se-aprende e como-se-aprende-enquanto-se-ensina” (LOPES; NUNES, 1995, p.11). Essa atitude de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem solicita, por parte do docente e discente, sensibilidade.

Dessa forma, para efetivar mudança, é preciso que o discente e o docente permitam-se reimaginar o processo de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem de uma outra maneira, isto é, mais contextualizada, humana e real (SOUZA, 2004). Ainda, o docente precisa estimular o discente a buscar novos horizontes com senso crítico e espírito de cidadania. Com um ensino-aprendizagem dessa natureza, ninguém pode fazer com que outra pessoa mude; mas pode colaborar revelando solidariedade.

O docente torna-se disponível para acompanhar o discente em sua trajetória na procura de conhecimento (MIGLIORI, 1993) através de uma experiência sensível e criativa, numa proposta plural e compartilhada. Dessa forma, a aprendizagem flui e fixa-se afetivamente e parece ter gosto de quero mais (SOBRAL et al., 2003).

Algumas estratégias podem contribuir significativamente com essas mudanças. Elas podem iniciar na maneira de ser e de pensar do docente, fazendo-o observar que ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem é uma relação dialógica, objetivando não só ensinar, mas também aprender (BETINNELLI, 1998). Além disso, é necessário valorizar o sentimento e a expressividade no discente (TAVARES, 1998_b).

Somam-se a essas estratégias os diversos empreendimentos individuais, grupais e institucionais propositivos, nos quais os valores estão centrados não só no diálogo, como também no respeito, na interação, liberdade, emancipação e valorização da cultura e das crenças. Essas iniciativas individuais podem proliferar e desenvolver redes (SAUPE, 1998), porque há uma tendência em formar um cidadão crítico envolvendo-o no exercício do pensar, perceber, refletir, criticar, imaginar, criar, investigar, compartilhar soluções e buscar conhecimentos científicos básicos (SAUPE, 1992b).

A perspectiva da conexão em rede e da inteireza na formação do enfermeiro é despertada pela sensibilidade. Esta solicita tomar consciência das suas relações com o outro num processo de transformação na busca pelo cuidar sensível. Essa maneira possibilita compreender o sentido de ser enfermeiro, a sua própria existência (URASAKI, 2003), as experiências humanas e as atitudes, valorizando a interação com o outro. Essa preocupação é revelada por Watson, quando manifesta que é somente por meio do desenvolvimento dos próprios sentimentos que a pessoa pode sensivelmente interagir com os outros. Também Paterson e Zderad mostram essa perspectiva e reconhecem ser pela experiência humana que conseguimos entrar em uma prática de enfermagem humanística. Essas autoras enfatizam o significado da vida como é vivida, a natureza do diálogo e a importância do campo perceptivo (GEORGE, 2000).

Dessa maneira, para que a racionalidade técnica e a estética andem juntas na contemporaneidade, é preciso não se esquecer da consciência crítica, das dimensões humanizadoras dos conhecimentos, os quais devem estar mais voltados à vida. A

competência do enfermeiro precisa estar articulada com o humanismo e a tecnologia, a ação e a reflexão, a teoria e a prática (CAUMO, 1997). Por isso, a questão da formação de profissionais passa pelo reconhecimento da sensibilidade e da multidimensionalidade do ser humano no ensino, assim como do próprio discente; caso contrário, continuará produzindo um discurso teórico totalmente descolado da sua prática (PRADO et al., 2006). Essa maneira possibilita elaborar o sentimento pela forma como se vive, cuja essência é o amor ou a compaixão (BARBIER, 1993).

3.1.4 Um outro olhar: significados e conexões

No final do século XX e no início do século XXI, o modelo valorizado pela lógica da racionalidade que extinguiu a sensibilidade começa a ser questionado por vários estudiosos. Dessas reflexões surgem outros paradigmas da ciência. Merece destaque especial o paradigma da complexidade de Morin (2002), o da teoria Autopoiética de Maturana e Varela (2004), o da razão sensível de Michel Maffesoli (1995, 1998), entre outros. O paradigma da complexidade tem expressado que a divisão cartesiana não responde aos fatos novos que surgem. É preciso novas teorias científicas para se compreender os fatos que emergem da realidade. Esse paradigma opera em sucessivas travessias, revelando que passamos da parte para o todo, do simples para o complexo, do local para o global e da ordem para a desordem.

Guiada por uma idéia de reforma do pensamento e da educação, observei autores que se opõem aos modelos lógicos e racionais que limitam a liberdade de pensar num esquema linear, reducionista e disjuntivo herdado de Descartes. Esse modelo habituou o ser humano a olhar dentro dos parâmetros de pesos e medidas, e a sensibilidade ficou completamente excluída da sua observação. Essa reforma proposta torna o ser humano capaz de ultrapassar o imediato, o presente e o olhar. Com ela, amplia-se a visão do ser humano como observador no observar, iluminando o rio e propondo novos caminhos e novas observações.

É importante lembrar que a reflexão só acontece num ambiente de liberdade, de autonomia e de pluralismo de pensamento (MORIN, 2005). Por isso, “o pensamento complexo é a ativação de princípios anti-cartesianos e pós-cartesianos, no sentido de

que não rejeita os resultados da ciência positivista, mas descobre a possibilidade de recusar as suas limitações” (BIANCHI, 1999, p.125). O ser humano é complexo, isto é, o *homo complexus* compreendido como sensível, crítico, artístico, político e ético. Essas dimensões não estão separadas. Morin (2005) sinaliza que o sentido da palavra complexo deriva da palavra latina *complexus*, que significa aquilo que se encontra tecido juntamente. Nesse sentido, a sensibilidade está lado a lado com a razão, o entendimento, o conhecimento de si, do outro e do coletivo.

O ser humano é um ser que se relaciona com o outro. Contudo, ao nos relacionarmos com o outro, admitimos a nossa condição humana e as nossas próprias vidas. Assim, aceitar o outro de forma amorosa é condição ontológica da existência humana, e isso implica mudança de atitude diante da vida. É preciso religar o que era considerado como separado e aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza (MORIN, 2002_{a, b}). Na educação, há necessidade de resituarem-se os saberes/conhecimentos herdados do século XIX, os quais se encontram dispersos e separados em disciplinas, em que se valorizavam a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica em detrimento da complexidade. Esse consenso acontece porque o ser humano recebeu um conhecimento em seu aprendizado que o inviabiliza a realizar conexões entre os diferentes tipos de conhecimento (MORIN, 2003).

Essa idéia de que a educação tradicional não possibilita perceber os sentimentos e as emoções e compreender o outro é compartilhada por mais observadores. À medida que começa a ser respeitado nas suas especificidades, o discente observa a importância de valorizar a subjetividade e vai aprendendo que é possível acolher e escutar o outro. Dessa maneira, é possível considerar que o paradigma da complexidade fornece contribuições à formação em Enfermagem, pois o discente vai buscando e solidificando o seu conhecimento a partir das relações e interações com o outro e não somente um conhecimento com base nos livros. Desenvolver a competência emocional do discente, a habilidade de aprender com as suas emoções e com as do outro é uma tarefa que exige muito do ser. O enfermeiro, por ser um profissional que cuida de outros seres humanos, necessita ter sua formação voltada para o pensar complexo do qual faz parte (SILVA et al., 2006).

A complexidade coloca o paradoxo, o uno e o múltiplo, os quais são aconte-

cimentos, ações, relações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico. Apresenta-se com traços da desordem e da ambigüidade. Nesse sentido, o pensamento complexo possibilita humanizar o nosso conhecimento e traz à tona essa consciência de religar as coisas que ainda se encontram separadas para enfrentar as contradições que se apresentam a nós (MORIN, 2005).

Quando me refiro a ensino, no pensamento complexo, estou buscando rever o que conheço até o momento. Também estou buscando compreender que há maneiras de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, as quais possibilitam reconhecer que não existe uma sobreposição entre a razão e a emoção, mas um eixo denominado de “*intelecto-afeto*” e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2002_b, p.20). Na prática de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, que é contínua e pode ser formal ou informal, existe um despertar para a ótica da complexidade como um outro caminho, ou seja, a incerteza do conhecimento.

Observei ser um equívoco pensar que recalcar toda a afetividade nesse processo seria possível para afastar as possibilidades de erro, pois, ao realizar a opção pela ciência e pela técnica, elas me protegeriam dos desafios do afeto. É importante restabelecer a intenção da “cabeça bem-feita” na nossa era, porque uma educação que termine com a disjunção entre duas culturas teria condição para responder aos desafios da globalidade e da complexidade cotidiana da vida no contexto social, política, nacional e mundial (MORIN, 2004).

Diante desse contexto, “pensar a complexidade, esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar”, porque a complexidade não permite a simplificação (MORIN, 2000, p.199). É também um desafio refletir como essas questões acontecem na educação, mais especificamente na Enfermagem, e como se refletem nas atitudes do ser-docente-enfermeiro/a responsável pela formação de novos profissionais (SILVA et al., 2006).

Com essa preocupação, observei que, enquanto na modernidade predomina uma razão abstrata, concreta, na pós-modernidade prevalecerá conjunção da razão abstrata com a razão sensível, ou seja, as emoções são partilhadas e vivenciadas em comum. A faculdade de sentir é estar em comunhão com o outro, pois ela estimula o ser humano

a buscar o encantamento em tudo que está à sua volta no cotidiano da vida (MAFFESOLI, 1998). Essa compreensão assinala que “o importante é a existência de uma sensibilidade coletiva que, aprendida e vivida no cotidiano, tem depois os efeitos que se conhecem na vida profissional, social e religiosa” (MAFFESOLI, 1995, p.73-4).

Vindo ao encontro dessa abordagem, observo a fenomenologia humana conhecida como Biologia do Conhecer ou Autopoiese. Ela se opõe ao pensamento objetivista ocidental e revela o caminho explicativo denominado de objetividade-entre-parênteses. Nesse caminho, o observador como pesquisador está no observar, pois “tudo que é dito é dito por um observador”. Somos observadores no observar a experiência e não temos como validá-la *a priori*, porque, mesmo que conseguíssemos imaginá-la sem nos colocarmos nela, nem tudo se tornaria real. Logo, ser e conhecer, segundo Maturana (2002, p.24), são estabelecidos juntos no viver.

Essa maneira de observar estimula questionamentos, como: “o que queremos com a educação? O que é educar? Para que queremos educar?” Educar constitui-se no processo de conviver com o outro, o que ocorre a todo instante reciprocamente no espaço de convivência. Como vivemos é como educaremos. Falar em autopoiese significa dizer que a sensibilidade pode estar ligada à aceitação e ao respeito por si mesmo e pelo outro, aprender a olhar, a escutar sem medo de deixar de ser e amar o outro como legítimo outro na convivência. Essa teoria, ao explicar que nada pode ser imposto de fora para dentro do indivíduo e que a realidade não é independente do observador, opõe-se ao pensamento que instrui. Entre outros aspectos, a Biologia do Conhecer sinaliza também que o mundo emerge a partir das relações e interações com o sujeito que o observa. Ainda, a cognição é ação efetiva e uma história de acoplamento estrutural que faz emergir o mundo (MATURANA, 2002, p.12).

Com isso, a educação precisa buscar o crescimento do ser a partir do outro, pois, ao observarmos o ato educativo dessa maneira, estaremos inibindo a visão reducionista do mundo e oportunizaremos a manifestação dos sentimentos do Ser. O sentido do humano possibilita-nos buscar novos significados em nossas experiências sobre os fenômenos do conhecer e do aprender a partir de uma visão mais complexa e abrangente, que favorece o repensar das questões pedagógicas e um novo direcionamento do discente diante do mundo e da vida (MATURANA, 2002).

Então, para ser docente, é necessário ser um permanente aprendiz; colocar-se numa atitude de estar sempre aprendendo. Desse modo, o docente leva o discente a aprender, pesquisar e elaborar, tornando-o autônomo e criativo. Com isso, o discente emancipa-se e trilha o caminho da autonomia. Observo uma recomendação para que o docente tenha uma intensa dedicação, devoção, generosidade, exigência, disciplina e produtividade em relação ao discente. Além disso, o docente precisa compreender o contexto socioeconômico, mesmo que entenda que a educação não deva ser ligada ao mercado. Para Demo (2004, p.14), é imprescindível não se juntar a formação humana ao desempenho e à competitividade, mas é necessário considerar as “dimensões mais profundas e sensíveis da formação humana”. Ainda segundo ele, é preciso respeitar-se o crescimento individual de cada discente, ou seja, o seu ritmo e contexto, sem realizar comparações com os outros discentes.

Com base nesse entendimento, é preciso observar além do superficial, isto é, olhar longe, compreender as contradições, o silêncio e o não-dito, buscar o que está oculto, entender a lógica da ausência de lógica e ter percepção complexa. Assim, o discente, quando se sente feliz, aprende a lidar com o fenômeno complexo, ou seja, contraditório e incompleto. Mas, para pensar complexo, é preciso que ele tenha liberdade de expressão, flexibilidade, criatividade e saiba inovar. Logo, “o futuro da educação depende dessa habilidade de criar o necessário e adequado saber pensar para manter-se na direção das mudanças, sem ser tragado por elas”, pois é necessário aprender e prosseguir aprendendo a vida inteira (DEMO, 2005, p.110).

No meu envolvimento com o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, observei que é necessário, em primeiro lugar, ter-se um ambiente para viver experiência, interpelação e interrogação filosófica. Nesse espaço, o ser humano pode questionar-se, responder por si e pelo outro “ao problema do sentido da existência, de seu ser-no-mundo” (GADOTTI, 1992, p.31) e, ainda, vivenciar o mundo de maneira emocional, conferindo às suas experiências um sentido que lhe é próprio. Porém, as experiências só são significativas quando são vividas (DUARTE JR, 1988).

Diante desses sentidos do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, observei um método educativo pautado na educação libertadora e progressista. Esse método busca a relação entre escola, sala de aula e sociedade. Esta é compreendida

como um meio de uma teoria de opostos e diferenças: por um lado, a presença da democracia e opressão e, por outro, problemas e soluções. Por meio do método dialógico, a sociedade poderia libertar-se da opressão (FREIRE, 2000). Essa concepção mostra ambigüidade, diria Merleau-Ponty (1999). De um lado, a educação bancária, ou seja, o docente sabe tudo e o discente pouco ou nada sabe, como Paulo Freire assinalava. A educação, nesse contexto, é uma espécie de depósito e ocorre nos bancos escolares. De outro lado, toda ênfase na educação problematizadora, na qual o docente e o discente aprendem juntos, estabelecem uma educação dialógica-dialética. A partir da relação e interação dos saberes, produzem conhecimento. Vista dessa maneira, a educação poderia acontecer independente de idade, raça, sexo. Todos seriam responsáveis pela sua aprendizagem, porque seria uma educação pautada na liberdade, como uma ação transformadora na qual ensinar não é “transferir conteúdo a ninguém” (FREIRE, 2000, p.134). Por isso, o docente deveria exercitar constantemente com o discente a curiosidade, a imaginação, a intuição, a emoção, a esperança e a inquietação. Para tanto, a sua aula precisa ser um desafio constante. Sendo aberta e instigadora, pode levar os discentes a realizarem reflexão a partir de uma leitura de mundo por estar no mundo e com o outro, porque, como sujeitos históricos, têm a possibilidade de intervir no mundo, o qual tem também a sua historicidade. Então, ser docente é ter a capacidade de aprender a transformar a realidade e nela interferir para construir e reconstruir. Logo, é preciso ser-no-mundo aberto, amoroso, arriscando e assumindo suas convicções, ou seja, é “ser sensível à boniteza da prática educativa” (FREIRE, 2000, p.79-80). Dessa maneira, não há o ensinar sem aprender e não há aprender sem ensinar, porque só “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2000, p.25).

Diante desse referencial teórico, é possível observar que o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem não acontece de maneira isolada do ser humano, mas é o próprio mundo e depende da sua estrutura, das suas percepções e da maneira como cada um vivencia e interpreta a realidade que o cerca. Também, na Enfermagem é preciso estar envolvido e comprometido com esse processo, valorizando cada momento e vivência como se fosse único.

3.1.5 Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da UFSC: um pouco da história

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se revela como uma maneira de especificar os objetivos de um curso. Além disso, é um documento ou instrumento que integra e coordena as ações vividas pelos sujeitos envolvidos com o processo coletivo, educativo, que orienta estratégias de um determinado curso ou instituição (SAUPE, 2002). Por isso, busco no PPC do Curso de Enfermagem da UFSC conhecer a realidade na qual está inserido o ser-docente-enfermeiro/a (UFSC, s.d.).

A construção desse PPC foi pautado nas DCNs, nas discussões e nos seminários da comunidade acadêmica que aconteceram no decorrer desse processo. O PPC foi implementado com a nova matriz curricular no primeiro semestre letivo de 2004.

O discurso do PPC revela que os atores do Curso de Enfermagem da UFSC realizaram diversas reuniões e fóruns de discussões, mostrando a sua preocupação em construir coletivamente o projeto, mesmo antes de as discussões ocorrerem em âmbito nacional. Observo que os sujeitos envolvidos acreditam que o projeto apresenta uma filosofia fundada nas crenças e nos valores, a qual norteia a formação do enfermeiro descrita no perfil e nos objetivos do curso e entra em ação por meio da matriz curricular.

O PPC mostra que o Curso está estruturado em oito semestres ou fases, ou seja, quatro anos, com uma carga horária total de 4.104. Está voltado para uma formação de um profissional crítico-criativo com competência técnica e política. É uma preocupação do Curso respeitar a individualidade do discente, sem esquecer o coletivo. Os sujeitos desse processo sentem-se desafiados com a mudança. Porém, isso não significa mudar somente a matriz curricular. Se existem outros caminhos que ainda não trilharam, eles têm vontade de conhecer. Eles têm consciência de que a prática pedagógica não é neutra e desejam que as suas relações sejam mais solidárias e democráticas. Por isso, reforçam a importância da reflexão coletiva para alcançarem seus objetivos.

Os sujeitos assumem o discurso como um documento oficial do Curso que identifica o referencial e, também, o compromisso político do Departamento de Enfermagem na formação do enfermeiro. Ainda, o texto revela que os sujeitos reconhecem o tipo de homem que querem formar e o tipo de sociedade que querem

promover. Por isso, elegeram determinados princípios, como a equidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização dos atores que participam desse processo. O currículo que está sendo implementado contempla a assistência de Enfermagem voltada ao ser humano, no seu desenvolvimento integral, nas suas relações sociais e na complexidade organizacional dos serviços de saúde.

O discurso revela que existe uma intencionalidade política na ação educativa. Por isso, a construção da matriz curricular foi tão discutida no coletivo. Ela contemplou o Marco Contextual ou Situacional, Marco Conceitual e o Marco Operativo ou Estrutural, reafirmando o compromisso político do curso com a formação.

Essa compreensão também está presente no discurso de Horta (1976), em um texto na Enfermagem em Novas Dimensões, quando faz um alerta às Escolas de Enfermagem sobre o currículo. Revela que é fundamental as Escolas de Enfermagem repensarem o seu currículo, porém a sua reformulação precisa estar inserida em um marco conceitual pautado no reflexo da filosofia da escola, das necessidades dos discentes e da sociedade.

Assim, após uma ampla discussão iniciada com a realização do 17º Fórum Catarinense de Escolas de Enfermagem e de quatro Fóruns de Reformulação Curricular da Enfermagem da UFSC, todas as definições e propostas referentes aos Marcos foram aprovadas. Também foram reafirmadas que a qualidade do projeto nasce da realidade, da exequibilidade, das condições necessárias ao seu desenvolvimento e à avaliação.

Diante desse contexto, os sujeitos têm consciência do papel que exercem perante a Enfermagem brasileira e internacional, porque esta tem se constituído numa “referência e liderança sensível à dinâmica e demandas da sociedade e da própria categoria profissional”, pois compreendem que o projeto é uma ação e expressão de todos os envolvidos (UFSC, s.d., p.11).

CAPÍTULO 4

UM OLHAR PARA A FENOMENOLOGIA DE MAURICE MERLEAU-PONTY E A FENOMENOLOGIA-HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR COMO REFERENCIAL TEÓRICO-FILOSÓFICO-METODOLÓGICO

O mundo fenomenológico é não ser puro, mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unicidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

A fenomenologia surge como uma das correntes que mais se sobressaiu na filosofia, tendo como enfoque de suas reflexões o fenômeno, na sua totalidade em diferentes dimensões (no espaço e no tempo vividos), relacionado às experiências do ser humano. Nessa corrente, destaco a contribuição da filosofia existencialista, mais especificamente a francesa, porque desperta uma nova visão do ser humano e do mundo.

Essa filosofia busca observar a existência concreta do ser humano como ser-no-mundo, pois ela não é estática nem existe outra igual. Ela está sempre um sendo, ou seja, formando-se. Na existência, o ser humano vai adquirindo vivência e, com esta, sente necessidade de falar ao outro sobre as suas escolhas e decisões. Ao fazê-lo, ele utiliza a linguagem, a qual mostra o mundo em que está inserido e também a possibilidade de conhecê-lo. Além disso, quando o ser humano fala não emite apenas um som, mas arrasta consigo uma realidade que solicita ao outro uma abertura para o diálogo. O ser humano adora falar, porque na intersubjetividade troca experiências com o outro.

Dessa forma, quanto mais o ser humano, fala mais se aproxima dos sentimentos do outro e, com isso, ouve os sentidos que ela desvela. Por estar na linguagem, ele sente a necessidade de buscar e de ouvir o outro para compreender o que está falando. E, ao falar sobre a sua vida, ele utiliza as palavras, assim como Cheng o faz na parábola, para contar sobre o que observava a respeito do rio. Em cada palavra, Cheng revela ao monge Lin o que está buscando e, na sua voz, a compreensão da realidade e da existência.

Nessa perspectiva, a filosofia existencialista mostra o ser humano na linguagem como aquele que busca o seu próprio caminho. Cheng, ao observar o rio, teve a sua própria experiência como ser-no-mundo. Por isso, busquei na filosofia existencialista, especificamente na Fenomenologia Existencial de Maurice Merleau-Ponty e na Fenomenologia-Hermenêutica de Paul Ricoeur, o referencial teórico-filosófico-metodológico desta pesquisa, porque tem a preocupação com o ser e ouve a sua fala. Com ela, aprendi que é pela linguagem que o ser humano tem acesso à realidade e, ao contá-la pelo discurso oral ou escrito, pode criar mundos surpreendentes. Da mesma maneira aconteceu quando li a parábola *é observando que aprendemos*, que estava impressa em um livro. Ela me despertou um desejo de aprender e inspirou-me a buscar, observar, ouvir e contar a realidade do outro. A parábola sempre traz uma mensagem, mas se abre a múltiplas compreensões. Assim, dependendo de quem a lê, aprende que é preciso sempre continuar observando, pois a vivência é pessoal.

Ao mergulhar sobre as questões da linguagem, percebi o ser humano como corpo – um corpo-sujeito que está no mundo e fala, ouve, sente, olha, observa, porque é sensível. Gesto, ação, expressão nas relações e interações com o outro por meio do diálogo mostram a fala falante, que libera as significações, estabelecendo a fala falada de uma cultura (ver 4.4.1). Com isso, observei que a fenomenologia foi um movimento filosófico significativo do século XX em virtude das valiosas contribuições dos filósofos dessa época em relação à subjetividade. No entanto, a fenomenologia, por meio de estudiosos das diversas áreas de conhecimento, traz um apelo para o século XXI: o de compreender a complexidade da existência de ser-no-mundo na interação com o outro na linguagem.

Diante disso, passo, a apresentar não só a viagem resumida pela história da

fenomenologia, a partir das contribuições de Maurice Merleau-Ponty, mas também a fenomenologia como abordagem metodológica para a pesquisa qualitativa em Enfermagem. A seguir, apresento as contribuições do pensamento de Paul Ricoeur a respeito da fenomenologia-hermenêutica.

4.1 Uma viagem resumida pela história da fenomenologia

A fenomenologia exerceu influências além dos domínios tradicionais da filosofia, isto é, ela está presente em obras de diversas áreas e, em especial, da Enfermagem. A fenomenologia introduz uma nova perspectiva em relação à produção do conhecimento, que é a noção de intersubjetividade (CAPALBO, 1987). Lambert, em 1764, foi quem utilizou pela primeira vez a palavra fenomenologia num artigo denominado de *News Organum*. Para ele, a fenomenologia foi compreendida como teoria da aparência ou falsa verdade e tornou-se uma corrente filosófica a qual podemos chamar de “volta às coisas mesmas” ou aquilo que aparece à consciência (CAPALBO, 1984).

É necessário, porém, retornarmos ao tempo para lembrarmos o significado do século XIX para a humanidade. Nesse século, tinham-se esperanças no ser humano e acreditava-se no futuro promissor da ciência pelas suas constantes descobertas técnicas, na razão clara e distinta e no positivismo que surge com promessas de uma nova época. Esse período representou a clareza, simplicidade e facilidade.

Em contrapartida, no século XX, visto como enigma e escuridão, ocorreu com Husserl, filósofo do período alemão, uma profunda reforma na filosofia. Esse filósofo buscou descobrir a camada perceptível originária além das bases culturais e lingüísticas, enfatizando a indissociabilidade do ser e do fenômeno (BELLO, 2004). Gradativamente, o ser humano vai adquirindo “consciência da historicidade do pensamento presente e da relatividade das opiniões”. Ele vai percebendo que o sentido da existência só é desvendado pela mediação, ou seja, ele se encontra onde a existência mostra-se para a nossa interpretação, onde as coisas revelam-se à consciência (GILES, 1989, p.1).

O modelo positivista começa a ser questionado, e a fenomenologia é criada para dar um direcionamento filosófico na possibilidade de vir a se formar uma via em reação ao idealismo e ao intelectualismo. Também, passa a ser um método alternativo de pesquisa nas ciências humanas em oposição ao positivismo, naturalismo, psicologismo e historicismo. Para Husserl, a fenomenologia é compreendida como aproximação do fenômeno sem teorias, sem explicações causais e desprovidas, tanto quanto possível, de preconceitos ou pressupostos interpretativos; é uma ciência rigorosa, mas não exata, isto é, uma ciência eidética. Ela é “uma direção do nosso olhar se voltando das realidades experimentadas para o caráter de serem experimentadas” (CAPALBO, 1996, p.37). Nesse sentido, a fenomenologia, para Husserl, é a ciência dos fenômenos, os quais são compreendidos como aqueles imediatamente dados em si mesmos à consciência.

Com isso, o filósofo mostra que o ser humano, a partir da sua consciência intencional, situa-se num lugar em que faz as indagações e deixa o fenômeno entre parênteses (*époché*). A seguir, descreve-se o visto e selecionam-se as partes da descrição (redução), com a finalidade de desvendar a essência do fenômeno (*eidós*). Nesse sentido, a realidade pode ser compreendida como aquela que surge da sua intencionalidade direcionada para o fenômeno.

Os primeiros trabalhos de Husserl iniciaram-se num panorama no qual a ciência encontrava-se alicerçada pelo modelo positivista, especialmente a matemática e a psicologia. Husserl participava das aulas de Brentano, e essa aproximação levou-o a perceber a insuficiência das ciências humanas (BELLO, 2004). Ele não aceitava que essa ciência, mais especificamente a psicologia, tenha “tomado os seus métodos das ciências da natureza e aplicá-los sem discernir que seu objetivo é diferente” (DARTIGUES, 2002, p.11). Foi assim, entre “o discurso especulativo da metafísica e o raciocínio das ciências positivas”, que Husserl procurou outra via que, anterior a qualquer raciocínio, nos colocasse no mesmo plano da realidade, das “coisas mesmas”. Ele propôs a fenomenologia, como uma volta ao mundo da experiência, ou seja, do mundo vivido. Ele se volta à consciência a partir de seus atos (DARTIGUES, 2002, p.13).

Husserl propõe uma consciência intencional do ser humano para compreender a

essência dos fenômenos. Ele apresenta a idéia da interdependência entre o sujeito e o mundo. Toda consciência está voltada para algo, é consciência de algo, é intencional. Portanto, todos os atos humanos são intencionais. Não existe fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência e não há objeto que não seja orientado a uma consciência. A intencionalidade da consciência é um dos princípios fundamentais da fenomenologia (DARTIGUES, 2002).

O ser humano percebe que os dados que aparecem a partir da razão são interpretáveis, pois seu sentido real vem velado pelas ideologias. O ser humano é um ser histórico. Por isso, mantemo-nos constantemente com o nosso passado e o presente, mas sempre que voltamos para esse instante já não somos mais os mesmos. Para conhecer o passado, é preciso partir de um processo interpretativo, ou seja, só é possível conhecer dentro de uma perspectiva histórica.

Com esse entendimento, compreendo que só é possível falar da Fenomenologia porque somos seres históricos. Isso significa que a historicidade, no seu movimento de idas e vindas de manifestação e ocultamento, é condição de revivê-la. Todavia, para que isso aconteça, é necessário que haja apropriação dos discursos nos textos, pela pesquisadora, dos autores que relatam a sua história.

Nesse sentido, a fenomenologia pode nos auxiliar a compreender o que esse movimento tem representado na história da filosofia. Fenomenologia é uma palavra composta de fenômeno acrescida de logos. Fenômeno vem da expressão grega *phainómenon*, que deriva do verbo grego *phainesthai*, significando mostrar-se, desvelar-se. Assim, o fenômeno é tudo o que se desvela ao sujeito que o interroga. Logos tem diversos significados, como discurso, reunião, reúne. Nesse sentido, a fenomenologia seria aquilo que se mostra a si mesmo, discurso esclarecedor e, ainda, a ciência que procura compreender os fenômenos na vivência cotidiana, isto é, busca compreender o ser humano a partir do seu sendo-no-mundo, de sua facticidade. É uma volta ao mundo da vida (MARTINS et al., 1990).

A fenomenologia é compreendida como “o estudo descritivo de um conjunto de fenômenos tais como se manifestam no tempo e no espaço, em oposição às leis abstratas e fixas destes fenômenos” (ARANHA; MARTINS, 1993, p.379). Ainda, é “o estudo das essências na existência”, é uma filosofia que “repõe as essências na

existência” e que procura compreender o homem e o mundo na sua facticidade. É uma doutrina filosófica transcendental que “coloca em suspenso, para compreendê-la, as afirmações da atitude natural”. É uma filosofia para a qual “o mundo está sempre ali, antes da reflexão cujo esforço consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo”. É a tentativa de uma descrição dialética da nossa experiência, por meio das vias que conduzem à essência na sua realidade objetiva, da maneira como é, sem considerar as explicações de causas (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1).

Inclusive, a fenomenologia é estar sempre recomeçando uma situação. Ela é um sendo. Compreendo isso porque ela “se deixa praticar e reconhecer como maneira ou estilo; ela existe como movimento [...]” e é “em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.2-3). Dessa forma, observo que, se conseguirmos unir “deliberadamente os famosos temas fenomenológicos” como eles se uniram “espontaneamente na vida”, poderemos alcançar o significado da Fenomenologia em Merleau-Ponty, pois o seu jeito de fazer filosofia depende da existência concreta.

4.1.1 Contribuições de Maurice Merleau-Ponty

Ao refletir sobre o que e como escrever a respeito das contribuições da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, observei ser este um desafio para mim nesse momento da elaboração desta pesquisa. É um desafio porque sua contribuição em todas as áreas é de um valor inestimável, eu diria sensível para levar-nos a aprender a observar os rios, os seus afluentes e suas cachoeiras até então não contemplados. Também, porque estou buscando a minha subjetividade na relação com o outro que está comigo neste mundo. Procurei, na medida do possível, ser leal ao seu pensamento, desvelando e interpretando-o numa linguagem acessível a todos os leitores da fenomenologia merleau-pontyana, ou seja, discentes e profissionais das diversas áreas de conhecimento. No entanto, não é minha intenção exaurir seu pensamento, que já está publicado em vários trabalhos, resumos e obras mesmo após a sua morte em 1961. Também é possível encontrar seu pensamento em diversas pesquisas em âmbito de Mestrado e Doutorado de todas as áreas. Pelo contrário, a

minha inquietação, aqui, é mostrar brevemente a gestualidade do seu pensamento, muito mais instigador do que elucidativo, para que o leitor possa inspirar-se e ir à busca para ampliar sua compreensão nas obras do próprio filósofo.

Considero as obras de Maurice Merleau-Ponty uma leitura indispensável para todas as áreas do conhecimento, em especial para a Enfermagem, pois ele é o filósofo que reconhece o corpo inserido no mundo, como constituição da subjetividade e expressividade da fala. Assim, busco mostrar uma parcela do seu discurso, não por não compreender a sua importância ou por não a julgar pertinente a esta pesquisa, mas por ter de realizar uma opção. Portanto, embasada em algumas das suas obras, mais especificamente *Fenomenologia da Percepção*, *Prosa do Mundo* e *O olho e o espírito*, mostro aqui meu caminhar, minha compreensão de mundo e minhas descobertas diante da vida a partir de alguns traços de seu discurso. Inclusive, busco não separar, mas os assinalo, na tentativa de despertar reflexões. Por isso, a minha pesquisa, sendo fundamentada na fenomenologia merleau-pontyana, não substitui a leitura dos seus trabalhos, uma vez que não tenho a intenção de reduzi-los ao apresentá-los ao leitor. Esta pesquisa vem impregnada de subjetividade, sensibilidade e emoção.

Não desejo apontar essa maneira como sendo a única, pois aprendi que o caminho se faz ao caminhar, e o caminho do discurso de Merleau-Ponty não é linear. Ele é como o rio da parábola, em constante movimento. É considerado filósofo da existência e um dos estudiosos mais importantes da fenomenologia da percepção ou fenomenologia do corpo. A sua fenomenologia existencial se caracteriza pelo diálogo não só entre as ciências humanas e sociais, como também com a biologia e a pintura, de maneira especial com a psicologia, a psicanálise, a psiquiatria, a história e a antropologia. Para o filósofo, o sensível adquire relevância fundamental na vida do ser humano (CAPALBO, 1984, 1996).

Em nossos dias, Merleau-Ponty é citado como verdadeiro continuador de Husserl e que reviu os seus principais temas, como: ciência das essências, redução, intencionalidade e racionalidade. Suas primeiras obras estavam vinculadas “à fenomenologia husserliana, embora procurasse a cada passo minimizar o papel constituinte da consciência e outorgar à relação corpo sensível-mundo sensível o poder doador de significados que Husserl atribuía ao Sujeito Transcendental” (CHAUÍ,

1980, p.6).

Merleau-Ponty nos instiga evitando um pensamento cristalizado que se reduza à explicação. A sua influência, a força e o encanto de seu pensamento nos fazem repensar nossa visão de seres humanos e das nossas certezas arraigadas, pois “o grande desafio da filosofia merleau-pontyana é restabelecer – no âmbito discursivo – o ponto de contato entre os fenômenos e as nossas experiências” (MÜLLER, 2001, p.23).

Esse filósofo busca suplantar a ontologia cartesiana, da *res cogitans* e *res extensa*, contrariando a oposição dualista sujeito-objeto ao recuperar o universo pré-objetivo e revalorizar a consciência ingênua. Nesse sentido, a fenomenologia surge em oposição ao pensamento de Descartes, ou seja, da tradição subjetivista. A fenomenologia foi reconhecida como sendo sua mais importante obtenção, isto é, a de “ter unido o extremo objetivismo em suas noções do mundo ou da racionalidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.17).

Além disso, Merleau-Ponty ao aprender na filosofia existencial a questão da linguagem, revela certa similaridade entre as teses empiristas e intelectualistas, pois “tomam por objeto de análise o mundo objetivo [...]” (1999, p.53). Para o filósofo, essas teses mostram que a palavra não apresenta uma significação própria. Por isso, ele procura superar essas teses atribuindo sentido à palavra. No seu entendimento, a linguagem, ao ser reconhecida como um modo original de sentido, não precisa ter separação sujeito-objeto, como acontece com os empiristas e intelectualistas. A linguagem não reproduz o pensamento, pois ela é fonte originária do seu próprio sentido.

É com esse filósofo que ocorre o direcionamento em relação à compreensão do ser humano. Há no seu pensamento o novo significado do mundo das sensações, uma melhor compreensão da totalidade corpo-alma. O corpo vem à tona por meio das sensações, consentindo o desvelamento do desconhecido e buscando partes da unidade perdida. O ser humano não é a soma das partes, porque desde sua origem já é uma totalidade, mas este vai se desenvolvendo ao longo da história e do tempo. Merleau-Ponty parte da facticidade existencial fenomenal humana, decorrente de uma modificação da subjetividade, que até então era assinalada como consciência de um mundo objetivo e, em Husserl, como consciência reduzida.

Merleau-Ponty foi até a raiz da subjetividade com suas idéias em relação ao corpo-sujeito, ressaltando a intencionalidade e a significação. Para ele, o corpo constituiu com o mundo uma relação pré-objetiva, pré-consciente e de caráter dialético, porém não causal. Com isso, ele revela que mostrar o corpo como sujeito da percepção não implica deixar-se seduzir pelo impulso do empirismo. Ao contrário, ele rejeita “o formalismo da consciência” e faz “do corpo o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.260).

Dessa forma, é voltando a esse “mundo anterior ao conhecimento” do qual este “sempre fala” e em relação ao qual “toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem” que eu posso “retornar às coisas mesmas”. Logo, voltar às próprias coisas tal como elas se apresentam a nós no mundo, na sua cotidianidade (1999, p.4). Com essa compreensão, a fenomenologia voltando-se para a experiência assume um modo de reflexão que compreende olhar as coisas como elas se manifestam, descrevendo a experiência sem explicá-la ou analisá-la. Revela que não é uma descrição de um fato; é uma descrição de um modo de aparecer de algo que aí está posto numa relação motivada intencionalmente por mim. Por isso, o meu olhar precisa estar motivado para que eu possa perceber o que está aí no mundo.

O filósofo busca o significado daquilo que se manifesta em nossa consciência, mas compreende que sua tarefa é torná-lo visível. Isso acontece porque o ser humano, quando pensa, pensa em algo, e esta característica denomina-se intencionalidade (MERLEAU-PONTY, 1999). Porém, para evitar dúvidas, Merleau-Ponty busca esclarecer que a “filosofia não é ciência” porque “é o conjunto das questões onde aquele que questiona é, ele próprio, posto em causa pela questão”. Já a ciência “acredita poder sobrevoar seu objeto, tendo por adquirida a correlação do saber e do ser” (2005, p.37).

Com a fenomenologia existencial, Merleau-Ponty distancia-se de Husserl, porque ela traz como preocupação primeira a descoberta da intencionalidade. Logo, a fenomenologia da existência busca o sentido do objeto da experiência para a consciência e a intencionalidade do outro para recolocá-lo no mundo. Husserl deixou-se prender por um eu que existisse *a priori*, isto é, um ego-transcendental. Porém,

Merleau-Ponty, preocupado com as experiências do ser humano, buscava um eu que existisse no mundo da vida, considerando a percepção como elo de interação com o outro e o mundo. Ele estabelece os três momentos da fenomenologia existencial, que são descritos a seguir (CAPALBO, 1996).

No primeiro momento, Merleau-Ponty descreve o mundo vivido pelo sujeito tal como o percebe e sem precisar de maiores explicações, ou seja, sua experiência consciente. Para ele, a percepção não é somente um “ato de consciência pura ou transcendental”, porque a “consciência” é de um ser humano “que existe no mundo”, ela “está inserida no mundo” e é “engajada”, sendo compreendida como uma significação existencial. Assim, “é consciência de um ser-no-mundo”. Na medida em que descreve, o filósofo vai desvendando o jeito de um ser humano em relação ao mundo em que vive e também a sua maneira de existir. Essa descrição é o sentido de uma intencionalidade. Com essa compreensão, Merleau-Ponty observa que é impossível conhecer o fenômeno na sua totalidade, pois ele se mostra em perspectivas, e seu sentido faz-se a partir de diferentes lugares (CAPALBO, 1984, p.140).

Dessa forma, se o real “precisa ser descrito e não construído”, significa que não se pode “assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.5). Com isso, o mundo deixa de ser “um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição” (como o é para a ciência), para ser o alicerce, ou seja, “o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”. Por isso, o filósofo revela que “a verdade não habita apenas no “homem interior” porque não há esse homem interior. É preciso compreender que o ser humano está inserido no mundo e é nele que o homem se conhece (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6).

No segundo momento, Merleau-Ponty toma a descrição, que é a experiência do mundo vivido por alguém, e busca compreendê-la tal como acontece e não suas causas. É preciso observar como se estabelece a linguagem, isto é, para onde ela vai e não de onde vem. É interessante não esquecer que esse filósofo se contrapôs à redução fenomenológica, pois ela rompe com os fios que ligam o corpo ao mundo. Por isso, ele mostra que a essência não remete a separações estabelecidas no decorrer da história, tampouco se trata de um ser puro. A essência vai se revelar na relação do ser humano

com o mundo e com o outro na existência. Ela diz respeito a uma generalidade de uma determinada existência, repleta de sentido para o corpo que percebe. Então, embora seja insuficiente para assegurar e legitimar o percebido, é a partir da percepção que as essências do mundo se revelam ao ser humano (MERLEAU-PONTY, 2002).

O último momento não se limita a definir intencionalidade, porque nele se menciona um determinado jeito de ser e de relacionar-se com o mundo. É importante observar que a fenomenologia existencial compreende a experiência consciente como uma visão de mundo. Portanto, não é simplesmente uma descrição passiva das situações vividas, mas, sim, uma descrição para compreender como elas acontecem e unem o ser humano ao mundo.

Assim, para entendermos a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1999), é imprescindível compreendermos os três elementos fundamentais da sua proposta: a percepção, intencionalidade e a consciência.

A *percepção* é um dos temas centrais da sua fenomenologia, constituindo-se no “fundo sobre o qual todos os atos se destacam”. Significa a passagem para o mundo. É por ela que todo o conhecimento chega à consciência, e o mundo é o campo natural “de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”. Mas ela é ambígua, porque deixa transparecer a ambigüidade do mundo. A experiência perceptiva não se constitui numa operação intelectual, visto que os fenômenos perceptivos independem de uma representação exterior aos elementos sensíveis de nossa experiência (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6).

Dessa forma, a percepção “não é uma ciência do mundo” e “nem mesmo um ato ou uma tomada de posição deliberada”. Ela ocorre na relação estabelecida entre corpo e mundo e não por meio de uma idéia de realidade previamente constituída na consciência. O mundo “não é um objeto do qual possui” a lei da sua constituição (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6).

Pela *percepção* podem-se apreender as sensações referentes ao conhecimento das coisas, do espaço, do tempo e da liberdade mediante a qual tenho acesso ao outro e ao mundo. Essa compreensão leva-me a observar que não existe sujeito sem um corpo, pois este significa “o veículo do ser no mundo”. Para o ser vivo, “ter um corpo” é “unir-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se

continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.122). O corpo é o meio pelo qual o sujeito está no mundo. Ele ajuda a tornar algo presente pela percepção, pois é natureza e cultura, é expressivo, fala, dá sentido e constitui o sujeito como ser-no-mundo. Porém, é imprescindível imergir no pensamento do outro e buscar a relação originária da compreensão.

O filósofo discorre sobre a noção do corpo nas manifestações intersubjetivas como possibilidade de compreensão da sensibilidade por meio dos sentidos nas relações e interações com o outro. Também pelas ações, pelos gestos e pela expressividade da linguagem, baliza-se o caráter corpóreo da significação, cuja apreensão está na sintonia de comportamentos vividos. A noção de que é pelo corpo que sou sensível ao mundo e ao outro permite compreender que o comportamento humano tem uma intenção e um significado.

Com essa consideração, Merleau-Ponty “realiza um esforço para recolocar o pensamento numa existência pré-reflexiva, introduzindo como base no mundo sensível tal como ele existe para o corpo” (CARMO 2002, p.36) e compreendendo os sentidos a partir do sensível. Ele observa a importância da sensação não por meio de um juízo intelectual que se distancia de seu objeto, mas a partir da percepção do corpo.

Essa concepção está muito presente em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, quando Merleau-Ponty (1999) revela “não ter um corpo”, contudo “eu sou um corpo”. Com essa manifestação, ele assinala que o corpo precisa ser compreendido de outra maneira, ou seja, não como simples objeto. Ao trazer a compreensão do corpo, o filósofo revela o corpo próprio ou corpo vivido como um espaço expressivo, um sistema simbólico com especificidades que são peculiares do ser-no-mundo. Para ele, estou no mundo com o outro e com as coisas porque ele “é o nosso ancoradouro em um mundo” (p.200), “é a origem de todos os outros” (p.202) e o “nosso meio geral de ter um mundo” (p.203). Assim, pelo sensível, como um tecido intencional, é possível descobrir o corpo como “esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como um lugar familiar de nossa vida” (p.84).

No momento em que reconhece “a capacidade do corpo próprio para desenvolver totalidades que nenhuma de nossas partes pode esgotar”, Merleau-Ponty restaura “o valor ontológico da nossa experiência” (MÜLLER, 2001, p.27). Mas o

filósofo lembra que é na relação do ser humano com o mundo que acontece a experiência do corpo consigo mesmo pela percepção, sensação e ação. Por isso, ele dirá: “meu corpo é o lugar, ou antes a própria atualidade do fenômeno de expressão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.315). A “sensação é apenas a mais simples das percepções; enquanto modalidade da existência, ela não pode, assim como nenhuma percepção, separar-se de um fundo que, enfim, é o mundo” (p.324).

A *consciência* é outro elemento chave da fenomenologia de Merleau-Ponty. Ela não é algo puro e distanciado do mundo, mas o seu meio de realização. Ela se encontra integrada ao ser humano como ser-no-mundo e como o mundo deve coexistir. Com essa compreensão, ele pretendia construir uma filosofia que revelasse o “enraizamento do espírito no corpo”, ou seja, a consciência ligada a um corpo e ao mundo. Merleau-Ponty preocupa-se em conectar a consciência a um corpo, o interior e o exterior, o objetivo e o subjetivo, os quais são tratados em diversas situações e em diferentes ângulos (CARMO, 2002, p.24).

A *consciência* e o *corpo* dependem um do outro. Por isso, é inviável pensá-los em separado. Por “introduzir a consciência no mundo da percepção”, Merleau-Ponty estabelece uma “ponte entre ela e o mundo” (CARMO, 2002, p.2), porque o corpo é presente, passado e futuro. Assim, “a consciência desdobra ou constitui o tempo”, pois ela transita do passado ao presente. Também é espaço, porque seus momentos estão diante do pensamento (MERLEAU-PONTY, 1999, p.555).

Nessa perspectiva, toda consciência é consciência de algo, a partir da qual Merleau-Ponty descreve um outro elemento importante da fenomenologia: a intencionalidade, pois o ser humano sempre visa ao mundo e percebe o mundo como um tecido, tornando-o um objeto intencional. Isso acontece pela sua situação num momento do campo perceptivo, pois as visões são parciais. Assim, tudo que é percebido pela consciência é compreendido pela fenomenologia como fenômeno, ao qual é designado um sentido num dado momento pela consciência doadora de sentido.

A *intencionalidade* é uma relação dialética na qual aparece o sentido. É “porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido e não podemos fazer nada ou nada dizer que não tenha um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18). Dessa forma o ser humano é visto como intencionalidade, consciência encarnada e histórici-

dade desvelando a sua unidade a partir do sensível e da experiência. Tem como atributo “um corpo voltado ao mundo” (COELHO JÚNIOR; CARMO, 1991, p.46). Então, pensar a Fenomenologia dependia diretamente de sua articulação com a existência. Contudo, Merleau-Ponty ressalva que as nossas intenções dependem das palavras, pois é por meio delas que as intenções revelam-se “como atos intencionais de fatos, pensamentos” (MÜLLER, 2001, p.242).

Ao referir-se ao ato intencional, o filósofo desvela a operação da intencionalidade como conceito de expressão, ou seja, o fenômeno expressivo como idéia de todo, uma espécie de sinergia expressa pelos elementos que a compõem, do mundo vivido e da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999). Assim, a expressividade das experiências é o que nivela cada uma das dimensões da existência e estabelece a equivalência entre os fenômenos experimentados na percepção com aqueles que produzimos no âmbito das experiências simbólicas (MÜLLER, 2001).

O filósofo, ao mostrar a relação com o objeto intencional, realiza aquilo que chamou de síntese do corpo próprio, que ocorre a partir das percepções vividas. Assim, por exemplo, o automóvel integra o mundo constituído pelo corpo que desenvolve um determinado esquema corporal em relação ao mundo. Então, desenvolve-se um hábito, ou seja, determinados gestos em relação ao objeto inserido no mundo. O hábito, de certa forma, possibilita a compreensão do conceito de síntese corporal. Com isso, o automóvel deixa de ser um objeto percebido para ser um meio com o qual se percebe e se constitui o mundo.

A espacialidade e a motricidade do corpo revelam o hábito. Este é capaz de realizar uma abertura do nosso ser-no-mundo pela apreensão de uma significação motora. A compreensão pelo corpo faz com que o hábito seja adquirido. O corpo passa a ter uma nova significação, isto é, a concepção de que o hábito passa pela compreensão do corpo. É a possibilidade de conhecer a combinação “entre aquilo que visamos e aquilo que é dado”. O corpo adquire certa familiaridade com o automóvel e, por isso, não o percebe mais. Ele passa a ser extensão do corpo que percebe o mundo por ele (MERLEAU-PONTY, 1999, p.200).

Entretanto, as experiências de cada ser humano são singulares e acontecem a partir da linguagem estabelecida culturalmente pelas relações e interações com o outro.

A cultura faz parte do mundo e, também, é objeto de atos intencionais que sempre retomam significados instituídos. O corpo próprio ou vivido é expressão, gesto e linguagem. Isso demonstra que o corpo expressa uma relação com o mundo, ou seja, uma experiência de mundo vivido.

Como diz Chauí (2002), o corpo é linguagem e, como linguagem, não é somente um aparelho fonador. Ela é expressão, a tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações e o elo que nos une ao mundo e ao outro. Quando fala, o ser humano aciona uma rede de significações, pois não só coloca em movimento a língua, mas também se utiliza das ações e expressões, dos gestos passados e aqueles que virão tecidos para o presente. A linguagem é toda a comunicação verbal e não verbal. Ela é única e é a mediação entre a experiência e a consciência. Todavia, a linguagem tem outros sentidos, pois ela “comporta silêncios, lacunas, ela nos diz algo” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.116).

A fala é semelhante a um gesto, pois é “ao mesmo tempo órgão de ação” e “sensibilidade”. Ela pode ser fala falante e fala falada. A falante ou autêntica é aquela pela qual uma idéia começa existir e revela coisas novas. A falada ou secundária é aquela que repete as idéias e as falas. É uma fala sobre falas. Ela favorece a comunicação e é de domínio de todos nós (MERLEAU-PONTY, 2002, p.41). A comunicação realiza-se entre dois seres humanos falantes com seu jeito próprio de ser, ou seja, quando há “confirmação do outro por mim e de mim pelo outro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.252).

Para o filósofo, a palavra também é um gesto, traz um sentido próprio e uma significação. A palavra guarda os mistérios dos pensamentos, pois ela é a indumentária do pensamento, tem um sentido e solicita ao meu corpo atenção de minha existência inteira. É pela fala que o pensamento se expressa (MÜLLER, 2001). Nesse sentido, Merleau-Ponty apelará ao gesto para mostrar como acontece a comunicação pela palavra, recorrendo ao corpo não exclusivamente como concepção da linguagem, mas também como expressão.

Com base nessa compreensão merleau-pontyana, há uma mesma maneira de perceber o sensível na base do entendimento da fala e do gesto corporal, porque se apreende o significado da palavra como se apreende o sentido de um gesto. Nessa

perspectiva, “eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.251). No entanto, “o sentido do gesto não é percebido do mesmo modo que, por exemplo, a cor do tapete. Se ele me fosse dado como uma coisa, não se vê por que minha compreensão dos gestos se limitaria, na maior das vezes, aos gestos humanos” (1999, p.251).

Esse conhecimento permite compreender que o ser humano é singular com múltiplas possibilidades consigo e com o outro. Seu comportamento cria significações, e a fala é somente uma entre as outras. Ele depende das informações, dos conhecimentos, das crenças e das percepções do corpo. As coisas e o outro são percebidas pelo meu corpo, e este as acolhe e também as suas ações e gestos que desenham um sentido para mim. A linguagem é fundamental na percepção que se tem do outro como comportamento expressivo. Todo ser humano, sujeito falante, sensível, tem uma expressão e um jeito de habitar o mundo que lhe é próprio. A sua expressão cria um mundo intersubjetivo e estabelece um solo comum entre mim e o outro.

4.1.2 Fenomenologia como abordagem metodológica para a pesquisa qualitativa em Enfermagem

A fenomenologia tem se constituído na base filosófica para as metodologias qualitativas nas quais o ser humano é o objeto de estudo. Essa perspectiva tem sido a escolha dos métodos da pesquisa qualitativa em Enfermagem nos Estados Unidos desde a década de 1960 (OMERY, 1987).

No Brasil, a fenomenologia começou a surgir nas pesquisas da Enfermagem em torno da década de 1980, que até então apresentava uma tradição no método positivismo. (ROCHA; SILVA, 1987). Foi com a tese de Boemer, na Universidade de São Paulo – USP, que surgiu a primeira pesquisa com a abordagem fenomenológica em Martin Heidegger, na Enfermagem (SOUZA; ABREU; LOPES, 2007). O olhar dos pesquisadores voltou-se para compreender o ser humano como um todo situado no mundo. Assim, ao buscar outros caminhos para a compreensão do ser humano, a Enfermagem encontra na fenomenologia uma alternativa metodológica (CAPALBO,

1984).

Em uma busca das dissertações e teses na abordagem fenomenológica catalogadas no período de 1987 a 1999, no catálogo “Informações sobre Pesquisas e Pesquisadores em Enfermagem”, organizado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Enfermagem (CEPEEn – ABEn), encontrei pesquisas de Enfermagem nessa perspectiva. Foram catalogados 18 trabalhos dos 382 estudos, sendo 269 dissertações e 123 teses. Esses estudos envolveram temas relacionados ao cuidado à criança e ao adulto; discente de Enfermagem; enfermeiro; gênero; ética e ensino escolar (ABEn, 1994, 2000). Também, em uma busca de teses e dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2006, a produção revela 183 trabalhos disponíveis com essa abordagem metodológica. Tais estudos envolvem vários campos de intervenção da Enfermagem, mas foi possível observar que, além do filósofo Maurice Merleau-Ponty, a produção científica da área da Enfermagem na Fenomenologia tem sido fundamentada também nos filósofos Martin Heidegger e Alfred Schultz (LOPES; RODRIGUES; DAMASCENO, 1995).

Na UFSC, no período de 1995 a 2006, foram catalogadas 112 pesquisas das quais 10 utilizaram a abordagem fenomenológica. Os temas versaram sobre o corpo; cuidado à criança e à mulher; família e cuidadores. Dentre essas pesquisas, Souza (2005) realiza uma incursão na qual mostra as teses, com essa abordagem metodológica, cujos temas estão voltados à assistência de Enfermagem psiquiátrica à pessoa; o sentido para pessoa em ser diabético; o mundo das crianças com câncer, seus familiares e equipe de saúde e a corporeidade compreendida na clínica ortopédica, entre outros. Essas pesquisas tiveram como objetivo compreender os fenômenos a partir da descrição de vivências à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. As autoras descrevem como se faz uma pesquisa qualitativa seguindo a orientação fenomenológica e revelam que a Enfermagem tem encontrado na fenomenologia “os caminhos para o seu fazer-pensar” (TERRA et al., 2006, p.677).

Além disso, em estudo recente sobre Fenomenologia e Enfermagem, é apresentado um levantamento das dissertações e teses realizadas na Escola Anna Nery, nas quais a abordagem fenomenológica tem valorizado a atenção à saúde do ser humano (tanto individual como coletiva) e as situações referentes ao paradigma

biologicista em saúde, revelando questões ambíguas das políticas públicas (SOUZA; ABREU; LOPES, 2007).

Essa busca possibilitou-me observar a diversidade das temáticas desenvolvidas na área da Enfermagem com distintos referenciais filosóficos. Esses estudos revelam a fenomenologia como alternativa pertinente ao paradigma das vivências, em especial quando se trata do cuidado ao ser humano nas instituições de saúde. Essa maneira de pesquisar traz para o cenário da Enfermagem outras formas de olhar e cuidar o ser humano, porque dá voz ao ser-no-mundo. Nessa perspectiva, saímos da concepção que reduz o ser humano à doença para observá-lo como um todo, a partir da sua vivência expressa por seus sentimentos nas relações e interações com o outro.

Tendo presente essa tradição nos estudos na área da Enfermagem, busco, nesta pesquisa, abrir espaço para ouvir a voz do ser-docente-enfermeiro sobre a sua compreensão dos significados da sensibilidade no ensinar e aprender a fazer Enfermagem, contribuindo com as áreas da educação, saúde e filosofia e fortalecendo a Enfermagem como ciência.

4.1.3 Hermenêutica: um enxerto sobre a fenomenologia²

Longe de ser uma revisão na origem e na história da hermenêutica, esta é uma breve síntese da sua trajetória para se compreender o pensamento de Paul Ricoeur.

Ricoeur (1978) faz cinco considerações sobre a hermenêutica. A primeira consideração refere-se à hermenêutica como um enxerto, porque ela surgiu antes da fenomenologia de Husserl. A hermenêutica foi colocada, inicialmente, nos limites da exegese, isto é, em uma disciplina que tinha como finalidade compreender um texto. Mas essa compreensão partia de uma intenção com base naquilo que se almejava falar;

Na segunda consideração, a hermenêutica é definida como a ciência de toda a compreensão lingüística que serve de base para a compreensão de todos os tipos de interpretação de textos. Essa concepção marca o começo da hermenêutica não disciplinar e define-se a si mesma como estudo da sua própria compreensão. A palavra

² Terminologia utilizada por Paul Ricoeur em *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica* (1978, p.9).

hermenêutica tem origem do verbo grego *hermeneuin*, que significa interpretar, e também do substantivo *hermeneia*, que denota interpretação. Ela está ligada ao deus-mensageiro-alado Hermes, que está associado a uma função de tornar compreensível, principalmente quando envolve a linguagem, ou seja, tudo que possa ir além da compreensão humana de uma maneira que a inteligência possa compreender. No entanto, há outra orientação da palavra hermenêutica: ela está voltada para explicar. Nesse sentido, ela destaca o discurso da compreensão, pois as palavras vão além do dizer. Elas explicam, racionalizam e clarificam algo. O significado, portanto, está conectado a alguém e ao contexto. É essa conexão que estabelece o significado (RICOEUR, 1978);

A hermenêutica também é considerada como base metodológica dos *Geisteswissenschaften*, referindo-se ao projeto de Wilhelm Dilthey. Esse filósofo percebeu que a hermenêutica poderia servir de alicerce a todas as disciplinas que estivessem centradas na compreensão da arte, no comportamento e na escrita do homem. Ele defendia a interpretação das expressões essenciais da vida humana, como as leis, a literatura, as Sagradas Escrituras. Todas essas expressões são plausíveis de uma compreensão histórica, porém diferentemente da quantificação e da cientificidade do mundo natural. Dilthey encontrou na hermenêutica uma metodologia humanística;

Na quarta consideração, refere-se à fenomenologia do *Dasein* (existência) e da compreensão existencial. Martin Heidegger, ao empreender seu estudo sobre a presença cotidiana do ser humano no mundo, chamou para análise, em sua obra *Ser e Tempo*, uma hermenêutica do *Dasein*. Nesse âmbito, a hermenêutica é considerada como uma explicação fenomenológica da existência humana e não uma ciência ou regras de interpretação de textos, tampouco uma metodologia para as *Geisteswissenschaften*. Esse filósofo realiza, na hermenêutica, uma relação com as dimensões ontológicas da compreensão e, conseqüentemente, com a sua fenomenologia. Após Heidegger, Hans-Georg Gadamer delinea minuciosamente o desenvolvimento da hermenêutica desde os estudos iniciais para despertar a consciência filosófica das *Geisteswissenschaften*. Para ele, a compreensão é relacionada à experiência estética e ao conhecimento histórico na hermenêutica. Isso significa que a compreensão precisa estar inserida num contexto no qual há uma fusão

constante do passado e do presente; portanto, a compreensão não deve ser vista como uma ação da subjetividade de uma pessoa. Para Gadamer (1960) citado por Ricoeur (1990) no encontro do ser por meio da linguagem acontece a hermenêutica. Esse filósofo contribui significativamente com a filosofia da linguagem de Paul Ricoeur e sua hermenêutica.

Por fim, como um sistema de interpretação, a hermenêutica é compreendida como um processo que interpreta um conteúdo e de um significado manifesto ou escondido. O objeto de interpretação, então, é o texto, que pode ser composto pelos símbolos de um sonho ou por mitos e símbolos sociais ou literários. Nesse sentido, Paul Ricoeur contribui significativamente quando refere que a hermenêutica é o processo pelo qual o significado é desvelado para além do conteúdo manifesto.

Entretanto, Freud, ao buscar um sentido oculto em sonhos e em lapsos de linguagem, observa uma suspeita na superfície ou realidade manifesta. Freud buscou tornar-nos desconfiados do próprio conhecimento consciente e, ainda, que terminássemos os mitos, as ilusões e as crenças religiosas. Assim, a função da hermenêutica freudiana é iconoclástica. Com isso, Ricoeur aponta como desmitificadores da hermenêutica Marx, Nietzsche e Freud, referindo que eles, individualmente, interpretaram a superfície da realidade como falsa. Eles condenaram a religião, consideraram duvidoso o pensamento verdadeiro, colocaram sob suspeita a confiança piedosa que o ser humano assentava na realidade, nas suas crenças e motivações, propagaram uma nova hermenêutica.

Com esse entendimento, Ricoeur sinaliza que se opõe às regras universais para a exegese, apenas como teorias separadas e opostas, referentes às regras de interpretação. Esse filósofo resgata e interpreta o significado de Freud de um modo inovador para o momento atual. Ele procura considerar tanto a racionalidade da dúvida, como a fé de uma interpretação passada por meio de filosofia que aceita o desafio hermenêutico do mito e do símbolo. Pode-se dizer que, hoje, a hermenêutica está pautada na linguagem; todavia, o desafio é realizá-la criativamente (RICOEUR, 1978).

4.1.3.1 Contribuições do pensamento de Paul Ricoeur

Com base nas obras de Paul Ricoeur, mais especificamente *Interpretação e Ideologias* (1990), *Teoria da Interpretação* (1976), revelo as contribuições do seu pensamento a partir da minha compreensão de alguns traços de seu discurso escrito.

Como vimos anteriormente, Ricoeur reconhece a hermenêutica como um enxerto sobre a fenomenologia. Esse filósofo traz um pensamento com delineamentos novos, o qual só é possível ser compreendido a partir do contexto da história da sua vida e das reflexões realizadas das inúmeras correntes filosóficas tanto afins como contrárias. Nas leituras de suas obras, percebi o diálogo que ele manteve com as diferentes correntes da filosofia, como a reflexiva francesa e o existencialismo francês. Também foi influenciado pelo rigor herdado de Descartes, Kant e Husserl. Mesmo assim, Ricoeur buscou trilhar o seu próprio caminho filosófico: instigante, aberto buscando um diálogo com outras posições filosóficas, em cuja mediação é possível compreender a sua postura.

Com efeito, Paul Ricoeur contribui significativamente com uma teoria da interpretação fundamentada na dialética entre explicação e compreensão, mediada pela interpretação. O filósofo segue um método reflexivo que faz uma aliança com o vivido. Para ele, é importante compreender a existência e, por isso, busca redescobrir a “autenticidade do sentido” por meio da verdade (RICOEUR, 1990, p.1).

O seu olhar sempre esteve voltado para a compreensão da dimensão do ser humano na sua totalidade. Para ele, era necessário fazer emergir a vontade que está na base de toda ação e facticidade, revelando a dialética entre elas, sem, no entanto, distanciar-se do concreto como ser no mundo da vida impregnado por suas condições históricas e culturais. Dessa forma, observo que a trajetória do filósofo manifesta-se como um esforço contínuo para inserir no âmbito do pensamento todos os aspectos que fossem contribuir para a compreensão mais ampla do ser humano.

Nesse sentido, Ricoeur questiona-se pelo sentido da linguagem e da vida. Também procura vencer o distanciamento pela aproximação do leitor ao texto desconhecido. Com isso, o filósofo busca ligar seu sentido à compreensão presente.

Ricoeur propõe uma hermenêutica fenomenológica como um pensamento original e com método próprio, isto é, o compreensivo-hermenêutico. O seu

pensamento está fundamentado em três níveis: o da vida cotidiana ou vivido (pessoa ou situação em si-mesmo – Fenomenologia), o da vida científica (dados, posições, teorias, conceitos – Ciência) e o nível propriamente reflexivo (o dizer do fazer à luz de uma ética das ações – Filosofia da Linguagem). Seu pensamento é original porque assinala o mundo da vida e procura a verdade polissêmica do fenômeno nos níveis em que o compreender acontece (RICOEUR, 1976). Ele nos convida a esclarecer a existência humana pela compreensão do comportamento simbólico do ser humano, ou seja, “o sentido oculto no sentido aparente” (RICOEUR, 1990, p.4), por meio do registro escrito das suas falas, gestualidades e sentimentos; propõe a dialética da complementaridade para poder resolver a questão do dualismo entre explicação e compreensão. O filósofo considera as duas ordens de discurso, o científico e o fenomenológico. Dessa forma, procura uma maneira de conciliar a objetividade do discurso científico com o do fenomenológico, dando ênfase à subjetividade da reflexão.

Para Ricoeur, existem dois estilos de hermenêutica. O primeiro acontece quando a interpretação é a manifestação e a restauração de um sentido sob a forma de uma mensagem. Nesse sentido, a interpretação seria a inteligência que apresenta, de um lado, o que é manifesto e, de outro, o que é escondido, ou seja, latente. A interpretação, nesse caso, é uma estrutura intencional a partir do primeiro sentido, o manifesto. A hermenêutica tem, então, como papel restabelecer o sentido latente que é dirigido como mensagem. O segundo estilo acontece quando ela é compreendida como uma desmistificação, isto é, como redução de ilusões. Nesse caso, ela se apresenta como interpretação redutora e destruidora. Esta é imprescindível para que aconteça uma nova fundação, na qual se interpretam e se decifram as expressões. Portanto, tem-se uma perspectiva nova, porque, ao retirarem-se as ilusões, haverá uma maneira de encaminhar a ação que possui como base a suspeição (CAPALBO, 1996).

A hermenêutica trata de uma corrente que propõe reflexões sobre a experiência estética e a linguagem da experiência humana. É a interpretação do sentido do “não dito” ou mostrado ao fazer-se algo. É uma tentativa de especificar o “significado” que é essencial na descrição da experiência. O objetivo é alcançar uma “teoria da interpretação do ser”. Por isso, ele busca um método reflexivo que esclareça a

existência, ou seja, elucida seu sentido. Assim, a hermenêutica é compreendida como “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”. Interpretar é tentar des-velar a própria descrição, ou seja, perceber sentido na existência humana (RICOEUR, 1990, p.44).

Cabe ressaltar que não existe desvelamento do fenômeno sem discurso. Por isso, a tarefa da fenomenologia é colocar em evidência o sentido do fenômeno-discurso. A hermenêutica vai examinar e explicitar o sentido do discurso. E isto exige uma interpretação do fenômeno, que é oferecido pela hermenêutica. O discurso tem um traço primitivo de distanciamento, conhecido como dialética do evento e de significação.

O discurso é compreendido como significação, pois significar é o que a pessoa quer expor. As pessoas falam umas às outras e alguma coisa acontece. O discurso surge como uma maneira de superar individualmente a solidão do ser humano (RICOEUR, 1976). Há uma passagem de lingüística de código à outra de mensagem, isto é, existe uma diferença entre língua e fala e esquema e uso. A unidade de base da língua é o signo, do mesmo modo que a unidade de base do discurso escrito ou texto é a frase (RICOEUR, 1990).

O discurso é evento porque é realizado pelo ser humano numa situação temporal (no presente). A língua é sempre atemporal e impessoal, cujos signos “só remetem a outros signos no interior do mesmo sistema”, o qual tem o fim em si mesmo. O discurso emprega os signos para estabelecer a linguagem e, por meio dela, o ser humano abre-se para o diálogo com o outro. Dessa forma, no discurso, existe uma intencionalidade e um significado que é revelado pela linguagem. O significado de um termo constituiu-se no uso da linguagem pelo ser humano. Austin (1970) e Searle (1969), citados por Ricoeur, revelam que há três níveis para o ato do discurso: locucionário, ilocucionário e perlocucionário (RICOEUR, 1990, p.46).

O nível locucionário ou proposional é caracterizado pelo “ato de dizer”, isto é, o conjunto de signos do discurso. O ilocucionário é a intenção daquilo “que fazemos ao dizer”, a intencionalidade. O perlocucionário é a implicação daquilo que fazemos pelo fato de ter falado, o resultado do ato do discurso (RICOEUR, 1990, p.47-8). Para elucidar os três níveis, citarei o exemplo da seguinte frase: o ser-docente-enfermeiro/a

solicita ao discente para realizar um curativo em uma jovem. Considerando o nível locucionário, observamos o sujeito, o verbo e o objeto. Contudo, o ilocucionário, dependendo do sentimento implícito no ato de dizer do ser-docente-enfermeiro/a, poderá comunicar várias intenções. O nível perlocucionário acontece dependendo se haverá conseqüências das intenções. A partir do nível locucionário, “a frase pode ser identificada e reidentificada como sendo a mesma frase”, no entanto, com diferentes sentidos e resultados, porque depende do modo como é enunciada (p.48).

Nesse sentido, Ricoeur busca, com sua hermenêutica, compreender a existência humana, a partir da descoberta do sentido do discurso. Busca o sentido sob as palavras, de maneira que o real seja percebido em sua totalidade. O filósofo mostra que compreender é entender e fundamenta-se numa intenção presente do texto a ser interpretado. Então, ele propõe o termo interpretar, que é, especialmente, reconhecer as intenções que se mostram no discurso e expressam um sentido.

A análise e a interpretação do discurso na Hermenêutica de Ricoeur (1990) podem ser descritas em fases: leitura inicial do texto, leitura crítica e apropriação.

Ricoeur entende que a **leitura inicial do texto** tem como objetivo compreendê-lo de maneira superficial, por meio da percepção dos primeiros significados. A leitura precisa ser realizada várias vezes e sem julgamentos, de maneira que o pesquisador consiga apreender os significados e organizá-los. A **leitura crítica** acontece quando se realiza uma releitura profunda, com a finalidade de interpretar e compreender os prováveis significados imbuídos no texto. A **apropriação** é aquela que atinge seu apogeu com a compreensão e assimilação da mensagem desvelada.

Com esse entendimento, no momento em que o leitor examina um texto de uma determinada obra, a sua interpretação pode ser completamente diferente da intenção do autor. Por isso, é possível perceber a experiência de forma individual, mas que passa de uma “esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública”. Para Ricoeur, por estarmos no mundo, somos afetados por situações, a partir das quais adquirimos compreensão e precisamos contar sobre isso a outra pessoa, ou seja, “temos a experiência para trazer a linguagem” (RICOEUR, 1976, p.26).

A noção de texto eleva a palavra, revive o discurso e propicia que ele fale. Este se completa quando o leitor lê. É importante ressaltar que no discurso falado, isto é, a linguagem direta, o autor pode mostrar-se e expor-se. Contudo, no discurso escrito não existe presença do autor, pois não se têm as ações e expressões dos gestos, do olhar. O significado de um texto abre-se para diversos leitores e, conseqüentemente, a muitas interpretações.

Assim, a escrita em relação à fala mostra sempre um distanciamento e revela algo que, na fala, é inicial. Como diz Ricoeur (1976, p.40), “a escrita toma lugar da fala”, porque procura fixar o discurso. Desse modo, é o discurso que precisa emergir numa forma gráfica, não apenas uma gramática. Procura-se fixar a relação entre o acontecimento e a significação que ele traz. Do ponto de vista do filósofo, para observar-se o fenômeno tal como ele se revela, é essencial “o paradigma do distanciamento na comunicação”, isto é, a própria “historicidade da experiência humana” (RICOEUR, 1990, p.44).

Dessa maneira, com o distanciamento criado pela escrita, obtém-se uma contrapartida: faz-se uma leitura para que se consiga resgatar a significação do texto, “numa nova proximidade, proximidade que suprime e preserva a distância cultural e inclui a alteridade na ipseidade”. Por isso, a escrita já não é voz só de alguém, na qual somente um dos interlocutores fala pelos dois (RICOEUR, 1976, p.55). Pela leitura (em virtude da autonomia do texto), é possível fazer seu o que é do outro, isto é, estabelecer a interação. A busca e compreensão do outro corresponde também a um conflito entre alteridade (eu/outro) e ipseidade (o mesmo, a identidade). A compreensão tem como finalidade a autoconhecimento. Dessa forma, o ser humano só se descobre junto ao outro, tentando superar a alienação social.

À luz disso, compreender não é somente repetir o discurso por intermédio de outro, mas é gerar um novo acontecimento que principia com o texto. Então, o leitor pode ficar privado em relação à realidade ou imaginativamente atualizar as referências do texto numa nova situação. Assim, quando estamos frente a experiências de outras pessoas semelhantes à nossa, utilizamos a compreensão. Já a interpretação é um episódio especial da compreensão e o entendimento aplicado às expressões escritas da vida. Para o filósofo, o termo interpretação “é um caso particular de compreensão. É a

compreensão aplicada às expressões escritas da vida”. Assim, a interpretação abarca a explicação e a compreensão (RICOEUR, 1976, p.85).

A hermenêutica visa à descoberta do sentido com a finalidade de esclarecer a existência humana e procura interpretar a linguagem pensada não por meio do que fala, mas do que esconde, procurando apreender a experiência vivida em sua totalidade. Essa abordagem coloca a interpretação no sentido e não na análise das significações, porque é nas relações e interações que os seres humanos se permitem conhecer.

Saliento que a distância entre as duas realidades, ou seja, da fala e da escrita, se estabelece. Ao lembrar desse distanciamento, aprende-se a observar o que as aproxima para que se possa tratá-las dialeticamente. A expressão da fala é tão imprescindível quanto à escrita, especialmente porque possibilita as relações e interações com o outro. Assim, compreendo a escrita não somente como um registro gráfico da fala e a leitura não apenas como uma fala que realiza uma mediação. Cada qual tem uma natureza diferente e um processamento característico. Isso também é válido no ambiente de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem e nas pesquisas qualitativas em que se utiliza o recurso da entrevista.

CAPÍTULO 5

DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1961, p.17).

Tendo como objetivo de estudo a busca da *compreensão dos significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem* e o referencial da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e da fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur, passo a descrever a trajetória da pesquisa.

5.1 O contexto da pesquisa

Após selecionar o fenômeno da pesquisa e delinear o objetivo proposto, optei por desenvolvê-la no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, pelos seguintes motivos: a) por sentir a necessidade de realizar este estudo em outro local que não fosse o meu ambiente de trabalho, com pessoas com as quais não tivesse desenvolvido atividades docentes anteriormente, minimizando a possibilidade de interferências relacionais; e b) por estar cursando o doutorado nessa instituição.

O contexto mais apropriado para obter as descrições experienciais do ser-docente-enfermeiro/a é o próprio Departamento de Enfermagem, onde ele permanece a maior parte do seu dia, ou seja, o seu local de trabalho.

O Curso de Enfermagem foi criado em 1969 e localiza-se no Centro de Ciências

da Saúde da UFSC. O Departamento de Enfermagem dispõe, no momento, de 46 docentes efetivos, sendo 29 Doutores e 17 Mestres (UFSC, s.d. p.64). Além desses, 27 docentes-enfermeiros são substitutos.

É importante ressaltar que a UFSC foi criada em 1960. Essa Universidade é uma Instituição Federal de Ensino Superior vinculada ao Ministério de Educação e é a única pública e gratuita do Estado. Está localizada no Bairro Trindade, na ilha da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, onde é realizada a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Funcionam no centro da cidade outras unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade. A Universidade mantém Cursos de Graduação, Pós-Graduação *lato sensu* e *strito sensu*, além de oferecer ensino profissional de nível médio. Conta com programas e projetos nas mais diversas áreas de conhecimento.

O Curso de Enfermagem oferece, atualmente, 35 vagas por semestre para discentes da graduação. Recebe discentes não só do Estado de Santa Catarina, mas de outros estados do Brasil e de outros países.

Pelo exposto acima, compreendi ser necessário entrar em contato pessoalmente com a chefia do Departamento e coordenadora do referido Curso. Apresentando-me como doutoranda em Enfermagem da UFSC, solicitei autorização para realizar esta pesquisa mediante apresentação da minha proposta.

Apesar de estar na UFSC há quase dois anos cursando o Doutorado em Enfermagem, procurei intensificar a minha presença na instituição. Para melhor ambientar-me e também para que os docentes e as pessoas que ali trabalham pudessem me conhecer, permaneci no ambiente do curso durante o mês que antecedeu a coleta. Pelo fato de já conhecer alguns docentes e funcionários administrativos e, inclusive, por ter sido bem acolhida, tornei-me familiar, o que facilitou minha ambientação.

Essa aproximação com o contexto da pesquisa foi fundamental para o seu desenvolvimento, pois tive acesso ao Projeto Pedagógico do Curso, pude rever a seleção dos sujeitos, expor a minha proposta de estudo e começar a agendar as entrevistas iniciais. Na pesquisa qualitativa, são essenciais a relação e a interação entre o pesquisador e os sujeitos, pois nela se trabalha com pessoas na intersubjetividade. No início de novembro de 2006, entrei no campo para iniciar as entrevistas e

permaneci até dezembro de 2006.

5.2 Buscando o outro para compreender o fenômeno da pesquisa

Nessa trajetória, foi importante encontrar os sujeitos significativos deste estudo. A intenção foi conhecer, por meio da ótica do ser-docente-enfermeiro/a, as percepções, os significados e os sentimentos que perpassam a compreensão acerca do ensino da enfermagem.

Inicialmente, no projeto, propus convidar somente o ser-docente-enfermeiro/a que estivesse envolvido com as áreas de Centro de Terapia Intensiva, Emergência, Aprendizagem Vivencial, Estágio Supervisionado, Trabalhos de Conclusão de Curso, Laboratórios de Prática de Enfermagem, primeiro campo da área hospitalar. Naquele momento, compreendia que estes deveriam ter mais sensibilidade que outros. Porém, após o Exame de Qualificação, refleti e observei que seria importante entrevistar os docentes de todas as fases, independentemente da disciplina em que trabalhavam, para que eu pudesse conhecer melhor a realidade do ensino da Enfermagem da UFSC. A sensibilidade perpassa por todos os docentes, em todas as disciplinas e fases.

Nesse sentido, foram convidados a participar da pesquisa ser-docente-enfermeiros/as do quadro efetivo da UFSC envolvidos com discentes em todas as fases do curso. O convite foi realizado pela pesquisadora de maneira aberta e empática a cada ser-docente-enfermeiro/a de maneira espontânea. Contudo, novos docentes e fases do Curso poderiam ser convidados, se assim a pesquisadora detectasse a necessidade. O critério do convite foi pautado pelo estar do docente no seu exercício profissional no Departamento de Enfermagem da UFSC. Outros docentes não participaram por motivo de afastamento de licença à saúde, doutoramento e pelos laços de amizade construídos na minha trajetória na Pós-Graduação da UFSC. O número de ser-docente-enfermeiro/a significativo do estudo foi decidida no transcórrer da coleta de dados, de acordo com o critério de repetição das informações, que é utilizado em pesquisa qualitativa, tendo em vista que essa modalidade não está embasada no critério quantitativo para garantir sua representatividade. Todavia, é

resultante de uma construção de amostra aplicável a pesquisas qualitativas, isto é, por saturação (TURATO, 2003; BAUER; GASKELL, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2006; TRIVIÑOS, 2006; GIL, 2006; MINAYO, 2004). Observei um alerta de que, na pesquisa qualitativa, deve ter um número adequado de sujeitos para entrevistar, de maneira a possibilitar uma repetição de informações (MINAYO, 2004). Por outro lado, o número máximo de entrevistas individuais deve ficar entre 15 e 25 em virtude da transcrição, que acarreta um número excessivo de páginas, da possibilidade de perda de informação no relatório final e, também, da dificuldade do pesquisador em lembrar o material emocional do entrevistado (BAUER; GASKELL, 2005). Portanto, não se trata de impor uma ordem ao fenômeno para simplificá-lo a fim de analisá-lo, mas de restabelecer uma ordem ao invés de estabelecer (GADOTTI, 1992).

Esse critério de saturação foi alcançado quando as informações que foram coletadas não mais acrescentavam dados novos, configurando uma estrutura comum, relativa ao fenômeno em estudo. Dessa forma, por convite constou de 19 ser-docente-enfermeiros efetivos, com predomínio de mulheres, do Departamento de Enfermagem. Todas as fases do curso foram contempladas. Assim, concluí a coleta de descrições experienciais quando as informações tornaram-se repetitivas nas falas dos entrevistados, revelando-se o fenômeno.

5.3 Descrevendo as dimensões éticas e legais da pesquisa

O projeto de pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e outras documentações exigidas, foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSC (Parecer Consubstanciado – Projeto Nº 241/2006), anexo - A, oficialmente aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP). Com isso, reafirmo o compromisso de cumprir integralmente os termos das Resoluções CNS n. 196/96, 251/97 e 292/97 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2002_b).

A todos os docentes que participaram da pesquisa foi explicado o seu objetivo e apresentado o esclarecimento sobre a coleta de dados.

5.4 A entrevista: um espaço de abertura na relação com o outro

Procurando atingir o objetivo da pesquisa, optei pela entrevista como um importante instrumento no qual busco captar a realidade vivida por meio da fala do ser-docente-enfermeiro/a, porque essa maneira valoriza a linguagem e o seu significado (NETO, 1994). Também, a descrição intencional do vivido acontece porque estamos inseridos no mundo no qual sofremos influência das mais diversas áreas, como a educação e a cultura. Ainda, porque experimentamos contradições, trabalhamos, amamos e odiamos. E isso faz parte da nossa experiência como seres humanos (CAPALBO, 1987).

A entrevista possibilitou uma melhor interação com o ser-docente-enfermeiro/a, permitindo abordagens pessoais, a fim de observar e ouvir um dos caminhos para resgatar o real das suas vivências no ensino da Enfermagem, uma vez que a pesquisadora toma emprestadas as descrições experienciais destes e reflete sobre elas.

A realização das entrevistas foi precedida de um contato prévio no mês de setembro de 2006 com a Chefe do Departamento de Enfermagem, para conhecimento do número de docentes-enfermeiros/as e as disciplinas que ministravam no Curso de Graduação em Enfermagem. No mês de outubro, entrei em cena para fazer o reconhecimento dos docentes que fariam parte da minha amostra intencional os quais seriam meus entrevistados. Apresentava-me, realizava o convite para sua participação e relatava o objetivo da pesquisa. Diante de sua aceitação, foram agendados dia e horário das primeiras entrevistas de acordo com a disponibilidade dos docentes-enfermeiros e da pesquisadora, com intuito de tomar do tempo do docente somente o necessário.

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora nos meses de novembro e dezembro de 2006, pela manhã e à tarde, de terça a quinta-feira. Na maioria dos dias, foram agendadas duas entrevistas, sendo uma pela manhã e a outra à tarde. Excepcionalmente, eram agendadas três entrevistas por dia. Isso só acontecia quando havia incompatibilidade de horário do ser-docente-enfermeiro/a e da pesquisadora. Para preservar a confidencialidade e a relação pesquisadora-entrevistado no decorrer das entrevistas e impedir interferências externas, utilizei como cenário a

sala 02 de reuniões do curso, a própria sala do professor no Departamento de Enfermagem e também a casa de um ser-docente, onde este declarou se sentir mais à vontade.

É importante ressaltar que os docentes-enfermeiros, os entrevistados, demonstraram respeito à minha pessoa como pesquisadora e expressaram, no início das entrevistas, o prazer que estavam sentindo em participar desta pesquisa sobre a sensibilidade. Além disso, expressaram vontade de ler após concluí-la. Apesar de os docentes estarem habituados com pesquisa, alguns demonstraram, nas suas ações e expressões, ansiedade e preocupação com o tema, outros referiram ter muitas coisas para relatarem sobre suas experiências. Também em decorrência de compromissos pessoais e profissionais, dois docentes perguntaram-me o tempo que duraria a entrevista para poder organizar as suas agendas, enquanto outros, quando informei que estávamos próximos do término da entrevista, demonstraram vontade de continuar falando sobre as suas experiências.

Dessa maneira, o tempo das entrevistas não foi delimitado, pois, para mim, o importante era observar e ouvir a fala falante expressar a sua vivência no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. Por isso, o tempo das entrevistas ficou entre 30 minutos a uma hora e quinze minutos, já que elas aconteceram conforme o jeito de cada um, com respeito às individualidades do ser-docente-enfermeiro/a.

Acredito que foi possível realizá-las porque estabeleci com o outro uma relação e interação na intersubjetividade, ou seja, me dispus recebê-lo em um ambiente que lhe fosse familiar e estivesse à vontade para compartilhar a sua vivência. Para o ser-docente, o momento da entrevista foi considerado um espaço para falar dos seus sentimentos pessoais e profissionais. Por isso, foi possível observar a fala pausada, rápida e ansiosa impregnada de emoção, alegria, indignação, vibração, preocupação, tristeza e choro. Porém, foi necessário exercitar a redução dos meus pressupostos, buscando sempre lembrar o objeto de estudo para poder estabelecer a relação e a atitude fenomenológica com o outro.

Assim, como o ser-docente-enfermeiro/a, no decorrer das entrevistas, eu também experimentei alguns sentimentos que me fizeram refletir, pois desejava conhecer a história daquelas pessoas que me despertavam interesse. Todavia, era

preciso ter a sensibilidade de ouvi-los conforme a necessidade deles de se expressarem, pois “somente nesse encontro com o outro é que o homem pode vir a ser ele mesmo” (CAPALBO, 1987, p.8).

As entrevistas foram gravadas integralmente, no intuito de registrar suas falas e possibilitar uma melhor interação. Algumas informações eram anotadas pela pesquisadora com a finalidade de aprofundá-las conforme os docentes relatavam. Dessa forma, não interrompia a expressão das suas vivências no ensino. Retomava algumas questões quando os docentes terminavam a sua fala. Para deixá-los à vontade, iniciava a entrevista solicitando que eles me relatassem um pouco da sua história como ser-docente-enfermeiro/a na UFSC. Dessa maneira, poderia conhecer um pouco sua vida e, à medida que eles estivessem mais confiantes, poderia chegar à questão: *que significados da sensibilidade podem fazer parte do ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem?* Assim, a partir da relação e interação estabelecida com o outro e pela escuta, chegava à questão norteadora da pesquisa: *o que significa para você a sensibilidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem?*

O docente discorria livremente sobre essa questão, mas, no decorrer da entrevista, caso fossem necessárias, outras perguntas eram realizadas para clarear o entendimento. Com isso, observei que só é possível realizar entrevistas detalhadas a partir de questões abertas com a finalidade de obterem-se respostas mais amplas. Essa maneira de pensar e conduzir a entrevista possibilitou-me uma maior relação e interação com o outro e permitiu-me ter uma visão mais aberta deste sobre o tema pesquisado (MARTINS; BICUDO, 1989).

Visando garantir a confidencialidade, logo após as entrevistas foram transferidas do gravador para um arquivo confidencial no computador. Para preservar a fidedignidade, foram transcritas cuidadosamente e impressas por mim para interpretação conforme o estabelecido à pesquisa qualitativa.

Esses elementos enriquecidos com a minha experiência como enfermeira/docente poderiam ter sido tanto um fator facilitador como um fator dificultador. Seria facilitador porque me permitiram realizar a interpretação da compreensão do modo de ser-docente-enfermeiro/a, o qual (re)interpreta, de modo

particular, os eventos vividos em comum. A compreensão aconteceu quando considerei as suas vivências de modo singular. Seria dificultador porque a minha experiência no ensino da Enfermagem poderia ter orientado as entrevistas para o meu foco de interesse pessoal.

O fato de entrar na vivência do ser-docente-enfermeiro/a, pelas entrevistas, permitiu-me a busca e a compreensão dos significados da sensibilidade no ensinar e aprender a fazer Enfermagem à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Para tanto, nas relações e interações com o ser-docente-enfermeiro/a, além de saber ouvir a fala, procurei observar os seus gestos, as ações e expressões, pois a linguagem está inserida no corpo e, nesse sentido, supera a dicotomia sujeito-objeto. Observar, aqui, não está como uma técnica de examinar e descrever o outro como dados utilizados na abordagem qualitativa, mas como uma maneira de ser presença e estar junto ao outro. Com essa compreensão, consegui apreender a sua subjetividade e estabeleci com eles uma relação de proximidade, porque, observando o movimento de alguém, não o vejo como um movimento mecânico, mas como um gesto expressivo que nunca é apenas corporal. O gesto fala algo e remete-nos imediatamente à interioridade do sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999).

Essa atitude foi fundamental nessa relação existencial, porque ela possibilita abrir nossos mundos para construir e partilhar a expressividade de nossas subjetividades e experiências, na qual a fala falante é o veículo para comunicar a nossa interioridade, o nosso estilo de vida e a nossa maneira de existir. Como o discípulo Cheng, lá também eu estava observando o rio. Porém, por inúmeras vezes, senti que não era eu que observava o rio. Houve dias em que eu senti o rio observando-me, falando-me. Eu estava ali, observando e escutando. Houve determinados momentos nos quais eu já não sabia quem observava e quem era observado. À medida que os dias passavam, fui observando que “há uma reflexividade do sensível”, como um espelho que o compreende e duplica, pois “tudo o que tenho de mais secreto passa por esse rosto, por esse ser plano e fechado que meu reflexo na água já me fazia suspeitar” (MERLEAU-PONTY, 2004_a, p.22).

Essa maneira de observar faz-me lembrar das “sensações duplas”, ou seja, da “passagem de função à outra”; posso reconhecer quem observava como o mesmo que

brevemente será observado (MERLEAU-PONTY, 1999, p.137), pois “um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e outro, entre a mão se produz uma espécie de retrocruzamento, quando se ascende a faísca do senciente-sensível” (2004_a, p.9-10).

Assim, antes de ser um ser que conhece e pensa, o ser humano é um sujeito que vive, sente e percebe. Esse é o jeito de participar do conjunto da realidade, porque o corpo é uma janela para o mundo e um espaço expressivo de significações vividas. Ele é sensível tecendo os fios intencionais com o mundo e revelando-me como percebo e sou percebido. Portanto, o corpo fornece às palavras e aos gestos uma significação especial. Logo, eu apreendo o outro nele mesmo pela experiência de vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo e percebê-lo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Além dos registros dos entrevistados, também registrei os meus sentimentos e minhas reflexões acerca das observações do fenômeno e das questões metodológicas ou teóricas as quais necessitavam de uma melhor investigação. Nesse sentido, os registros me auxiliaram nas reflexões sobre os meus pressupostos, isto é, se estes estavam se constatando. O registro dessas situações abriu caminhos para a compreensão e reflexão sobre a experiência de estar com o outro.

A observação das aulas teórico-práticas delineada no projeto de tese para complementar os dados não foi necessária, pois o objetivo proposto para este estudo foi alcançado junto à fala falante, por meio da entrevista, possibilitando-me conhecer o fenômeno desta pesquisa.

Assim, refletindo novamente sobre a parábola, observei que poderia usar codinomes de **rios** para identificá-los com a finalidade de preservar no anonimato a identidade do outro. A seguir, faço uma apresentação de como o outro se permitiu mostrar para mim, ou seja, a sua maneira de ser.

Rio Sérico – começou a trabalhar na Enfermagem há 30 anos. No início da sua vida profissional, foi atuar num hospital no interior de Santa Catarina. Depois resolveu atuar para o ensino ministrando aulas na graduação, mas sempre na área da assistência ao adulto em situação crítica de saúde. Mais tarde ingressou na UFSC. Considera-se uma pessoa muito séria, porém está aprendendo que pode mudar e sorrir mais.

Rio Tolerante – casou, tem dois filhos. Trabalhou no hospital na área da

assistência ao adulto em situação crítica de saúde, dando suporte aos docentes e discentes quando passavam pelo estágio. Revela que resolveu realizar o concurso para docência motivada por uma docente que acompanhava os discentes no hospital em que trabalhava. Fez Mestrado para aprender a tratar da família do paciente internado e, mais tarde, realizou o Doutorado. Hoje, considera-se mais tolerante. Reconhece que seu vigor está diminuindo.

Rio Diálogo – tinha certa experiência em outras áreas do ensino da Enfermagem, mas, após o concurso para docência na UFSC, passou a trabalhar na área da saúde da criança. Considera-se como docente de atividades práticas. Casou e tem um filho. Tem Mestrado e Doutorado. Muito das dificuldades que observa nos discentes lembra as suas quando passou na graduação.

Rio Razão – na UFSC, trabalha com a Atenção Básica. Tem uma boa relação com os adolescentes, até porque seus dois filhos estão nessa fase. Sempre age de acordo com a razão, por convencimento e pela escuta. É uma pessoa disposta e alegre.

Rio Confiança – já trabalhou com várias disciplinas quando alguma fica descoberta. Tem filhos. Considera-se uma pessoa brincalhona. Há dias em que está falante e outros em que fica mais no silêncio. É tolerante, faz tudo com base na conversa, valoriza e acredita no outro. Também gostaria de receber o mesmo tratamento. Possui o maior carinho e orgulho pelas pessoas que fundaram o curso e também por aquelas que tocam o barco.

Rio Carinho – considera-se uma pessoa apaixonada pela Enfermagem, mesmo que sua família tivesse expectativa com a Medicina, pois havia familiares já médicos. Já trabalhou com o Técnico de Enfermagem no início da sua vida profissional. Já participou da ABEn. Tem Mestrado e Doutorado. Possui um carinho especial pelos discentes. Casou e tem filhos.

Rio Saudade – entrou na carreira docente bem jovem, ou seja, no semestre seguinte à sua formatura. Já trabalhou em outra Universidade. Tem 23 anos de docência. Trabalhou com disciplinas da área hospitalar, mas não tem afinidade por elas. Gosta de trabalhar educação popular mais na perspectiva da saúde. Herdou do seu pai o gosto pela leitura de outras áreas. Aprecia o trabalho de tendência mais solitário. Sente-se uma pessoa em constante movimento. Tem filhos.

Rio Empatia – entrou na UFSC como docente substituto e não tinha intenção de exercer a docência. A sua experiência era exclusivamente na área administrativa e assistencial no hospital.

Rio Emoção – começou a dar aulas em outra Universidade por acaso, ou seja, por convite de uma docente, e ficou por 22 anos. Seu sonho era saúde pública, saúde preventiva. Porém, sempre ficou em torno da educação. Teve várias funções administrativas. Sente que tem outros desafios na UFSC e isso é bom e muito estimulante. Casou e tem filhos.

Rio Reflexão – desde que se formou é docente. Com 16 anos já atuava no hospital como aprendiz. Gosta muito da assistência. Trabalhou como Técnico de Enfermagem e, depois, fez concurso para a UFSC. Por contingências da Escola, passou por várias disciplinas. Fez Mestrado e depois fez Doutorado. Casou e tem filhos.

Rio Criatividade – já trabalhou em outras Universidades. Fez Mestrado e Doutorado. Fez concurso para a UFSC e logo se aproximou do Hospital Universitário para conhecer a realidade. Considera o grupo de docentes maravilhoso. Gosta da pesquisa. Casou e tem filho.

Rio Intencional – começou a vida docente em outra Instituição de Ensino Superior. Sempre gostou de realizar trabalhos de extensão com as comunidades, mas já trabalhou em várias disciplinas. Iniciou na UFSC em uma disciplina que odiava. Participou da ABEn. Fez Mestrado e Doutorado. Casou e tem filhos.

Rio Cuidado – está na UFSC há vários anos e já transitou por várias áreas. Fez Especialização, Mestrado e Doutorado.

Rio Dinâmico – começou a docência em outra instituição. Fez concurso para a UFSC, onde já havia sido docente substituto. Trabalhou com a área da Clínica Médica, mas já trabalhou em outras disciplinas. Fez Mestrado e Doutorado.

Rio Vida – diz que sempre quis Ciências Biológicas, mas fez vestibular para as Ciências Humanas e depois decidiu pela Enfermagem. Terminou a faculdade e logo recebeu convite para trabalhar em uma instituição de saúde, mas optou pelo ensino e veio para a UFSC. Fez Mestrado e Doutorado. Apaixonou-se pelo tema família.

Rio Solidariedade – começou a trabalhar na UFSC na década de 1980. Fez

residência, Especialização, Mestrado e Doutorado. Participou de alguns movimentos sociais e da ABEn. Trabalha com a graduação e pós-graduação. Já ocupou alguns cargos administrativos.

Rio Rede – já trabalhou em outra instituição e começou suas atividades na UFSC como docente substituto e depois como efetivo. Passou pela disciplina de Fundamentos e Enfermagem Obstétrica, mas já transitou na área hospitalar e unidade local de saúde. Fez Mestrado.

Rio Correnteza – entrou na UFSC como docente substituto e depois fez concurso para efetivo. Considera que tem mais vínculo com a área da assistência ao adulto em situação crítica de saúde. A sua natureza é imediatista e de movimento. Fez Mestrado e Doutorado.

Rio Paciência – optou pela Enfermagem quando descobriu ser o enfermeiro que mais ficava perto daquela pessoa que iria cuidar. Mas a sua família queria que cursasse Medicina. Sempre gostou de estar com crianças, apaixonou-se ao ensinar e aprender e então foi nascendo esse lado docente. Gosta de desafios e de sentir carinho em relação ao que está buscando fazer para as pessoas. Mostra que aprende muito com o discente, pois ele ensina o tempo todo. Casou e tem filho. Fez Mestrado e Doutorado.

Esses são os rios que, em suas falas, expressaram seus sentimentos em relação a si, ao objeto de estudo e ao outro.

5.5 Descrevendo os passos da compreensão e interpretação

Como mencionei anteriormente, Merleau-Ponty foi além da fenomenologia de Husserl, mostrando que não se alcançaria a essência da consciência pela redução fenomenológica. Assim, Merleau-Ponty se contrapõe à ontologia objetivista. Essa concepção do autor mostrou-me por diversas vezes a minha tradição objetivista de querer enquadrar as situações vivenciadas pelo ser-docente-enfermeiro/a. Lembrei que a fenomenologia merleau-pontyana está pautada sobre o fundo da redução e que precisa ser desconsiderada como uma iniciativa idealista, uma volta reflexiva, isto é, a

um homem interior, porém como uma expressão de uma filosofia existencial.

Merleau-Ponty revela que, antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, o mundo é tal como ele é. Assim, “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.14).

Ricoeur mostra uma fenomenologia-hermenêutica própria, ou seja, compreensivo-hermenêutica pautada em três níveis: a vida cotidiana, a científica e a reflexiva. Ainda, a sua análise e interpretação do discurso começam com a leitura inicial do texto, seguida da leitura crítica e, após, da apropriação. Esse filósofo volta-se para o mundo da vida e busca compreender o comportamento do ser humano. Para tanto, ele utiliza a dialética da complementaridade, que é sua maneira de superar o dualismo entre a explicação e compreensão por meio do científico e do fenomenológico no discurso, enfatizando a subjetividade da reflexão.

Com esse entendimento, voltei a observar e retomei as idéias desses filósofos e aprendi que era preciso aproximar-me mais dos entrevistados para compreender os significados da sensibilidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Assim, procurando manter-me coerente e inspirada na fenomenologia merleau-pontyana e na hermenêutica de Ricoeur, observei que poderia organizar as descrições vivenciais, ou seja, os dados empíricos de acordo com a minha vivência adquirida nas observações do mundo vivido. Mas o desafio foi realizá-la criativamente.

Dessa maneira, envolvida com essa concepção, passo apresentar os momentos como organizei as descrições vivenciais.

5.5.1 O texto construído a partir das entrevistas

O ser humano é um ser-no-mundo que expressa as suas experiências nas relações e interações com outro na intersubjetividade, na qual a fala manifesta o mundo subjetivo e o mundo objetivo. Assim, o que pensamos, sentimos, desejamos ou não acontecem pela aprendizagem no vivido pelo diálogo com o outro, como uma rede de cultura que nos possibilita realizar reflexões sobre o ser e viver. As relações estabelecem-se quando o ser humano pode falar ao outro sobre o que acontece com ele

e o que está em seu entorno, porque faz parte da sua experiência no viver. O ser humano só pode falar e descrever aquilo de que ele tem experiência, pois ela é individual. Para falar e estabelecer um diálogo com o outro, ele utiliza não só as palavras, mas também a gestualidade do corpo para comunicar seu pensamento como uma maneira de estabelecer o diálogo.

Considerei inicialmente dois momentos: a construção do texto oral e a construção do texto escrito.

Com relação à **construção do texto oral**, observei que o ser-docente-enfermeiro/a é consciência de um ser-no-mundo que está cotidianamente aprendendo. Ele observa, pensa, sente, aprende e intenciona compartilhar com o outro a sua vivência em relação ao mundo em que vive, bem como sua maneira de existir. Nesta pesquisa, o diálogo foi viabilizado pela entrevista, a qual abriu a possibilidade de a pesquisadora que observa chegar mais próximo do outro para conhecer a sua vivência no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem e os significados da sensibilidade. Além de ouvir a sua fala falante, também observei os seus gestos, suas ações e expressões. Mas é importante assinalar que, para a entrevista fluir, foi necessário buscar um ambiente no qual o outro se sentisse familiarizado, acolhido e à vontade, ou que ele próprio escolhesse. O uso do gravador durante toda a entrevista foi imprescindível, pois, assim, fiquei livre para observar, ouvir e, quando necessário, fiz algumas anotações das observações. Compreendo que observamos o fenômeno em perspectivas, por isso não é possível fazê-lo na sua totalidade.

O discurso do texto oral, ao passar para o **escrito**, faz com que o contexto desapareça. Para evitar o empobrecimento dessa transferência, foi necessário realizarem-se as transcrições das entrevistas, uma por uma. Além disso, após cada transcrição, foram anotadas, na seqüência, as observações realizadas juntamente com as reflexões pessoais após o término das entrevistas. Quando concluí cada transcrição, foi preciso ler o texto ouvindo a fala falante, pois sempre se relembra a sua gestualidade.

Na minha concepção, o que acontece é uma aproximação muito estreita do pesquisador com o texto, para refletir sobre as situações existenciais que emergiram no vivido do outro e, com isso, buscar a compreensão e interpretação do que se esconde

na sua experiência.

Após passar o discurso oral para o escrito, realizei os procedimentos da leitura, identificação dos possíveis sentidos e por fim a sensibilidade manifestada.

5.5.2 Procedimentos da leitura

Após a construção do texto escrito, relacionei a compreensão com as significações. As primeiras impressões podem ser avaliadas, alteradas e aprofundadas com base na estrutura objetiva do texto. Assim, como pesquisadora que observa interpretei possíveis significados do texto. Mas é importante lembrar que a fenomenologia volta-se para a descrição das vivências do entrevistado e não tem preocupação em ter uma explicação para elas. Este é o momento de organizar o texto, ler atentivamente e tantas vezes quanto necessário os discursos. Para isso, foi preciso manter uma aproximação do texto para que como pesquisadora conseguisse realizar as minhas reflexões acerca das situações existenciais e também para buscar os significados ou sentidos, ou seja, a essência do vivido do outro.

A hermenêutica de Ricoeur (1990) considera a frase como unidade de análise. Por isso, iniciamos a leitura pela frase seguida do parágrafo e, após, o texto como um todo. O significado é constituído em unidades de sentença. Sublinham-se as idéias que estão ligadas de certa forma a uma fundamentação teórica. A leitura do texto é o momento existencial, no qual o pesquisador procura reavivar, tematizar e compreender os significados que o habitam. Durante a leitura, o pesquisador vivencia a sua experiência e nela observa o corpo vivido na intersubjetividade.

5.5.3 Identificação dos possíveis sentidos

A busca dos sentidos acontece pela a compreensão do texto com a finalidade de nortear o pesquisador. Porém, é necessário perceber a sua visibilidade para encontrar os caminhos a fim de que se chegue à compreensão e interpretação do texto. A interpretação hermenêutica é um discurso dialogado entre o texto em sua progressão, o significado e a referência contextual da pesquisa. Por isso, ela só é viável após um

aprofundamento da semântica (RICOEUR, 1990). Nesta pesquisa, procurei compreender os significados das falas sob a luz do referencial existencial de Maurice Merleau-Ponty.

5.5.4 A sensibilidade manifesta

Esse momento foi considerado pela pesquisadora como a última fase da hermenêutica. Posso dizer que é um instante no qual é necessário ter-se habilidade para a compreensão do sentido e das imagens projetadas diante do texto ou como diz Ricoeur, a metáfora. Compreendo a sensibilidade manifesta como “tornar seu” o que antes era desconhecido. Assim, descrever acontece a partir da compreensão das situações da realidade apreendida do vivido do outro.

CAPÍTULO 6

DESVELANDO OS SIGNIFICADOS DA SENSIBILIDADE PARA O SER-DOCENTE-ENFERMEIRO/A NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER ENFERMAGEM

Reconhecemos no corpo uma unidade distinta daquela do objeto científico [...] uma intencionalidade e um poder de significação [...] o fenômeno da fala e o ato expresso de significação poderemos ultrapassar definitivamente a dicotomia clássica entre sujeito e objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p.237).

A maneira de sentir, pensar e vivenciar do ser-docente-enfermeiro/a acerca do fenômeno desta pesquisa desvelaram, nos discursos, as diferentes possibilidades para a compreensão dos significados da sensibilidade no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. Porém, nos falta “a presença daqueles que estavam falando, os gestos, as fisionomias, o sentimento de um evento que está acontecendo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.88), pois, ao ser escrito o discurso se torna autônomo, ficando para o leitor apenas a sua significação textual. Isso ocorre porque, embora a experiência vivida do outro continue privada, a sua significação vem a público.

Nesse sentido, ao interpretar a fala, mostro o outro como ser-no-mundo revelado no texto. O mundo do texto não é a linguagem cotidiana, porque ele se constitui em uma outra maneira de apreender o real. Dessa forma, pelo texto abre-se uma nova possibilidade de ser-no-mundo, ou seja, do outro poder ser. Assim, a exteriorização dos sentimentos, das emoções e das disposições afetivas do outro foi possível, pois existia uma intencionalidade na sua linguagem e, por isso, obtive a escrita e a transformei em um texto.

A metáfora do rio auxilia a descrever a realidade vivenciada pelo ser-docente-enfermeiro/a, porque a recria atingindo a sua essência. O discurso é tratado por Paul Ricoeur como metáfora, pois ela oferece um valor semântico: pode mostrar “algo de

novo acerca da realidade” (RICOEUR, 1976, p.64).

Diante do exposto, é possível compreender que a linguagem, a fala do ser-docente-enfermeiro/a, possibilitou-me, como pesquisadora, ouvi-la e transcrevê-la transformando-a em um discurso escrito na forma de um texto. Portanto, a escrita fixa a voz do outro e abre-se para um número indefinido de leitores. O discurso já não está numa situação face-a-face. Ele se abre, agora, a múltiplas leituras e, conseqüentemente, a múltiplas interpretações.

A metáfora do rio, portanto, conduziu-me a novas possibilidades de articulação da realidade como uma rede de significados. Dessa maneira, dos discursos do ser-docente-enfermeiro/a emergiram três grandes fontes de significados: **ser humano, situações e sentimentos.**

Em relação ao **Ser humano**, foram observados dois significados: **percepção de si mesmo como ser-docente-enfermeiro/a e o outro.**

Os significados referentes às **Situações** foram: **relação docente-discente; relação ser-docente/ser-docente; relação docente-família; relação discente-família; relação docente-enfermeiro/a assistencial.**

Por fim, revelaram-se **Sentimentos** de **proxemia**, de **distanciamento**, e **ambigüidade.**

Para isso, logo após a citação de trechos das falas dos entrevistados, são apresentadas a compreensão e a interpretação dos significados. Quando necessário, foram articulados à interpretação outros trechos das falas, indicados com tamanho de letra menor que o corpo do texto. Isso é realizado não só para que os significados sejam mais claramente manifestados com as próprias palavras do sujeito, como também para que a identidade dos entrevistados fosse preservada. Esse procedimento vai ao encontro das idéias de Ricoeur (1978), segundo o qual na hermenêutica é necessário usar-se criatividade.

6.1 Ser humano

Os entrevistados tiveram como preocupação primeira enfocar o ser humano, ou

seja, o sujeito da sensibilidade. Assim, antes de falar da sensibilidade, o ser-docente-enfermeiro/a expressou uma preocupação com a compreensão do ser humano. Este é um ser-no-mundo que é um corpo sensível, possui uma espacialidade e motricidade, é sexuado, porque tem um jeito de existir com o outro e não é totalmente livre. Tem uma história e busca o passado para recriar um presente. É expressivo e fala pela sua gestualidade corporal. As suas palavras revelam as significações passadas que têm um sentido no presente que engendram novas expressões para o futuro. É um ser que se relaciona e interage com o outro no mundo da intersubjetividade; mas é misterioso, porque olha se vendo, toca tocando e é tocado.

O ser humano é o ser-docente-enfermeiro/a e o outro. Ele está presente nas situações e nos sentimentos com o outro. Na parábola “É observando que aprendemos”, eu observo o rio que é formado pelas águas, que são a fonte da vida e de aprendizagens. O ser-docente-enfermeiro/a, os entrevistados, nomeio-os pela metáfora de rio. Nesse caso, as suas águas são as palavras, o discurso, o texto. Então, vejamos o que eles nos mostram:

[...] a minha relação com eles é muito mais professora; eu dificilmente sorrio e, eles reclamam disto. [...] mostrando a seriedade, talvez eu faça com que eles sejam mais sérios e que isto não é brincadeira, é um ser humano e, ainda mais um paciente grave, totalmente dependente da gente... (Rio Sérioso).

[...] sensível é aquele que lembra que o outro é um ser humano, também tem sentimentos, tem uma história, também é vulnerável ou que antes sabe que ele é assim, que o enfermeiro é assim, e que respeita os direitos, os medos, as inseguranças do outro, que procura providenciar coisas que fariam um bem para o outro, e mesmo coisas que a gente acha que não é cuidado [...] (Rio Tolerante).

[...] a sensibilidade atravessa um pouco as fronteiras não só da questão que se está percebendo do ambiente. Mas uma capacidade intrínseca do ser humano de se emocionar, de estar alegre, de se comprometer com o outro, de flexibilizar muitas vezes umas situações que de outra forma seria muito rígidas [...] (Rio Diálogo).

[...] lá no início de formação do aluno, de olhar aquelas questões desde a vestimenta, barba, cabelo, comportamento. Essas coisas mais do campo estrito, privado, pessoal. Uma invasão de certa forma da pretensão de formar um ser humano, um profissional com determinadas características morais e que isto ao longo do tempo ela vem se modificando e quer uma relação mais autoritária mais de, do professor definir a conduta [...] essa questão da preguiça, da vontade de fazer, da não vontade. Essas coisas é que fazem parte do patrimônio do ser humano. (Rio Confiança).

[...] Um paciente que é um ser humano que merece respeito, muito cuidado. O cuidado, acho que passa por esse, essa preocupação de se envolver e ir mais além do que o cuidado físico cuidando só de um braço, de uma perna, mas cuidando de um ser humano todo. [...] a sensibilidade tem que estar muito aflorada. A gente tem que estar sempre pensando nela e ela é fundamental para esse cuidado que a gente tem que ter com o ser humano. [...] nós cuidamos do ser humano que está com aquela situação de dor naquele momento. Mas por traz daquela dor, daquele curativo tem uma pessoa. [...] acho fundamental essa questão de conseguir desenvolver a empatia, o cuidado pensando realmente no ser humano que está ali naquele momento de dor, sofrimento. Porque conhecimento técnico, procedimento técnico qualquer um pode fazer. O enfermeiro tem que ir mais além. [...] o enfermeiro que a gente está formando. Ele tem que ter mais que conhecimento técnico. Tem que ter o conhecimento da sensibilidade, o emocional, envolvimento com o ser humano, a responsabilidade, o compromisso. [...] a empatia e o envolvimento ele envolve esse cuidado, essa diferença entre o cuidado. (Rio Empatia).

[...] lidar com clínica, com medicamento isto é fácil. [...] lidar com a sensibilidade, com respeito à vida humana, com respeito ao ser humano. Isto é muito difícil porque inclusive mexe com os nossos próprios valores! [...] o maior desafio que tem é para quem trabalha nessa área é essa questão [...] a sensibilidade é ver aquele que recebe o cuidado como ser humano. [...] a questão de aprender a resgatar isso. Isso aí não tem sala de aula que ensine não! Acho que é ali no momento que você pode ensinar. (Rio Correnteza).

[...] talvez tu possa no ensino, nas relações, na prática coletiva é ajudar a estimular que essas características da sensibilidade que são inerentes ao ser humano elas possam aflorar mais ou menos. [...] a tua constituição com a tua história de vida, tua história familiar vai fazer tu ser mais ou menos sensível. Vai te constituir enquanto sujeito. E esta característica inerente ao ser humano da possibilidade da sensibilidade ela vai aparecer mais ou menos dependendo de como tu foste construído como ser humano. De como tu te construístes, como tu foste construído pela cultura, pelas relações familiares, sociais e pela história. (Rio Solidariedade).

[...] A gente forma, contribui para formar seres humanos. Conforme eles forem formados podem ser bons e maus frutos ou profissionais ainda nem tão bons assim se forem seres humanos esfoliados, pulverizados como que eles vão ser bons profissionais. [...] O ser profissional é uma dimensão do ser humano. Se o eixo dele que é o ser humano não for respeitado. [...] essa questão do ser humano passa por tudo e às vezes dá crise porque a gente trabalha com ser saudável, mas a gente não está fazendo proposta saudável no cotidiano. [...] criar espaços para o ser humano discutir sobre o processo de viver saudável é uma forma de estar trabalhando a sensibilidade, despertar o cuidado de se olhar e a gente não está fazendo isso [...] É uma experiência extremamente necessária e isto é uma necessidade do ser humano pra ele se encontrar, encontrar o sensível, para se sentir. [...] tu corre o risco de perdermos no cuidado, com a saúde do ser humano pela nossa incoerência. (Rio Paciência).

Os rios mostram que estão preocupados com o ser humano porque eles procuram passar para o outro como precisa ser um profissional para cuidar. O cuidar de um ser humano mexe com os nossos valores. Então, o profissional precisa ter seriedade, pois o outro também é um ser biológico, cultural, pensa, sente e manifesta os seus sentimentos. Ele adquire do outro os valores, as atitudes e os costumes aceitos pelo grupo a que pertence. Mas também é um ser complexo, ambíguo, cultural, compartilha experiência, aprende, acolhe; é acolhido, sensível, envolve, cuida e é cuidado. Porém, há momentos em que ele adocece por suas incoerências.

Esse jeito do ser humano ser revelado pelos rios faz parte da sua natureza que compartilha da mesma cultura, que traz na sua história a tradição de um comportamento condicionado e historicamente construído, de que não pode, em determinados momentos, expressar seus sentimentos e ser sensível. As suas vidas, hoje, encontram-se atribuladas e falta fé. Para os rios, é preciso criar espaços para o ser humano discutir sobre o processo de viver saudável, pois é uma maneira de ele estar trabalhando a sensibilidade e, com isso, despertar o cuidado e o desejo de olhar-se para ele poder se encontrar. Assim, os rios, com base nas suas histórias, compreendem que o outro também é um ser humano, o qual, apesar de desejar ocultar os seus sentimentos, o corpo é expressão e fala ao outro e ao mundo.

Como vimos, os rios revelam, em primeiro lugar, a sua compreensão com relação ao ser humano. Eles observam que uma das maneiras de o ser humano mostrar-se no mundo é como ser-docente-enfermeiro/a e o outro. Por isso, o ser humano vai aparecer em todas as suas descrições como ser-no-mundo, ou seja, o mundo da Enfermagem. A seguir, passo à fala dos rios, a partir da percepção de si mesmo como Ser-docente-enfermeiro/a e do outro.

6.1.1 Percepção de si mesmo como Ser-docente-enfermeiro/a

Os rios revelam as suas percepções como ser-no-mundo, ou seja, o ser humano que ensina e aprende a fazer Enfermagem em sua condição existencial. Ele é, em primeiro lugar, um ser de relação consigo, reconhece as suas ações das experiências anteriores, está aberto para mudar as suas intenções e é capaz de aceitar determinados

comportamentos do outro.

Essa condição do ser humano que ensina e aprende a ser e fazer Enfermagem, em relação à sua percepção, desvela-se nas falas dos rios,

[...] sempre achei que para respeitar o professor tem que ser sério, demonstrar seriedade, apesar de eu já ter mudado um pouco (esboça um sorriso). [...] não só no fazer, no ser responsável, mas na aparência. Demonstrar que tu não é muito só sorridente, brincalhona. [...] mais centrada, compenetrada. [...] Hoje, em dia eu consigo assim, até sorrir mais [...] eu quero ser um modelo para os alunos (esboça um sorriso). [...] agora o professor tutor, eu estou me sentindo péssima, estou me sentindo como diz o outro fora da casinha, eu estou me sentindo muito mal [...] não estou me sentindo integrada. Eu estou me sentindo muito mal nesse papel de professor. [...] sou uma pessoa um tanto quanto [...] resistente a mudanças, de metodologias de ensino. [...]. (Rio Sério).

Esse rio percebe-se como um ser sério. Por isso, sente que não dá para brincar porque se trata de uma questão do respeito.

[...] estou na fase de mais de ajudar aqueles de vencer as suas dificuldades do que ensinar especificamente enfermagem [...] a vida do profissional tem que ser assim a mais sério. [...] tinha uma tendência de dar tudo pronto. [...] andei meio frustrada. [...] pensei em pedir aposentadoria proporcional. E ... até andei me despedindo do hospital. [...] Dali uns tempos eu voltei no hospital. Quando eu entrei e comecei a caminhar no corredor de avental eu tive um reencontro comigo mesma. Eu parece que readquiri a minha identidade. [...] eu vi que aonde eu me sentia mais útil, aonde eu sabia fazer alguma coisa com segurança e tal. Mas paralelamente a isto, eu via o meu vigor. (Rio Tolerante).

Rio Tolerante percebe-se como compreensiva e tolerante com o outro. Revela que nem sempre foi assim. Atualmente, sente-se mais desafiada a trabalhar com os discentes que apresentam dificuldades.

[...] eu gosto muito do hospital. [...] me sentia muito bem atuando, cuidando das crianças e das famílias. [...] eu poderia trazer contribuições já da minha vivência [...] aprender, crescer mais e ter outras perspectivas que na prática a gente acaba ficando muito envolvida com as mesmas rotinas, coisas [...] (Rio Empatia).

Rio Empatia percebe-se como cuidado. Revela que procura desenvolver a empatia e o cuidado, já que os procedimentos técnicos todos podem fazer. Por isso, procura sempre ouvir, pensar e refletir sobre os sentimentos que emergem das situações vivenciadas. Mostra que é fundamental o docente desenvolver a vivência com os discentes, porque, depois, como enfermeiros, eles vão apresentar a postura diante de um fato de acordo com que vivenciaram.

[...] o professor precisa ter uma flexibilidade bem maior. [...] antenado com tudo que rola dentro do campo e com os alunos transformando em momentos pedagógicos. [...] disponível para que ele consiga expressar, aquilo que ele está sentindo, está pensando. Na graduação [...] eu sofri. [...] ficava muito mal. Quando eu chegava lá eu colocava uma máscara que é possível de dar conta tecnicamente e rezando para que o estágio terminasse. Mas não falava isto. De jeito nenhum. [...] eu conto essa história para os alunos para que eles não se sintam mal quando dizem para mim que não gostam [...] **(Rio Diálogo).**

Rio Diálogo percebe-se como um ser de diálogo com o outro. Revela que era muito apreensiva com tudo que acontecia com as crianças. Então, para proteger-se do sofrimento, fechava-se. Na graduação, os docentes não percebiam sua angústia porque nunca se deram conta do seu sofrimento. Para Diálogo, era difícil ir para o estágio. Por isso, considera-se como docente de atividades práticas, não especificamente de sala de aula.

[...] a minha experiência como mãe de quatro é que a autoridade não funciona a relação pai, mãe e filho. Não funciona. Ela tem que ser pela ... no meu caso, o meu barômetro é a razão. Então, com convencimento. [...] É conversarmos, ouvi-los e me fazer ouvir até que nós cheguemos a uma razão comum. [...] autoridade não funciona com meus filhos e não funciona com meus estudantes e não funciona com os professores. [...] Tenho conseguido algumas coisas, outras não tenho conseguido. [...] me pergunto se eu não tenho que agir com pouco mais de autoridade, autoritarismo quase. **(Rio Razão).**

Rio Razão percebe-se como um ser de convencimento e diálogo. Revela a personalidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Mostra que, com a sua vivência, aprendeu dialogar e vislumbrar mudanças. A linguagem constitui o viver nas

relações e interações com o outro e, nesse encontro, acontecem modificações corporais e emocionais. Por isso, Razão estabelece o diálogo como um modo de vida porque, à medida que fala, utiliza a sua capacidade de resolver os problemas emocionais e racionais do outro.

[...] meio quieto, é meu jeito de ser. Tem horas que estou mais falante. [...] gosto de trabalhar brincando. [...] na base da conversa, mais tolerante [...] Tem dias que você está elétrico, tá a mil. Tem dias que você está com preguiça. [...] mesmo com preguiça tem que tocar esse barco. Então, vamos tocar o melhor possível. Mas não precisa esconder colocar as máscaras. [...] Hoje, tranqüilamente preciso ser enrolado do que ser violento. [...] Procuro sempre conversar, ouvir, valorizar essas coisas do indivíduo enquanto ser, das suas angústias, natural. (Rio Confiança).

Rio Confiança percebe-se como um ser que gosta de conversar, ouvir e valorizar o outro. Mostra que a sua maneira de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem não revela algo independente, mas como algo que pertence ao seu viver, ou seja, à sua linguagem. Na vida cotidiana, é possível observar as nossas atitudes, posturas e sentimentos porque o corpo tem fios intencionais, como num tecido, os quais mostram a cada instante como se encontra e comporta-se.

[...] sou ainda meio revoltadinha assim, sou meio implicante. [...] eu comecei a me apaixonar pela coisa que era a questão do ensino e isso para mim foi que me impulsionou para esse caminho. [...] Eu tenho uma mágoa muito grande! (falou chorando) Tenho uma mágoa no sentido de... eu preciso me controlar com relação as atividades [...] eu sinto se eu abro a boca a coisa tem ruído já. Então, eu fico quieta! (chorando) [...] aprendi também que as pessoas têm o seu tempo. E, esse tempo vai vir. (Rio Carinho).

Rio Carinho percebe-se como teimosa, um ser de decisão. Revela que o outro tem um poder e, às vezes, nem percebe que pode mudar a vida do outro, mas todos têm o seu tempo porque tudo acontece neste mundo vivido por mim e o outro. Conforme Merleau-Ponty (1999), a palavra tem sempre um sentido e este surge de nossa relação com o outro no mundo.

[...] uma tendência mais solitária. [...] Eu só consigo trabalhar ou ficar satisfeita com o que estou fazendo [...] Eu tenho que sentir... [...]... É sentir que tem algo de feelings, que eu posso entregar alguma coisa importante de

mim. [...] Eu sempre escolho o que eu posso fazer de importante pra mim ou que vai me dar prazer. Com quem eu vou trabalhar? É quem eu confio. Confiam em mim. Se as relações vão ser de igual? Aí, eu escolho. [...] Nunca acho que o trabalho é meu. [...] Eu gosto de estar começando. [...] Eu tenho que sentir liberdade. [...] eu tenho extrema dificuldade de ser obrigada a. Eu tenho que querer. [...] não deixo as coisas inacabadas. [...] Eu tenho que me sentir sempre em movimento. Não posso me sentir prisioneira de uma coisa que eu faço. (Rio Saudade).

Rio Saudade percebe-se como um ser complexo, solitário e livre. Mostra que só consegue realizar seu trabalho docente quando sente prazer e confia no outro. Além disso, precisa sentir liberdade, pois tem dificuldade de ser obrigada a realizar alguma atividade. Para Saudade, a vida docente tem dinamicidade porque, como docente, participa de reuniões e projetos de pesquisa. Por isso, pode parecer que é sempre a mesma coisa, mas não é. Revela que não existe uma maneira de ser professor, porque se vai aprendendo ao longo da vida docente. Revela que os momentos são outros, mas também as pessoas são outras. Com isso, Saudade sente que seu trabalho não é repetitivo, porque está sempre recomeçando e aprendendo. A leitura de Merleau-Ponty (1999) confirma essa idéia de Saudade quando o filósofo fala que a existência humana é movimento e, por isso, está sempre recomeçando.

[...] uma dificuldade muito grande de perder a autoridade. Eu sou muito condescendente! [...] isto me deixa muito incomodada [...] De não conseguir acompanhar, entender, de saber com quem eu estou contando [...] estar disponível, de recebê-los quando eles chegam a Universidade em qualquer momento do dia, sentar, escutar. Você estar aberto para receber o aluno. [...] acaba sendo muito gratificante [...] o que mais me fascina no ser docente. Essa coisa de descobrir, de perceber sempre em construção que você pode aprender mais, fazer de outro modo, conhecer outras coisas. (Rio Emoção).

Rio Emoção percebe-se como um ser de emoção. A sua fala é semelhante a do rio Saudade porque mostra a necessidade de acompanhar e estar aberto para o discente, ou seja, o docente sempre está aprendendo e conhecendo o outro. Por isso, Emoção revela que começou a dar aula muito como os seus professores faziam, porque eles eram os seus modelos. Identificou-se muito com aqueles que passavam a sensação de que se

importavam com os discentes. Eles ouviam e eram firmes, mas sabiam ser afetuosos e próximos. Mostra que os significados que nós atribuímos às nossas experiências são significados sensíveis. Isso acontece porque o outro lembra das coisas que lhe marcaram emocionalmente, tanto das emoções ruins quanto das boas e agradáveis. Revela que o que se aprende na vida está vinculado às experiências. Sente que não se aprende sem emoção; ela precisa estar junto, ou seja, preciso ter interação, ser significativo e sensível. Por isso, Emoção lembra das relações e interações estabelecidas com os docentes, porque o ser humano é o “sujeito que sente, inteiramente pleno de poderes naturais”, dos quais ele é “o primeiro” a se “espantar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.290).

[...] Eu estava sempre na prática com os alunos. [...] você quer ser mais e fazer parte daquele campo. [...] **(Rio Reflexão).**

Rio Reflexão percebe-se como um ser de reflexão e de assistência. Revela que é um ser que gosta de estar com o discente no campo das aulas práticas. Por isso, queria ser a enfermeira e não o docente. Reflexão observava muitas questões na área hospitalar em que não podia intervir, agir, pois ainda não era a enfermeira do local. A prática despertou-lhe o gosto pela assistência. No presente, sente que a assistência está sendo ameaçada pelo novo ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Por isso, precisa refletir por que a experiência traz um ser com condição de possibilidades de um outro ele mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999).

[...] de poder olhar para o sujeito para tentar extrair daquele olhar, daquela feição, daquela face algo para além do cotidiano dele [...] eu acho que os Cursos de Graduação deveriam ter tutores [...] o aluno entrou ele tem um professor que acompanha ele. Tipo padrinho mesmo. [...] Veja, o aluno vem do interior. (olhos lacrimejantes) Não conhece absolutamente nada dessa cidade! Essa cidade como é linda, maravilhosa, é bandida! Ela traz outros componentes as quais podem agredir qualquer sujeito! **(Rio Intencional).**

Esse rio percebe-se como um ser intencional. Mostra que o docente precisa trabalhar na perspectiva de conseguir olhar para o discente como um ser humano. Revela que o tutor seria aquele docente que faria o primeiro contato com o discente na

Universidade, cidade e sociedade. O tutor seria aquele sujeito que orienta o discente, mas também escuta o seu choro. A formação na Enfermagem vai ser o reflexo desse sujeito como profissional. Por isso, faz um apelo emocionado ao outro: é preciso dar um passo, porque o futuro você tem que fazer agora.

Compreendo que a linguagem e a sensibilidade andam juntas, isto é, no diálogo. O diálogo mostra a maneira de ser, relacionar-se e interagir com o outro. Essa relação acontece pela presença que zela, compartilha, tem disposição para ouvir, falar e olhar. Intencional, ao procurar compreender o outro, demonstra respeito, porque também respeita a si próprio. A vivência de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem se estabelece na intercorporeidade como possibilidade de coexistência que permite ao outro vir a ser.

[...] começando pelo respeito [...] a pessoa e não significa que eu como professora que em certos momentos eu seja bem (bate levemente na mesa) dura. [...] acho que isso não é falta de cuidado, falta de sensibilidade. [...] Eu tenho que ser mais ... suave para falar as coisas para as pessoas. Eu tenho que ter mais cuidado. [...] Tem determinados momentos que você ensina cuidado, mas que você tem que ser rigorosa! [...] Você tem que ser firme! (Rio Cuidado).

Esse rio percebe-se como um ser de cuidado. A sua fala é semelhante a do rio Intencional porque expressa um ser de intenção, ou seja, de cuidado com o outro. Revela que considera o discente como gente. Dessa maneira, ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, para Cuidado, inicia na sala de aula. Mostra que é pelas relações que tudo se esclarece e pela compreensão das palavras é possível percebê-la como gesto sensível, porque é o docente quem ensina o modelo. Por isso, não pode estar desvinculado; é uma coisa inseparável.

[...] tenho um jeito de falar autoritário e quem sempre foi chefe não quer largar (sorriu). (Rio Dinâmico).

Rio Dinâmico percebe-se como um ser autoritário, dinâmico e em movimento. A sua fala é semelhante a dos rios Saudade e Emoção porque revela que é um ser

humano em movimento porque está sempre trabalhando no sentido de uma coisa muito dinâmica. Por isso, a cada dia que tu entras numa sala de aula, tu não sabes como é que tu vai encontrar e não sabe que reação, o estado de espírito daquela turma. Por mais que o docente conheça a turma, ela também é dinâmica e, por isso, muda. Mostra que a docência é um processo contínuo, mas, para haver crescimento, o docente precisa reavaliar quando o discente critica algumas coisas. De certo modo, isto faz parte da construção e coloca a prova o docente cotidianamente.

Essa maneira do Rio Dinâmico expressar que tem um jeito de falar autoritário, vem ao encontro do que Merleau-Ponty (1999) revela quando expressa: o corpo é movimento, vê e fala. A fala constitui uma ação expressiva repleta de significações que lhe confere uma existência.

[...] desde que nasci eu fico na escola (os olhos brilham). Meu pai e a minha mãe eram professores de uma cidade do interior e tinha uma sala de aula dentro da minha casa. [...] com cinco ou seis anos eu já brincava de professora e alfabetizava a meninada. Então, a escola fez parte da minha vida. Ela fez inteiramente. [...] com relação ao ensino então ele esteve sempre no meu coração. [...] estou ocupando esse lugar que a sociedade me outorgou de contribuir com a formação de um profissional. [...] a partir do que eu leio, do que eu penso, do que eu compartilho e tentando representar esse papel social que o indivíduo tem que ter um, compreender fazer porque vejo que a prática possibilita um fazer e compromisso [...] Não conflituo, não existe conflito com aluna que faz digamos, que faz no perfil do aluno que a gente traça né, que estudam, que faz o trabalho, que está comprometido com a prática, que chega no horário. Aquele modelito nosso espartano (sorri) [...] (Rio Vida).

Esse rio percebe-se como vida. Revela que o ensino está ligado à sua vida, porque ele tem uma ligação estreita com o seu sonho na infância, quando via seus pais trabalhando com seus discentes. Agora, Vida mostra que “um passado não é passado”. Ele só acontece quando a “subjetividade vem romper a plenitude do ser em si [...]. Um passado e um porvir brotam quando eu me estendo em direção a eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.564). A sua história traz do passado a escola e a família. No presente, confirma sua existência na intersubjetividade com o outro.

[...] Nos momentos mais difíceis de adversidade tinha muita solidariedade (os olhos brilham) [...] batalhava muito pela valorização da Enfermagem, pela qualificação desse trabalho para poder prestar um atendimento melhor para as pessoas [...] (Rio Solidariedade).

Rio Solidariedade percebe-se como um ser humano comprometido, organizado, entusiasmado e solidário. Por isso, observei porque Solidariedade busca no passado sua história no Curso e na ABEn. É para mostrar a compreensão que tem de si. Sempre combinou a dimensão técnica do trabalho da enfermagem, a dimensão profissional que envolvia os aspectos políticos de como esse grupo profissional apresentava-se na sociedade e, também, como capacitava enfermeiros para terem este tipo de postura.

Mostra que os docentes tinham os fóruns e os momentos em que discutiam as questões mais importantes para serem levadas em relação à prática profissional. Porém, eles buscavam espaço para encontrarem-se depois das reuniões. Assim, apesar de trabalharem muito, eles tinham um tempo para saírem juntos e, ainda, iam para o bar, bebiam, conversavam, encontravam outras pessoas e tinham um vínculo muito forte. E sempre tinha um toque de brincadeira, porque eles faziam as coisas muito sérias e ficavam até altas horas. Agora não consegue mais fazer isto, porque a velhice chegou.

Solidariedade traz do passado muitas saudades. Os docentes lutavam para mostrar também a responsabilidade. Com isso, conseguiu realizar mudanças significativas no espaço relacional profissional, pois, pelo sensível, é possível fundamentar a história e justificar a sua presença neste mundo em que está vivendo (MERLEAU-PONTY, 1999).

[...] Eu sou uma pessoa muito objetiva! [...] o grande papel do professor tá, pegar aquela pontinha que ele tem. Todos eles têm. [...] É pegar e vir puxando. É um exercício! [...] Eu sempre gostei de agito [...] Eu sempre procuro jogar responsabilidade pra eles. [...] eu sou acelerada. [...] A minha natureza ela é muito imediatista [...] quem trabalhava comigo sabe o quanto eu sou acelerada [...] Eu sempre fui muito taqui [...] (Rio Correnteza).

Rio Correnteza percebe-se como um ser humano de ação, resultados, decisão, direta, imediatista, razão e sensibilidade. A fala de Correnteza de certa maneira é semelhante a dos rios Saudade, Emoção e Dinâmico, pois é um ser humano acelerado e taqui. Mostra que é uma pessoa muito de decisão, não suporta floreios e vai direto ao ponto. A sua maneira de trabalhar é aqui, agora e desenvolver e depois observa como é

que fica. Por isso, deseja ver ação e resultados.

Correnteza revela que um dos maiores desafios do docente é despertar no discente a dimensão humana em uma área altamente tecnológica com razão e sensibilidade. De nada adianta você ser um enfermeiro extremamente bom do ponto de vista técnico, se você tem a sensibilidade de uma pedra. Ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem é um grande nó, porque até que ponto os educadores, eles estão preparados pra lidar com isso? O docente lida com muitos valores. Então, o docente precisa olhar para si e perceber que tem coisas em mim que não posso mudar. Isso é da natureza de cada um. No entanto, preocupa-se com o que pode mudar pra poder exercer a sua natureza pra melhor. Certos elementos não dependem somente do tempo, mas algo que vem junto com o corpo e tem uma intenção. O corpo é afetivo.

[...] apaixonava ensinar aprender (empolgação) [...] é uma troca de afeto, de conhecimento que ao mesmo tempo a gente é parceiro. [...] claro que a gente não sabe tudo, que a gente aprende muito com o aluno [...] Mas a gente aprende com eles. [...] agora estou dando um tempo em muita coisa. Estou sobrecarregada e tirando algumas coisas, muito toc, sou apaixonada por muitas coisas, mas buscando um pouco desse ser saudável. (Rio Paciência).

Rio Paciência percebe-se como apaixonada. Revela que gosta de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Sempre teve essa vontade de estar no ensino porque o docente aprende com o discente. Mostra que está sobrecarregada porque gosta de fazer muitas atividades. Esta revelação de Paciência mostra certa semelhança com os rios Saudade, Emoção, Dinâmico e Correnteza porque diversas atividades solicitam movimentos e que não sejam repetitivos. No momento, está procurando reduzir suas atividades, porque está percebendo a sua compulsão pelo trabalho. Por isso, Paciência revela que está buscando ser um pouco mais saudável.

Os rios revelaram como precisa ser a vida profissional de quem trabalha com o ser humano. De acordo com as situações vivenciadas no ensinar e aprender a fazer Enfermagem, o ser-docente-enfermeiro/a aproxima-se ou afasta-se do outro. As suas falas são assinaladas de sentimentos. As palavras, os gestos, as ações e expressões revelam as intenções de um ser-no-mundo, porque elas são a nossa mediadora no

mundo. Quando as palavras são ditas, elas desvelam o presente para nós e revelam um significado e um sentido que as habitam.

Para os rios, o ser-docente-enfermeiro/a precisa ser sério, responsável não só no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, mas inclusive na sua aparência, ser centrado e compenetrado. Também precisa respeitar, ser mais disponível, tolerante, afetivo e compreensivo com as dificuldades do outro. Às vezes, precisa ser mais firme e rigoroso, mas isso não significa que ele seja insensível. Logo, os rios sentem que é preciso aprender a olhar, ouvir e valorizar a vivência do outro. Também, é necessário querer, ter liberdade, sentir prazer e ser apaixonado pelo ensino. Porém, não podem deixar as coisas inacabadas.

Os rios estão percebendo que cada ser humano tem uma maneira de ser. Alguns são mais falantes, brincalhões e imediatistas. Outros são mais quietos, solitários, sérios, compreensivos e flexíveis. E há aqueles que são autoritários, resistentes a mudanças, revoltados e implicantes.

Os rios reconhecem que as suas relações e interações com o outro são permeadas de momentos muito ricos, mas há momentos com muitos conflitos que são capazes de gerar desconforto e despertar mágoas no outro. Diante disso, alguns rios andaram frustrados e até pensaram em aposentar-se. Mas, quando voltaram à assistência, sentiram-se desafiados e perceberam que a sua identidade profissional estava onde eles mais gostam de estar, que é junto do outro realizando o cuidado. Por isso, alguns rios estão desconfortáveis com o papel que estão desempenhando como tutores, pois eles não estão conseguindo estar no campo de prática, que é o cotidiano da Enfermagem com o outro. Apesar de os rios compreenderem que a tutoria foi criada com o objetivo de abrandar a sobrecarga de trabalho e porque o vigor deles está diminuindo, eles apontam que ainda têm dúvida em relação a essa metodologia.

Das entrevistas, emerge que os rios estão compreendendo que os gestos criam significações do passado no presente e do presente no futuro e que eles comunicam e descrevem o seu comportamento, pois esse caracteriza a sua existência (MERLEAU-PONTY, 1999). Portanto, eles resgatam a sua história. Isso foi demonstrado pelo Rio Paciência quando fala ao outro que não se sintam tão constrangidos por não gostarem ou por não terem tantas habilidades para atuarem, pois observa que, ao falar, as suas

palavras expressam um comportamento e um movimento. Elas (as palavras) abrem “uma passagem em seu corpo” e possuem uma fisionomia e uma conduta para cada pessoa (MERLEAU-PONTY, 1999, p.316). A sua vivência do passado faz com que, no presente, compreenda o sofrimento do outro. A sua fala “é ao mesmo tempo um órgão de ação e de sensibilidade”, mas também ressoa quando o rio projeta-se no outro (MERLEAU-PONTY, 2002, p.41).

6.1.2 O outro

Os rios revelam a percepção que têm do outro (docente, discente, enfermeiro, familiar) no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Merleau-Ponty mostra que compreender o outro é reviver a falta que ele me faz, ou seja, a sua presença. Isso só acontece porque é um corpo e, através dele, atua-se no mundo, que percebe o outro como extensão das minhas intenções. O corpo do outro está inserido no mundo como o meu. Por estar no mundo, o outro passa por experiências e deseja falar e o faz pela linguagem, ou seja, pelo diálogo. Este estabelece algo comum entre o outro e eu, nossos pensamentos unem-se formando “um só tecido” (1999, p.474), a fala do outro e a minha se juntam de maneira que “nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo” (1999, p.475). Assim, o outro se aproxima da nossa vida pela palavra.

Essa percepção do outro pode ser observada nas falas dos rios.

[...] não digo que seja um monólogo, mas assim eu só mais falando e o outro mais recebendo. (Rio Sérico).

[...] definir o ser do outro para uma relação de mais, mais diálogo, mais, vamos dizer assim, de diálogo, de tolerância, de aceitação das transformações do jeito dos jovens irem se apresentando, né. ... Hoje, eu consigo perceber isto até conversar com ele. De admitir também que tem horas que eu não agüento o outro. [...] tu estás me cansando e tem horas que é super agradável. [...] Vida é oscilação. [...] é tentar fazer com que a vida do outro seja a melhor possível. Que elementos você precisa? Eu não sei. Eu preciso conhecer a vida do outro para poder ver o que eu posso ajudar a fazer essa vida mais, melhor. [...] reconhecer também os momentos que o outro estava com dificuldade e de aceitar que ele não quisesse, que não fosse para o campo de estágio porque [...] preciso estar minimamente contente comigo para poder fazer uma relação pessoa-pessoa, para conversar com o outro, para ouvir o outro. [...] Eu não podia exigir de

alguém que estivesse num dia de baixo astral, com preocupação [...] de não conseguir, né de me envolver com o outro porque estava envolvido comigo mesmo. Então, não adianta empurrar o cara para o campo de estágio porque ele não vai conseguir [...] Muitas vezes a resposta que o outro dá não é a que tu quer, mas é a que ele quer dar. Não é essa coisa de querer que o outro responda exatamente o que você quer. [...] Achar que o aluno não sabe nada, achar que o aluno só aprende contigo, né. [...] você tem que se dar a conhecer ao outro para ele saber o que ele pode confiar em ti, até aonde ele pode confiar, no que pode confiar. [...] permitir que o aluno criar condições com o aluno se apresente. Que ele se mostre. [...] a primeira coisa perceber o outro. [...] percebendo na forma de expressão e tentando conhecer esta pessoa naquilo que ela se permite ser conhecida. Você tem que sair de si, quer dizer, tem que se despreocupar de mim, me desprender de mim para estar voltado para o outro. [...] Você faz belíssimos discursos e belas escritas sobre como outro deve se cuidar, mas a gente não consegue aplicar isto na gente. É sempre para os outros, né. Acho um pouco de incoerência. (Rio Confiança).

[...] Quando tu trabalhas com metodologias ativas, precisa acreditar que o outro vai fazer. [...] Os professores não acreditam que os alunos vão estudar. Porque a gente vive naquela tradição que o aluno enrola, que o aluno cola, que ele é malandro, não é. [...] essa perspectiva só vai dar certo se as pessoas tiverem essa disponibilidade dentro de cada um. Tanto num professor acreditar no outro também tem um potencial. (Rio Carinho).

[...] sem sensibilidade a gente não consegue se aproximar e nem compreender o outro. [...] eu procuro sempre ouvir eles. Como eles se sentem frente aquela situação. Que eles se coloquem sempre no lugar do outro [...] e refletindo sobre aquele sentimento que emergiu. (Rio Empatia).

[...] de certa forma convencer no bom sentido que o outro perceba que realmente não deu para coisa, a sensibilidade [...] (Rio Criatividade).

Em suas falas, os rios Sériô, Confiança, Carinho, Empatia e Criatividade mostram como acontecem as relações e interações com o outro na vivência do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Essa vivência vem se modificando com o decorrer do tempo, passando pelo monólogo e solicitando que, no momento, seja pelo diálogo, pela tolerância e pela aceitação do outro. No diálogo, a fala sempre se constitui um meio para articular os pensamentos, pois ela move o outro que se encontrava em silêncio, tornando-o falante. Assim, “a fala do outro vem tocar em nós nossas significações, e nossa fala vai, como o atestam as respostas, tocar nele suas significações, invadimo-nos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo

mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.174).

Os rios percebem que é necessário tentar conhecer o outro naquilo que ele se permite ser conhecido. Por isso, eles reconhecem que é necessário mudar o discurso, confiar, ouvir, pensar, refletir para conseguirem sair um pouco de si e voltar-se para o outro.

[...] os alunos são outros, a sociedade é outra [...] hoje, é completamente diferente do que uma menina de vinte anos há vinte anos atrás [...]. (Rio Razão).

[...] Uma aluna numa situação dessa dificilmente ela conversa com o outro sobre esta situação, porque para ela também é um momento em que ela pode estar sendo segregada do convívio com os demais, porque ela não tem dinheiro, porque não vai à festa, porque não tem perfumezinho gostoso, não tem carro, só anda de ônibus ou anda de carona. [...] Um aluno furtou do outro aluno. [...] A situação de grana! O sujeito vivia com cinquenta centavos e não podia gastar para viver. Então, com cinquenta centavos ele comprava um pãozinho e deu. (Rio Intencional).

Os rios Razão e Intencional estão preocupados em mostrar que é preciso perceber que a sociedade está em outro momento e, conseqüentemente, o outro está também. Eles apontam a necessidade de acompanhar as mudanças. Além disso, reconhecem que a questão financeira tem sido causa de discriminações e estigmas nas relações e interações com o outro. Essa idéia dos rios Razão e Intencional vem ao encontro da concepção de Merleau-Ponty que “ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (1999, p.142).

[...] no outro grupo a gente teve uma relação muito difícil professor-aluno. Tudo que a gente falava isto era discutido de forma negativa, a gente tinha que manter aquela flexibilidade (ênfase na voz). Tu pedes uma coisa eles não trazem. [...] não fazem as leituras. Uma relação bem difícil [...]. As coisas assim oh são colocadas no sentido deles de sujeitos, de ter sua cidadania, reivindicando o que lhe interessa. Esse grupo que passou foi muito forte assim. O outro grupo não. (Rio Dinâmico).

[...] durante a graduação, os alunos embora falem dos colegas, dos amigos e embora vejam os desempenhos, eles protegem. [...] essa história de estágios curtos que você fica dez dias com o aluno. Um se adapta o outro você faz prova. Então, você fica numa correria pra fazer alguma contribuição na formação. [...] Se ele fica até uma hora da manhã ele acha

que é uma tragédia (ênfase na voz), mas ele não consegue olhar que ali do outro lado o estudante de engenharia ou estudante de Medicina vão dormir às cinco da manhã. Não é. Então, ele chora, consegue olhar só pra ele. (Rio Vida).

[...] eles estão ávidos para consumir e para conseguir um lugar ao sol e não tem uma perspectiva de lutar para transformar a sociedade. Não tem o sentido de solidariedade com o outro. Não tem uma perspectiva que eles naturalizaram a injustiça. Naturalizaram as coisas ruins que tu encontras na rua, alguém que está com fome, que está deitado na rua. Foi convidado outro professor que trabalha comigo no campo, convidou uma agente comunitária de saúde [...] foi lá na hora da reunião [...] tu achas que eles olharam pra pessoa! Se a agente comunitária tava lá, era trabalho dela (ênfase na voz). (Rio Solidariedade).

[...] É congresso, eventos, palestras, atividades em escolas. Ele não fica tão restrito. Ampliou esta rede (olhos brilham). [...] são outros atores né. [...] É metodologia ativa. O papel do tutor ele ainda não sabemos direito. Ele está sendo descoberto. (Rio Rede).

[...] Então, um não sabe, o outro responde e no fim todo mundo acaba lembrando. [...] no momento inicial com eles traduzindo assim mais pra parte prática em Terapia Intensiva, se traduz às vezes como um momento de pressão. Eles sentem-se pressionados pra fazer aquele resgate. [...] eu acho muito importante essa questão assim de ter compreensão do momento do outro. [...] é um grande exercício que a gente tem que fazer. [...] Ninguém diz pra gente como a gente deve reagir nesse tipo de situação. [...] Então, a questão de entender o outro [...] essa questão assim de você trabalhar uma sensibilidade, trabalhar o potencial humano do outro é uma coisa que tem que estar muito presente. [...] A gente tem que ter esse tipo de exercício. Aprender a ouvir o outro. [...] a gente vê aqueles professores que são excelentes do ponto de vista assistencial, mas do ponto de vista de vivência com o outro. Não vivem nem bem consigo como é que vão viver com o outro. (Rio Correnteza).

[...] Eu vim aqui ter aula e parece que caí na Educação Física, aula de aeróbica, tango. E, aí eles já ficam rindo, com uma cara super feliz (ênfase na voz). E no final do alongamento a gente faz a massagenzinha no outro. [...] é muito interessante, é um quebra gelo, uma possibilidade de contato e só esse acolhimento já mostra o envolvimento dos sentidos, a forma. A gente faz massagem num e depois troca e faz no outro. E, isso parece que dá uma integrada e aí começa a trabalhar com o conteúdo daquele momento. Essa é a maneira que eu gosto de trabalhar essa questão da sensibilidade e estar discutindo a partir do que eles sentiram. (Rio Paciência).

Os rios Dinâmico, Vida, Solidariedade, Rede, Correnteza e Paciência mostram, em suas falas, que, em alguns momentos, as relações com o outro são difíceis,

principalmente quando faltam humanidade, responsabilidade e respeito. Mas, com a nova metodologia, os rios percebem possibilidade de resgatar o outro como sujeito.

[...] Hoje, eu penso é necessário ser sensível a ensinar, é preciso alguém que vai ensinar enfermagem ser sensível, não só com outro ser humano o aprendente ali, mas o que, que ele vai ensinar a esse aprendente a cuidar de um outro ser humano. (Rio Tolerante).

*[...] O professor idealiza o estudante e o estudante idealiza o professor e muitas vezes não reconhece no outro uma pessoa com jeitos diferentes de pensar, agir e falar. [...] hoje não podemos mais ser aquele modelo que éramos há vinte anos atrás. Nós temos que ser outra professora (**ênfase na voz**). [...] há outras formas, mas que não é pelo autoritarismo para se conseguir uma dedicação para o estudo, conseguir ser ouvido, conseguir estabelecimento de diálogo [...]. (Rio Razão).*

[...] E, quando tinha assim alguma situação de fazer essa relação de ensino aprendizagem eu adorava e parecia que o outro lado também gostava. E, acho que foi nascendo a professora [...] E, essa relação é ambivalente. Parece que não sei tanto quanto poderia estar passando e, aí o outro vem. Você tem alguma coisa que a gente pode estar aprendendo. (Rio Paciência).

*[...] As pessoas esquecem o quanto você foi a favor do outro. E, aí vira ofensas de privilegiamento, falta de clareza com as coisas. [...] Não era para privilegiar o outro. Era porque ele fez seleção (**chorou muito**) E aí, a gente tem que ouvir essas coisas, não é. (Rio Carinho).*

*[...] as pessoas achavam muito estranho aquela relação tão forte, tão de amizade que nós tínhamos. Então, tinha uma solidariedade, uma preocupação com o outro e ao mesmo tempo a gente aproveitava e tinha muita satisfação (**fala rápida**). No outro dia podia estar com o corpo cansado, mas com a mente satisfeita, relaxada e tinha uma coisa que eu achava importante que era essa solidariedade (**sorri**). [...] eu sempre utilizei essa, essa minha é... percepção sobre o outro, o meu respeito ao outro, o meu respeito ao outro independente dele ser a pessoa que está sendo atendida ou ao meu colega ou aquele indivíduo que tá na sociedade ou aquela pessoa que procurou o serviço de saúde. (Rio Solidariedade).*

[...] são duas turmas, um professor ia dar para uma turma e o outro ia dar para outra turma; uma é um professor substituto e a outra sou eu que dou. [...] a gente se encontra a cada 15 dias. (Rio Sério).

*[...] parece que é sempre a mesma coisa. Nunca é a mesma coisa. As pessoas são outras, os momentos são outros. [...] aquele desafio é que não tem que ser eu que tenho de convencer o outro porque eu estou aqui, porque é necessário. [...] hoje eu já não tenho essas preocupações (**sorri**). [...] é alguma coisa que acontece nas relações naquilo que a pessoa torna-se aquilo que ela vai sendo a medida do outro. Então, a sensibilidade parece que é também um vai sendo a medida do outro. [...] Eu nunca estou fixa num lugar porque sou capaz de estar sempre vivendo no lugar do outro, na situação do outro. (Rio Saudade).*

Os rios Tolerante, Razão, Paciência, Carinho, Solidariedade, Sérico e Saudade mostram que é preciso mudar as suas atitudes nas relações com o outro no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. Revelam que eles precisam ser claros e menos autoritários. Para isso, eles reconhecem que é preciso preocupar-se mais com o outro para que possam ser solidários e sensíveis. Na visão de Merleau-Ponty (1999, p.17) “em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso [...]”, no entanto “tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura do ser”. Assim, é preciso que os rios observem a história do outro, pois esta tem uma significação que se “explicita em cada perspectiva”.

[...] nós trabalhamos na perspectiva do acolhimento. O que é efetivamente acolher o outro? Acolher o colega, acolher a professora, acolher o usuário na Unidade. [...] **(Rio Emoção).**

[...] eu sempre passo para eles que é colocar-se no lugar do outro. [...] a gente sempre vai se sentir melhor quando a gente coloca-se no lugar do outro. A gente tem que fazer esse exercício de cuidar do outro como eu gostaria de como eu fosse cuidada ou da minha mãe ou meu filho, né. [...] a gente tem que tratar esta questão do cuidado humanizado, da solidariedade, da responsabilidade com o outro. E, não tratar o outro como se fosse uma pessoa mera desconhecida que estava lá. [...] compreender o outro e colocar-se no lugar do outro. E eu sempre procuro falar para os alunos colocarem-se no lugar do outro. Eu acho fundamental essa questão de conseguir desenvolver a empatia [...] Às vezes não se aproxima, não ouve o outro. [...] na questão do enfermeiro estar sempre se aproximando, sentar ao lado do paciente [...]. **(Rio Empatia).**

[...] o profissional tem que ser empático com o paciente e com o aluno também. [...] Tem muitos conceitos que falam que empatia é se colocar no lugar do outro. **(Rio Cuidado).**

[...] às vezes é complicado que daí foge daquela questão que a gente gostaria que dentro desse processo houvesse aquela empatia como forma de compreensão do outro. Mas sem submergir no problema do outro e nem tampouco sem tomar a questão de prática que é o distanciamento do cliente. [...] alguns problemas que eu tenho tido com os alunos têm a coisa de ser rejeitado pelo outro. Acho que se esbarra nos complexos que a gente tem mesmo, né de rejeição. **(Rio Diálogo).**

[...] o que é instrumento de trabalho, o que é para um o que é para o outro; fizemos um trabalho de pesquisa com levantamento [...] no momento em que o usuário dá alta vai pro lixo dentro do Hospital Universitário em função do espaço. [...] Enfermeiro só quer ter registro na minha concepção da evolução feita pelos enfermeiros, um evolui e o outro prescreve. [...] A equipe sentia-se muito desvalorizada [...]. **(Rio Intencional).**

Em seus relatos, os rios Emoção, Empatia, Cuidado, Diálogo, Empatia e Intencional mostram-se dispostos a acolher o outro, mas surge uma dúvida: o que é acolher o outro? Para eles, acolher implica envolver todos os sujeitos envolvidos no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. Por isso, os rios revelam que o primeiro exercício que precisam realizar é colocar-se no lugar do outro, ou seja, como cada um dos envolvidos gostaria de ser cuidado. Isso não implica envolver-se no problema, mas ser presença, solidário, ético e buscar alternativas para tornar a vida do outro melhor.

6.2 Situações

As situações que são vividas pelo ser-docente-enfermeiro/a foram apresentadas a mim. Elas acontecem nas relações e interações com o outro (docente, discente, enfermeiro e família) nos diferentes cenários no qual se desenvolvem o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. O outro é possuidor de uma subjetividade que vê surgir em seu campo perceptivo uma “outra subjetividade investida de direitos iguais” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.50-1). Assim, as vivências acontecem com o outro e não individualmente. Elas se expressam no mundo da vida na intersubjetividade/intercorporeidade. Então, é na intersubjetividade que o comportamento do outro se desenha para o ser-docente-enfermeiro/a, para que este possa compreender a sua palavra e o seu pensamento.

Com isso, Merleau-Ponty (2002, p.168) vai revelar que nós “somos como dois círculos quase concêntricos e que se distinguem apenas por uma leve e misteriosa diferença”. O outro está ao nosso lado, atrás, na frente. Ele nos sente, e também nós o sentimos. Então, no diálogo, a fala do outro desperta em nós a articulação dos pensamentos, e a nossa fala fará o mesmo. Porém, sempre somos interrompidos por um olhar, um gesto, uma ação e expressão que entra em nosso campo perceptivo. Ao percebermos, lançamo-nos em direção ao outro. Dessa maneira, pelas ações e pelos gestos das expressões, acontecerá a comunicação entre o ser-docente-enfermeiro/a e o outro rompendo o silêncio. Vejamos as falas como acontecem nas relações.

6.2.1 Relação docente-discente

Os rios desvelam que a sua relação e interação com o discente é intersubjetiva/intercorporal. Essa relação fundamenta-se nas vivências do cotidiano do ensinar e aprender a fazer Enfermagem e acontece na linguagem mediada pelo corpo próprio. Esse corpo sempre tem uma intencionalidade, envolve os sentidos (falar, tocar, sentir, olhar) e é ambíguo. A linguagem, compreendida como expressão ou gestualidade corporal, aproxima o ser-docente-enfermeiro/a e o discente por meio da palavra que acontece pelo diálogo. Os rios, a seguir, revelam isso.

[...] a minha relação com os alunos sempre foi muito boa. Eles me respeitam, eu respeito eles. Mas assim, eles alunos e eu professora. [...] uma avaliação diária de todos os alunos no campo de estágio [...] por escrito todos os dias mostrando os aspectos positivos e negativos [...] o que ele tem que melhorar [...] isso só é possível porque são grupos pequenos e eu consigo ver isso, perceber isso em campo de prática. [...] aprender tem toda uma relação com o modo como você ensina está achando que está ensinando muito bem e aí os alunos não captaram legal [...] já estou pensando em utilizar alguma coisa, aula menos expositiva. [...] tentar levar mais situações, mais interações nas salas de aula, mais vivência para que eles possam participar mais, discutir. Aí, eles vão ter que ir para os livros, consultar muito mais, (sorri) estudar mais, a procura do conhecimento porque eu dava de mão beijada [...] (Rio Sérgio).

Rio Sérgio compreende a relação docente-discente pautada no respeito e na liberdade. Revela que, na nova metodologia proposta, o discente envolve-se mais, porque ele é um elemento participativo. Dessa forma, o discente não só recebe, mas também capta. As metodologias ativas têm como objetivo fazer o discente buscar o seu conhecimento, ser mais criativo, refletir mais sobre o seu fazer, a sua profissão e o cuidado.

Sério revela ambigüidades. De um lado, dá ênfase para a importância das metodologias ativas no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Do outro lado, mostra preocupação quando expressa: como é que nós vamos levar essas criaturas para campo de estágio se eles não viram ainda, não teorizaram algumas coisas, eles vão precisar na prática. Mostra que ainda é tudo muito complicado. Por isso, enfatiza querer tentar para ver como ficará o cuidado, pois está muito preocupada com o paciente. Demonstra sentir medo e dúvida entre a razão e a sensibilidade, ao questionar: como fica a

qualidade da assistência que os nossos alunos estão dando para esses pacientes. Nós temos dificuldades de lidar com a dimensão emocional e, por isso, justificamos as nossas ações e expressões com base na razão. Então nos cegamos para a dimensão emocional e esquecemos que as escolhas na vida dependem das nossas prioridades.

[...] o professor tem que ter essa visão de não aumentar o sofrimento pelas suas técnicas, em fazer terrorismo [...] não só traz sofrimento como é contraproducente para o aprendiz [...] eles não se negam a fazer, mas dão algumas desculpas. [...] nesse momento eu procuro desafiar não, não, não tu podes, tentas fazer [...] desenvolvendo estratégias, técnicas, motivando os discentes, fazendo perceber o que precisava para aprender o novo [...] hoje em dia [...] a gente problematiza uma situação, mostra para ele [...] **(Rio Tolerante)**.

Rio Tolerante compreende que as situações que acontecem na relação com os discentes envolvem desafio. Revela que é importante observar as ações e expressões do discente no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Para ele, é preciso ser presença, estimular e desafiar o discente a enfrentar as situações que lhe causam sofrimento no cotidiano da Enfermagem. Por isso, abre seu mundo para acolher e dialogar com ele, porque ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem acontece a partir das relações e interações estabelecidas entre o docente e o discente em uma situação real e concreta.

*[...] disponível para que ele consiga expressar aquilo que ele está sentindo, está pensando. [...] nunca foi a minha prática ficar muito distante deles. [...] alguns que te possibilitam essa abertura assim, que te falam, expressam até que não gostam de ti. [...] têm outros que são muito fechados. [...] eu tento me aproximar o máximo [...] até o que eles permitem. E buscar neles como eles estão se sentindo naquela situação que eles experienciaram ou que eles viveram. Alguns conseguem expressar [...] os sentimentos deles frente às coisas que acontecem no cotidiano nas atividades teórico-práticas tanto na dimensão do enfrentamento com o cliente como também conosco mesmo [...] Já tive grupos muito fechados [...] eles não estavam se sentindo confortáveis na profissão [...] Tinham problemas assim de brincar com coisas importantes da Enfermagem e sofriam com isso porque vinham situações que eles não conseguiam dar conta, mas eles não se abriam para. [...] Estes por mais que eu me esforçasse no sentido de buscar deles assim um retorno para tudo que eles vinham para tentar achar o caminho... quando eles não querem é ruim **(pensativa)**. É ruim porque a gente não tem diálogo, não permitem. [...] alguns alunos ficam rezando [...] tive uma aluna que disse assim: professora terminou? Posso ir embora? Pra dar a dimensão do quanto aquilo era difícil de enfrentar. **(Rio Diálogo)**.*

Rio Diálogo compreende que as situações que acontecem na relação com os discentes envolvem disponibilidade. Revela uma postura de abertura para o discente e dispõe-se a ouvi-lo quando observa o seu sofrimento frente à dor do outro. Mostra que ele precisa educar seus sentimentos, pois, dessa maneira, conseguirá superar as suas dificuldades para realizar o cuidado. Assim, quando o discente compreende os seus sentimentos e a vida do outro, valoriza a sua própria vida. Às vezes, as palavras são desnecessárias quando existe presença. O corpo é sensível e é um jeito de o discente manifestar como percebe a si e ao outro, bem como comportar-se no mundo.

[...] facilidade neste diálogo. [...] filhos da idade deles que vive o mundo que os estudantes vivem [...] imagino que seja por isso, não sei. [...] disposição ao diálogo, essa disposição constante, esse estar atento a tudo [...] é também um processo cansativo. [...] essa relação que eu busco na relação com os estudantes [...] é a razão. É conversarmos, ouvi-los e me fazer ouvir até que nós cheguemos a uma razão comum. (Rio Razão).

Rio Razão compreende que as situações vivenciadas com os discentes no cotidiano da Enfermagem estão pautadas na razão, no diálogo e no ouvir. Mostra que a razão funda-se na sensibilidade. A gestualidade do corpo expressa os sentimentos e as suas necessidades, mas permite a compreensão do discente e de sua posição no mundo. Ser-no-mundo é estar no mundo, ser criativo, ser presença e também ser comprometido com a busca de outras fontes de informações e conhecimentos além dos docentes.

[...] eu estava dando uma aula. E um diabo do aluno tinha estudado o assunto (deu risada) e me pegou, eu estava fazendo duas coisas e eu tinha invertido. [...] eu inverti o conceito de um e de outro. [...] Podia ter dito desculpa, eu troquei. Mas claro, eu não podia naquele momento [...] cadê a minha imagem. Ah! Que bom que tem alguém ligado, porque isto é para ver se vocês estavam acompanhando, se tinham estudado. Coisa nenhuma! Eu tinha trocado, é. Hoje, tranquilamente eu diria: é mesmo eu inverti. [...] Pode acontecer também com vocês. Trabalharia dessa forma. [...] Precisa de disposição se não você não faz, né. Ah! Eu tenho que saber tudo, é. Eu tiro sarro. [...] você errou. Expressão errada. Professor não erra. Professor comete equívocos (dá uma risada divertida). Então, é desta forma brincalhona [...] Eu gosto assim. Eu me sinto bem assim. [...] Tem reclamação tem um ou outro aluno que vê com justiça na ótica dele. Mas que a obra é razoável. (Rio Confiança).

Rio Confiança compreende que as situações vivenciadas com os discentes têm como base a disposição, a valorização, o reconhecimento, a tolerância e a vontade.

Continuando, Confiança mostra que não tem expectativas em relação ao discente. Espera que as situações de aprendizado apareçam para que possa ter um conhecimento da realidade do discente.

[...] pessoal, sabem o que eu espero de vocês? No início, que vocês façam tudo errado [...] o certo é a surpresa. Por quê? Por uma questão muito simples. Porque vocês estão começando agora e o mais provável é que façam tudo errado, errem muito. [...] esta questão do errar depende da leitura do erro [...] não é por aí, descobrimos, aprendemos. Não é desse jeito. [...] modifica do erro como derrota e o erro como aprendizado [...] vai perdendo o medo. (Rio Confiança).

Confiança revela que observa, valoriza as pequenas coisas no cotidiano que o discente faz e, ainda, conversa com ele, observando o quanto ele pode melhorar. Por isso, lembra como gostaria de ser tratado. Gostaria que valorizasse o que fez por mais merrequinha, porque precisou fazer um esforço para fazer aquilo ali. Então, esse gesto valoriza o discente. Assim, ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem não é só apontar defeitos do outro; é preciso, em primeiro lugar, o docente olhar-se para, depois, olhar o discente. Esse processo faz o discente ir andando, ou seja, o docente não coloca ele no colo e nem dá para ele o lugar certo, mas ajuda ele, vai segurando para ele ir andando, pois é uma das formas de o discente ir pegando confiança e sabendo os seus limites.

Confiança desvela que os docentes trabalham com o discente como se ele fosse uma tábula rasa. Porém, é fundamental permitir falar das coisas deles, porque é uma maneira de eles também falarem um pouco dos caminhos que eles andam, das coisas que eles gostam, das coisas que não gostam, do que eles vêem, qual é a avaliação que eles fazem. Então, essa maneira de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem informa e até mostra muitas coisas que, determinados assuntos precisam ser escutados pelo discente, porque não sabe. Assim, é importante trazer o aluno pra cena, mas trazer pra cena não dá pra ser com o script pronto que o docente define. Porém, Confiança observa que, no Curso, o profissional precisa ter determinados domínios e

determinadas habilidades. Em relação a isso, há certo conflito, porque sente que até no ritmo das pessoas todos têm que estar no mesmo ritmo ou minimamente de uma faixa de atuação. Portanto, todos têm de estar oscilando mais ou menos, mas não podem oscilar muito.

Diante desse contexto, Confiança desvela as situações como acontecem nas relações e interações com os discentes no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Ao abrir-se para o outro, revela um mundo de possibilidades: diálogo, valorização do esforço pessoal, reconhecimento da manifestação dos sentimentos, permitir o outro mostrar-se como é, provocar o outro para que se manifeste. Mostra ações e expressões de cuidado com o discente. Também reconhece nele ações e expressões semelhantes às suas. Revela que, às vezes, é fácil aprender a observar o outro. Ao observar o outro, o discente pode perceber algumas ações e expressões semelhantes refletidas nele, mesmo das quais antes não tinha consciência.

[...] essa turma é quieta [...] é mais lenta [...] demorou mais para pegar o pique, da autodeterminação [...] mudar as estratégias, mas não por uma questão de vencer um programa [...] isto é muito dado e muito do professor [...] espírito de colaboração [...]. (Rio Carinho).

Rio Carinho compreende que as situações que acontecem com os discentes sempre é uma relação de aproximação. Revela que cada turma tem um ritmo, e os docentes precisam aprender a observar os discentes. Porém, é necessário ter conhecimento da metodologia para não cair novamente no ensino tradicional, em que discente recebe tudo pronto. O docente precisa trabalhar no sentido de que o discente perceba o seu compromisso com a sua aprendizagem e também reflita sobre qual é sua parcela de responsabilidade nesse contexto.

[...] Eu sinto uma dificuldade maior quando eu lido com esta faixa etária que hoje nós lidamos que é o nossos alunos. [...] a gente não agia assim! A gente tinha um respeito. [...] Eu tenho uma dificuldade. [...] eu pressuponho sempre uma relação de confiança e de honestidade. [...] eu sempre vou acreditar que os meus alunos dizem a verdade, porque o que eu digo para eles também é verdade. [...] tem o interesse no melhor, que eles vão se esforçar... Então, essa relação que você vê que você tem que cobrar, que o aluno não tem compromisso, que o aluno acha que não precisa respeitar o professor e nem a instituição, só vale a avaliação dele. Superficialidade na análise. Eu não quero. Eu não gosto. Eu não vou. Eu não devo satisfação

para ninguém. Essa coisa para mim é uma dificuldade de lidar. [...] hoje, eu tenho dificuldade que antes eu não tinha. [...] os estudantes de hoje são diferente dos estudantes de quinze, vinte anos atrás. Quando converso com colegas, muitos percebem isso. [...] Isso, às vezes, me preocupa! Embora eu considere que até eu não tenha tantos problemas. [...] Eu não tenho isso. Mas eu percebo às vezes aquilo que era minoria antes, sempre tinha aqueles destaque e aqueles que entravam e saíam e acabava o semestre que você não conseguia nem ter uma relação. Isto é uma dificuldade igual porque tem que ter um mínimo de contato. De chegar aluno novo, saber o que sente, de ter o mínimo de interesse, de querer ter aquele questionamento: para que isto na minha vida. E o desinteresse pra mim é uma coisa difícil de lidar! (Rio Saudade).

Rio Saudade compreende que as relações com os discentes precisam estar fundamentadas na confiança e honestidade. Manifesta o desejo de estar mais próxima do discente e poder conhecer mais a sua subjetividade. Mostra as facilidades e dificuldades no encontro com outro, porém se coloca sempre aberta ao diálogo. Tem uma história e deseja que o discente a conheça. Todavia, para que ele a conheça, é preciso o docente estar mais próximo, ou seja, no seu espaço relacional. Esse olhar de Saudade é significativo, porque reconhece o discente como um ser-no-mundo. Por isso, preocupa-se, respeita a sua presença e deseja compartilhar a sua história com ele. Mostra que essa relação vai depender da abertura dos dois e do momento de cada um. Assim, quando o docente é receptivo, acolhe e está aberto para o discente, este também se coloca nessa disposição de abertura.

[...] eu procuro fazer a avaliação diária com eles (ênfase na voz). Como foi o desenvolvimento do nosso dia de trabalho? E então a cada um ou dois dias, a gente senta e conversa e pergunta: como é que eles estão se sentindo. Como é que está sendo aquele aprendizado. Após cada discussão a gente faz discussão diária de alguns conteúdos. A gente conversa e ouve a avaliação deles, como está sendo a percepção, e eu também vou identificando o crescimento que eles vão tendo ao longo dos dias de estágio né. E a gente consegue perceber a responsabilidade, o envolvimento, o compromisso deles mediante as atividades que são propostas. Eles conseguem ir vendo o crescimento deles. Fazendo uma auto-avaliação. (Rio Empatia).

Rio Empatia compreende as situações que acontecem com os discentes, as quais estão pautadas no diálogo e na confiança. Mostra que as situações vivenciadas com os

discentes partem da realidade. Assim, quando começam a entender o que é metodologia ativa, eles percebem que é bem gratificante, que aprendem mais e relacionam mais a teoria com a prática. Além disso, contextualizam mais o que eles vêem, fazem crítica, analisam os seus desempenhos no ensinar e aprender a fazer Enfermagem.

Nesse sentido, revela que consegue observar o crescimento, o envolvimento e a responsabilidade dos discentes perante os conteúdos. Eles precisam participar e construir junto, porque está sendo uma construção evolutiva. Com isso, mostra que o discente precisa ser compreendido como possibilidade de ser um outro eu mesmo. Enquanto isso, o ser docente vai aprendendo a desenvolver uma habilidade de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem na relação com o discente de maneira efetiva para si e para o outro.

[...] eu avalio isto como uma incompetência! (riu) Eu não consigo ser insensível a uma queixa, a um sofrimento do aluno. Sabe, às vezes, incompetência de deixar se enganar, de ser iludida. [...] chega e me diz: ah, professora, eu estava assim, eu estava ruim, com dor de cabeça. Eu vou lá, sento com ele, converso e acredito naquilo que ele está me dizendo. [...] se ele estiver mentindo, azar o dele! Problema dele que está mentindo! Não o meu que acreditei. [...] pelo menos até onde posso saber, eles são muito verdadeiros. Às vezes que eu vi, que eu tentei ajudar, me mobilizei pra ajudar, situações que eles relataram são situações reais né. Então, de vez em quando fico assim meio dividida entre achar que é incompetência e achar que não. É bom, não estou sendo tola, que eles não estão me fazendo de boba. (Rio Emoção).

Rio Emoção compreende que as situações que acontecem na relação com os discentes são com base na abertura, na confiança e no diálogo. Mostra que as atitudes são de responsabilidade tanto do docente quanto do discente. Por isso, revela que as suas ações sempre têm uma consequência. Isso vai depender de cada discente saber as consequências de seus atos e as responsabilidades por suas decisões, porque “existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo [...] nós somos um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.475).

[...] Medo de fazer técnicas (ênfase na voz). Medo de machucar o paciente. [...] No ensino a gente tem que ter muita sensibilidade [...] trabalhar com o

aluno lá, pegar a mão dele. Muitas vezes eu pegava a mão e é assim ó. Ele só está fazendo isso, não está machucando assim. Mas às vezes eu já fui cruel! Ah, não vou dar essa injeção! Não, vai. Porque é aquela questão: se tu tens segurança, tu consegues levar o aluno a fazer isso e a desafiar ele. [...] tem uma veia aqui pra fazer. Oh, não professora. Não, vem cá, vamos. [...] preparava todo o terreno, dava toda segurança pra ele assim. No último caso eu entrava na questão. (Rio Reflexão).

Rio Reflexão compreende que as situações que acontecem com os discentes têm como base a presença, o estar junto e o diálogo. Mostra que o gesto de abertura do discente permite o docente aproximar-se e dialogar com ele desafiando-o a enfrentar as suas dificuldades. O fato de ser presença e estar com o discente faz com que ele se sinta mais autoconfiante e seguro.

[...] Como é que eu pude ser tão grossa, insensível com aquela pessoa (olhar triste). [...] quando o aluno por ventura atrasa e a gente tem aquele compromisso de estágio. Chega, entra. Eu vou tomar satisfação, eu estou te aguardando pra você se manifestar a respeito do atraso, da não vinda sei lá, dois ou três dias te esperei. [...] muitas vezes eu já me atropeliei nesta questão quando por ventura eu não ouvia primeiro. (Rio Criatividade).

Rio Criatividade compreende que as situações vivenciadas com os discentes são permeadas de compromisso, seriedade e responsabilidade com a formação discente. Revela que a discente havia chegado atrasada porque foi atender alguém que tinha abortado. Mediante essa justificativa, Criatividade exclama oh! Desculpe, perdão. Mostra que aproveitou o momento para analisar a sua conduta e sua ação com a discente. Com essa atitude, Criatividade observa que cometeu injustiça por não ter compreendido a situação. A sua percepção mostra que as situações com os discentes acontecem no espaço relacional do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem – um espaço aberto ao diálogo cultivado pela sensibilidade.

[...] numa Universidade Privada. [...] os alunos tinham o costume um pouco diferente. [...] eles têm muitas vezes que trabalhar e ter dois vínculos empregatícios e não uma bolsa. Uma porque eles têm que pagar a Universidade e outra porque precisam viver. [...] na sua maioria estão no curso porque querem aquilo. [...] existe uma diferença de maturidade (ênfase na voz), de relação com o que eles estão fazendo [...] às vezes aqui

eles são mais adolescentes, não têm muita maturidade, não valorizam até porque eles não estão pagando. Lá, como eles te cobram até um atraso do que eles estão pagando. Eles também se cobram [...] os alunos tinham seriedade daquilo até porque lhe era muito caro aquilo. [...] muitos eram profissionais da enfermagem, já sabiam o que queriam. [...] às vezes tu vê alunos assim muito simples assim, em termos financeiros, de holismo tudo, mas que tem um estudo, uma vocação pra profissão que não podia negar. E, assim, cresciam. [...] é o comportamento diferente. Essa relação com o professor é diferente. Até muitos assim viam a gente como autoridade. [...]. (Rio Dinâmico).

Rio Dinâmico compreende a relação docente-discente como movimento, em que se tem dificuldade, limitações, flexibilidade, autoridade e silêncio. Também é ser presença, fazer trocas e ser sensível com o outro. Mostra situações que aconteceram com discentes em duas Instituições de Ensino: uma Privada e outra Pública. Em geral, os discentes da Instituição Privada são mais maduros, sérios e valorizam mais o docente.

Além disso, Dinâmico revela a situação da avaliação:

[...] se tornou mais difícil. [...] a metodologia ativa coloca o aluno como sujeito participando do processo no ensino-aprendizagem (ênfase na voz). [...] fazem avaliação e querem aula expositiva e acham um absurdo o professor não dar mais aula. [...] acham que o professor tem que vir e falar, outros acham que ele fala, mas não fala de forma interessante. [...] têm alunos muito bons, buscam, conseguem desenvolver um conhecimento, trazem questões novas e discutem contigo. [...] são estudiosos e que assim realmente te gratifica quando eles apresentam um trabalho. (Rio Dinâmico)

A nova metodologia implementada no curso possibilita o discente ser o centro do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Porém, ele ainda não percebeu que essa modalidade de ensino está descentralizada do docente e abre a possibilidade de mais questionamento, criatividade e responsabilidade pela própria aprendizagem.

[...] muita demanda na parte técnica porque esses alunos [...] sem saber dar uma injeção intramuscular [...] 5ª fase, não sabem pegar uma veia, não sabem preparar um soro, não sabem deixar uma veia com uma seringa para não coagular (ênfase na voz) [...] muito pressionada com essa parte de procedimentos. Gostaria de ficar mais liberada para discutir o saber do fazer não só na questão técnica, mas na questão humana, na questão do gerenciamento do cuidado, na unidade do cuidado [...] um saber fazer ou

saber o porquê fazer e também nas relações humanas, nas relações com a equipe [...]. (Rio Vida).

Rio Vida compreende as situações que acontecem nas relações com o discente, como equilíbrio, compreensão, compartilhar, compromisso, saber e vivência. Mostra que as situações vivenciadas com os discentes permeiam a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica e a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, fundamentadas na compreensão, no compartilhar, no compromisso, no saber e na relação. Revela que é preciso ter equilíbrio entre o saber fazer e as relações humanas.

[...] em vários momentos desde o começo, a gente tenta pra cada turma nova fazer um esforço enorme pra esquecer as experiências negativas que aconteceram com as outras turmas. [...] elas têm uma marca na gente. [...] fazer de outra forma para ver [...] conseguem fazer com que esses alunos estejam mais abertos pra estabelecer uma relação [...] como pessoas enquanto representantes de uma profissão.[...] (Rio Solidarietà).

Rio Solidarietà compreende as situações que envolvem as relações com os discentes como sensibilização. Mostra que é necessário o discente sentir-se efetivamente comprometido com a sua vida e a do outro, porque não basta só um querer do docente. A mudança somente ocorrerá quando o discente conseguir interagir com o meio onde acontece o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Caso contrário, continuará sendo um estranho. O meio pode ter um significado para ele, que poderá se sentir aceito ou rejeitado. Se o discente consegue interagir com o meio, é possível observar mudanças no seu comportamento pelas suas ações e expressões. Revela que continua investindo no ensinar e aprender a fazer Enfermagem por meio de estratégias que chamem a atenção do discente, porque é necessário lançar-se ao encontro do outro pela expressão, que é sensível e abre-se para as relações e interações.

Continuando, Solidarietà desvela que os conteúdos das disciplinas também estão presentes na relação docente e discente:

[...] foi um trabalho muito difícil (ênfase na voz) [...] não consideravam que esses conteúdos eram as coisas que eles queriam aprender. [...] queriam aprender questões técnicas de como dar injeção, de como fazer curativo, de como trabalhar na UTI, de como trabalhar no Centro Cirúrgico. E não queriam saber de entender política e nem de entender de qual o papel de intervenção do enfermeiro. (Rio Solidariedade).

Solidariedade mostra que as relações com o discente podem ser difíceis dependendo do conteúdo que o docente desenvolve. Por um lado, o discente tem muitas críticas em relação a determinados conteúdos que envolvem compreensão política. Por outro lado, os discentes querem aprender somente procedimentos técnicos da Enfermagem.

Apesar disso, Solidariedade revela:

[...] relação muito boa com os alunos, uma empatia grande, uma boa receptividade deles em relação às questões levantadas. [...] essa coisa da militância política nem sempre seduzia a todos. [...] tinha um grupo grande e acabava que meu retorno era muito positivo. [...] ajudava a sensibilizar [...]. (Rio Solidariedade).

Diante da fala de Solidariedade, lembro que a “nossa relação com as coisas não é uma relação distante”. Elas falam à nossa vida com peculiaridades humanas, dóceis, hostis, resistentes e, contrariamente, vivem em nós como comportamentos que amamos ou detestamos. Por isso, o “homem está investido nas coisas, e as coisas estão investidas neles” (MERLEAU-PONTY, 2004_b, p. 24).

Essa idéia, de certo modo, se relaciona com a forma como Solidariedade trabalha com os discentes – em pequenos grupos, com o objetivo de que eles compreendam: quem é esta pessoa? De onde vem essa pessoa? Dessa maneira, Solidariedade busca algumas alternativas que poderiam sensibilizar esses discentes para que possa ser um profissional mais sensível para compreender aquelas pessoas as quais vai cuidar e têm uma história de vida. Solidariedade por ter uma receptividade muito boa por parte dos discentes, preocupa-se em trabalhar com os discentes a questão da singularidade, pois esta vai demandar atitudes diferenciadas para ele poder

prestar o cuidado. Porém não sabe o que está acontecendo atualmente porque tem buscado compreender os discentes para ver qual é a melhor forma de chegar para conversar. Confessa: não tem sido fácil, pois está sendo agredida o tempo todo. O discente é desrespeitoso, e as agressões assim é das mais variadas formas.

[...] em boneco [...] depois ela vai para prática [...] frustrada, porque ela sempre sabia o que ela ia fazer [...]. aquele momento, ela só ficou acompanhando. [...] não sabia ainda o que fazer [...] é uma nova forma de atuar e de ensinar [...] o diálogo é a forma mais importante [...] ficou preocupada [...] estava avaliando [...] ela não estava sabendo. [...] a preocupação [...] não era bem que ela não sabia [...] estar avaliando [...] medo era da avaliação [...] expliquei para ela que o importante era colocá-la numa situação que ela sentisse a necessidade de buscar conhecimento e ter algum respaldo para buscar esse conhecimento [...] discutir a forma que esse conhecimento foi realizado [...] de fixar e compreender melhor esses conteúdos [...] ficou tranqüilo [...] o o diálogo com o aluno é que deixa ele tranqüilo [...] favorece o aprendizado. (Rio Rede).

Rio Rede percebe as situações nas relações com os discentes como presença e diálogo. Revela que o discente fica autoconfiante quando consegue perceber que está construindo e trilhando o seu próprio caminho. Mostra que é preciso o docente dar o melhor de si para conseguir tranqüilizar o discente. Assim, ao observar que o docente está bem intencionado, o discente sente-se acolhido.

Para Rede, isso é um fator positivo na aprendizagem, porque o discente tem liberdade de expressar que não sabe. Dessa maneira, tanto o discente quanto o docente saem fortalecidos.

Diante desse contexto, compreendo que o ser é presença por intermédio do corpo, o qual, porém, mostra e esconde a nossa maneira de ser-no-mundo. As situações acontecem nas relações e interações do docente e discente na intersubjetividade. O discente é subjetividade que desenha uma unidade com o mundo. Rede consegue apreender suas relações com o discente e com os objetos porque observa a interioridade e, ao mesmo tempo, a exterioridade, pela visibilidade de seu corpo. O corpo é expressão e fala, por meio da exterioridade, a nossa interioridade que se encontra mergulhada pelos nossos sentimentos e pensamentos conectados a uma situação vivenciada no momento, mas carregado da nossa historicidade (MERLEAU-

PONTY, 2005).

[...] o tempo inteiro assim puxando a criatividade deles com o uso da ferramenta (ênfase na voz) [...] no sentido de conscientização [...] quando chega um paciente [...] idoso que internou por Pneumonia pós-operatória [...] estava complicando há dias na enfermaria e ninguém observou [...] com dor [...] não recebeu analgésico em quantidade adequada [...] estava mal posicionado na cama [...] enfermagem não se encarregou de ficar estimulando para que possa se movimentar a per si. [...] diversos fatores que contribuíram para que esse velhinho agora esteja aqui. (Rio Correnteza).

Rio Correnteza percebe as situações nas relações com os discentes como criatividade, objetividade e sinceridade. Revela que procura conscientizar os discentes da sua responsabilidade com o ser humano que estão cuidando. Por isso, Correnteza leva-os a refletir sobre o papel do enfermeiro. Mostra preocupação com os discentes no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, mas costuma dizer para eles: vocês tomem cuidado, porque da mesma maneira que eu posso perguntar pra vocês quantas bombas de infusão estão recebendo, eu posso perguntar pra vocês qual é a cor dos olhos do paciente e vocês não vão saber me responder. Busca fazer com que o discente vivencie a realidade do campo das aulas teórico-práticas.

Correnteza desvela outra situação na qual sentiu dificuldade de avaliar o discente:

[...] uma avaliação ruim [...] ela não se aproximava do paciente [...] enrolava. [...] fez uma interpretação equivocada [...] a história de vida dela [...] perdeu o pai muito cedo [...] como lidar com a morte era difícil [...] tinha dificuldade de chegar até perto do paciente. [...] só conseguiu falar isso lá no fim do estágio [...] vi várias vezes lágrimas nos olhos dela [...]. (Rio Correnteza).

Correnteza revela ser presença, apoio e abre-se para o diálogo com a discente. Reconhece que seu papel é estar próximo para ajudá-la a superar as dificuldades e compreende que não é porque se é professora, que tem que expor, porque cada um sabe a extensão que pode abrir a gaveta. Mostra que a discente, apesar do sofrimento em uma situação de cuidado na área hospitalar, consegue enfrentar as suas

dificuldades e ser um outro eu mesmo. Assim, Correnteza desvela que são todas essas faces que envolvem o docente para conseguir trabalhar uma sensibilidade; trabalhar o potencial humano do outro é uma coisa que tem que estar muito presente. Por isso, precisa fazer esse tipo de exercício, para que possa aprender a ouvir o outro e ter olho clínico ou existencial.

[...] não sabe tudo [...] aprende muito com o aluno [...] ensina o tempo todo [...] fico cutucando os alunos com os elementos do cuidado [...] eles chegam no curso [...] querem aprender a dar injeção (ênfase na voz) [...] vou falar do ciclo de viver humano, o que acontece com a família no ciclo vital [...] começa a falar das experiências [...] como é que você foi bem cuidado? Ah! Quando me ouvirem, quando me tocaram [...] esses elementos do cuidado de Leininger: o tocar, o ouvir, o sentir, o olhar [...] o momento de chegada, de acolhimento [...] música a questão da audição [...] incenso para despertar a sensibilidade do olfato [...] a música nunca é uma música por acaso, sempre é ligada à letra com o conteúdo que a gente quer trabalhar [...] a musicalidade [...] com o ritmo que nós temos. Nós somos ritmo [...] sempre tem um docinho, uma balinha assim rolando pra nutrir estar junto, pra aprender isso [...] faz um alongamento [...] uma massagenzinha no outro. [...] acham muito esquisito isso [...] desligar lá de fora e chegar nesse momento aqui de dentro do aqui e agora [...] quebra gelo, uma possibilidade de contato e só esse acolhimento já mostra o envolvimento dos sentidos, a forma [...] isso parece que dá uma integrada [...] começa a trabalhar com o conteúdo daquele momento [...] essa questão da sensibilidade e estar discutindo a partir do que eles sentiram [...] vendo as diferenças o devir nesse toque, nesse sentir, mergulhar no significado que as coisas têm [...]. (Rio Paciência).

Rio Paciência compreende que as situações que acontecem nas relações com o discente envolvem os sentidos do corpo (tocar, ouvir, sentir e olhar). Mostra que valoriza a relação e interação com o discente; sente prazer de estar e de dialogar com ele temas os quais considera importantes no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem; aprende muito com eles e observa ser fundamental o discente formar seus próprios significados a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Por isso, utiliza dinâmicas de aprendizagem envolvendo os sentidos do discente. Os sentidos intercomunicam-se constituindo a síntese perceptiva. Com isso, o discente, apoiado por Paciência, abre-se para a vida e o mundo.

6.2.2 Relação ser-docente/ser-docente

Os rios mostram as situações vivenciadas por eles na relação com outro docente. Essas situações revelam, por um lado, a abertura, o encontro, o compartilhar e as possibilidades de escolha; por outro lado, a não receptividade e dificuldade. Essas percepções no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, na vivência com outro docente, é revelado pelos rios a seguir.

*[...] é uma coisa nova para a maioria [...] não está andando como deveria [...] não se sentem bem preparados [...] a questão do professor tutor que até hoje ninguém sabe [...] é a pessoa que conduz, orienta o aluno, mas não em estágio [...] o tutor são os professores efetivos e os que encaminham os alunos são os substitutos... [...] Alguns professores questionam qual é o papel do tutor [...] está sendo muito bom essa divisão de ter tutor, porque facilitou [...] O professor agora tem mais tempo de escrever seus artigos, fazer pesquisa e atuar na pós-graduação com mais tranquilidade, porque não precisa estar com o aluno o tempo todo [...] estava muito mais perto do aluno (**mudou o olhar**) [...] o papel do professor não pode ser assim. (**a voz embargou**) [...] o papel do professor da casa, o efetivo, o substituto está fazendo [...] na verdade foi criado no nosso departamento depois que foi implantado o currículo, no andar da carruagem [...] maioria dos professores já estão com uma idade um tanto quanto avançada no departamento e são poucos professores que são novos [...] 40 para cima ou até de 50 [...] a resistência do professor de 40 obviamente não é a mesma de 20 que está chegando aí [...] porque está mais cansado, mais impaciente com os alunos e ele não rende tanto [...] sai do estágio está detonada [...]* (Rio Sérico).

Rio Sérico compreende as situações que são vivenciadas nas relações com o outro docente como preocupação. Mostra que está preocupado e confuso em relação às metodologias ativas. Conta que o docente foi retirado do campo de estágio com o objetivo de aliviar sua sobrecarga de atividades e, também, auxiliá-lo para que consiga fazer pesquisa, envolver-se na extensão, escrever e publicar. Conforme revela sua fala, isso não é possível quando ele está muito voltado para a sala de aula e ao ensino. Então, a tutoria foi proposta mais para facilitar a vida do docente. Revela que essa nova metodologia está sendo positiva; porém, considera ser preciso fazer uma avaliação mais amíúde.

Diante desse contexto, Sérico mostra ambigüidades. De um lado, a preocupação em liberar o docente das suas atividades práticas junto ao discente em decorrência do

cansaço e da idade avançada. Por outro lado, ao ser liberado de suas atividades docentes, envolve-se na extensão, pesquisa e produção científica. Sérgio traz significações em relação aos comportamentos dos docentes, ou seja, um pensamento que não é só seu, mas de outros falantes de sua comunidade acadêmica.

Assim como o rio Sérgio, o rio Tolerante tem a compreensão das situações nas relações com o outro docente, ou seja, preocupação.

*[...] os professores universitários têm a responsabilidade de ajudar o estudante [...] na sua formação psicológica, emocional [...] quem está na prática é um professor substituto bem mais jovem [...] teoricamente, está programado para o tutor ir uma vez por semana no hospital e quando os estudantes apresentam trabalho [...] requer bem mais uma reflexão [...] não questionar muito que a prática tem que ser feita por professor substituto [...] a enfermagem está numa realidade que não tem como questionar, como mudar [...] um professor efetivo [...] com uma determinada carga teórica não vai para a prática [...] está para assessorar o estudante [...] respaldo para o professor substituto (**suspira**) [...] a tutoria foi construída pela necessidade em função dos professores [...] número reduzido de professores efetivos [...] os professores com a idade já com o vigor diminuído [...] muitas atividades requisitadas de pós-graduação [...] de produção (**suspiro**) [...] daquela falta de vigor e do tempo [...] no hospital e não dava ânimo para outras coisas [...] o Departamento pensou que a figura do professor substituto viria ajudar a reduzir a nossa carga horária para fazer outras coisas [...]. (Rio Tolerante).*

Rio Tolerante sensibiliza-se com a idade, a indisponibilidade de tempo e a sobrecarga de trabalho dos seus colegas. Mostra que se preocupa com a situação que está vivenciando com o outro docente em relação à nova metodologia implantada no curso. Sente a necessidade de um diálogo entre os docentes. Revela que está com receio, porque sente que precisaria falar as coisas boas e ser alegre. No entanto, às vezes as coisas são colocadas de uma forma fantasiosa e observa que não é bem aquilo do que está acontecendo. Mostra que têm coisas que não adianta falar numa reunião. Por isso, tem percebido como ideal que os docentes pudessem estar abertos para as avaliações dos discentes, porque isso revelaria o reflexo da situação do semestre o qual estão concluindo. Manifesta o fato de o docente efetivo não estar mais próximo do discente como antes, o que vai trazer prejuízo para o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem nesse novo currículo. Soma-se a esse fato o docente efetivo estar

envelhecendo.

Tolerante revela: acho que esta é a perda (**olhos lacrimejantes**)! Os docentes mais novos, ou seja, os substitutos estão com essa visão que eu tinha naquele tempo. Então, se é eles que hoje estão na prática, possivelmente eles não vão ensinar o discente a ser sensível. Por isso, o tutor é alguém que teria que estar mais presente. Assim, Tolerante mostra que os docentes precisam dialogar e refletir sobre a realidade que estão vivenciando no ensinar e aprender a fazer Enfermagem, porque essa é a sua maneira de ser e relacionar-se com o outro.

É neste sentido de relação que Merleau-Ponty (1999) compreende o ser humano, que é humano pela linguagem. Vivemos como seres humanos no espaço relacional. Logo, compreendo também que a sensibilidade faz parte do ser humano e está presente em todas as suas atividades. A compreensão dessa experiência é fundamental para observar o seu significado no ensinar e aprender a fazer Enfermagem, pois a fala é um veículo que comunica para o outro a nossa interioridade.

[...] ao contrário de outros lugares, aqui o corpo docente deste curso é um corpo docente muito interessado, muito comprometido com o ensino [...] nem sempre este comprometimento é o melhor comprometimento [...] muitas vezes há enganos nos investimentos que os professores fazem porque às vezes não é aquilo prioridade [...] às vezes eles não se dão conta que estão defasados em algum aspecto, não conhecem as razões do outro lado [...].
(Rio Razão).

Rio Razão mostra que as situações que acontecem nas relações com o outro docente têm como base o diálogo. Revela que os docentes são interessados e comprometidos com o ensino. Porém, às vezes, estão equivocados quanto à sua compreensão de comprometimento, porque nem todo investimento que realizam é prioridade e, ainda, alguns estão defasados. Revela que sempre há espaço para as sensibilidades entre os docentes, porque observa no corredor eles se abraçando e conversando outras coisas. Para Razão, não é uma ação mecânica, porque se encontram no café e fazem festas ao longo do semestre.

Nessa perspectiva, é importante observar o que o docente entende sobre a “aquisição do hábito”. É a nossa pré-pessoalidade que orienta os atos atuais. O hábito

refere-se à nossa experiência retida; é indeterminado, impessoal, não é psíquico, e é “o corpo que compreende” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.200). O sentir é algo ambíguo, que não sei. Mas revive algo que não sei. O hábito mostra o poder que o ser humano tem de transformar a sua existência e acrescenta-lhe outros instrumentos. Por isso, o ser humano não necessita de representações, porque o hábito diz respeito a algo que não está em nenhum lugar. Ele se impõe ao ser sem que possa escolher. Assim, o hábito é um mediador de um mundo que faz parte de um saber que se oferece ao empenho corporal. Por isso, Razão faz questão de mostrar que não é uma ação mecânica que leva os docentes a se abraçarem e realizarem festas. Essa compreensão sobre o hábito esclarece algumas ações e expressões que o docente tem realizado nas relações com o outro no ensinar e aprender a fazer Enfermagem

[...] a tutoria é bom [...] fica uma coisa escondida (olhar sério) [...] só apareceu agora porque não temos professores suficientes no Curso [...] falei em reunião [...] as pessoas ficam incomodadas [...] esta é uma realidade imposta, mas não é realidade dada [...] é uma realidade construída e é isto que nos falta mais de crítica, de compreender isto [...] as pessoas se aposentam e não são substituídas a tendência, quer dizer, a carga horária continua a mesma, aliás fizemos uma coisa a mais [...] aumentou a carga horária do nosso Curso [...] tem uma cegueira (olhar sério) [...] a carga horária do Curso com a reformulação do currículo [...] com essa deficiência [...] professores que se aposentaram não foram todos substituídos [...] atolados de serviço [...] aumentaram a carga horária do Curso. Eu não sei. Foi uma falha nossa. Uma não percepção. [...] tem umas pessoas que não querem muito refletir... [...] é bom e diminuí a minha carga horária [...] tem sobrecarga decorrente propriamente do ensino ou tem outras atividades que estão roubando o nosso tempo? [...] é preciso que se faça essa avaliação [...] aonde é que está sendo usada a nossa carga horária (esboça um sorriso) [...] resolvem achar um modo de diminuir essa sobrecarga [...] essa reflexão é muito frágil [...] se pega as coisas como via de regra [...] é assim mesmo, não tem outra saída. Nem se analisou outras possibilidades [...] fazer esta leitura [...] está precisando urgentemente. (Rio Confiança).

Rio Confiança revela as situações na relação com os outros docentes como algo velado e reflexão. Manifesta, emocionado, que precisam realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade que estão vivenciando. Isso aconteceu porque Confiança está refletindo sobre seu passado. O passado trouxe-lhe uma recordação que “reabre o tempo perdido e nos convida a retomar a situação que ele evoca”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.127).

[...] Eu vejo muito essa coisa da promoção pessoal, sabe. Lógico que isso aí tem sempre a vaidade pessoal [...] também não pode negar que dá uma visibilidade. Mas... (olhos lacrimejantes), tem muita gente malvada! [...] Eu tenho uma mágoa muito grande! (falou chorando) Tenho uma mágoa no sentido de... eu preciso me controlar com relação às atividades do Departamento (chorou) para não ouvir tudo aquilo de novo, entendeu. (chorou) Às vezes eu fico tu está te omitindo, tu não pode. Sabe aquela coisa, mas eu não faço mais isto, o que querem. (chorou muito) (Rio Carinho).

Rio Carinho percebe que as situações vivenciadas nas relações com o outro docente envolvem mágoa. Por isso, não tem se envolvido muito com as atividades. No entanto, faz as coisas sem se envolver emocionalmente. Revela que as pessoas têm o seu tempo, mas o tempo vai vir.

Considerando a experiência de Carinho, busco Merleau-Ponty para esclarecer que “a ambigüidade do ser no mundo se traduz pela ambigüidade do corpo, e esta se compreende por aquela do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.126). O tempo surge pela minha relação com o outro, as coisas e o mundo, pois é a efetivação da expressividade do corpo. O ser-docente-enfermeiro/a e o outro compartilham de um tempo que lhes é comum porque participam de um presente vivido. Por isso, o olhar de Carinho foi conduzido por toda uma circunstância até um significado sensível. As ações e expressões do corpo esclarecem os significados da nossa intencionalidade que se revelam pelos sentimentos.

[...] a professora substituta é maravilhosa [...] está sendo uma experiência superinteressante [...] ela não está precisando daquele apoio de ir lá acompanhar [...] ela dá nado de braçada no campo (sorri) [...] outro campo, no outro contexto, numa outra unidade que a gente tem, as dificuldades são outras [...] está aprendendo e descobrindo o que é ser tutor [...] quer um parâmetro que tem esse professor tutor [...] a realidade é que vai dizer do contexto naquele semestre [...] algumas características desse tutor, desse trabalho [...] vão ser diferentes [...] dá flexibilidade de horário [...] quando tem uma banca [...] vai ter que ver até que ponto também para que a tutoria não ser nada[...]. (sorri) (Rio Saudade).

Rio Saudade revela que as situações vivenciadas na relação com o outro docente envolvem compreensão e ambigüidades. Mostra que está preocupada com a

situação que está vivenciando com o outro pela utilização das metodologias ativas no ensinar e aprender a fazer Enfermagem.

Esse contexto de Saudade mostra que a linguagem tem um papel fundamental na experiência do diálogo entre o outro e mim, pois ali existe algo comum entre o outro e mim. O outro agora, para mim, não é somente “um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita [...] nós coexistimos através de um mesmo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.476).

Com essa compreensão, observo que Saudade está preocupada em fazer uma reflexão com o outro docente sobre a nova função que estão desempenhando no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem com a finalidade de não se afastarem do real motivo de exercerem a docência. Esse jeito explicativo e ontológico constitui o ser humano ao conviver com outro. É necessário observar se essa explicação faz parte da sua práxis. Habitualmente, o ser humano usa explicações para justificar as suas ações, assumindo diversas vezes algo na linguagem que não é seu, e, sim, do grupo a que pertence. Por isso, é importante identificar o que realmente é individual e o que pertence à linguagem do grupo. Às vezes, deixamos transparecer algumas verdades como se fosse do outro; porém, em determinados momentos, é de cada um. A práxis do docente existe apenas enquanto ele sente e a faz emergir na linguagem. É interessante observar que nada acontece fora da linguagem, a qual sempre revela um significado. A explicação faz parte da coexistência humana e, como tal, acontece no diálogo. Nessa perspectiva, o diálogo entre os docentes possibilitará que eles façam uma reflexão e modifiquem sua práxis, se assim o desejarem.

[...] fui jogado (ênfase na voz), bem jogado dentro de uma disciplina [...] fui pedir informações a respeito da disciplina [...] as informações básicas, elementares, como, por exemplo, sobre a ementa [...] o professor anterior não tinha material esquematizado [...] resolvi sistematizar a estruturação toda desta parte que é de uma grande disciplina [...]. (Rio Intencional).

Rio Intencional compreende que as situações vivenciadas na relação com o outro docente têm envolvido falta de apoio. Revela com a expressão eu fui jogado, bem

jogado que o seu sentido extrapola as palavras. Isso é possível compreender porque a linguagem traz um passado com sua história. Ela é a marca visível de um poder que a história não apaga. A palavra traz significados em virtude do seu papel no comportamento intencional (MERLEAU-PONTY, 2002). O corpo próprio ou vivido no transcorrer da vida modifica-se na medida em que acontecem as experiências. Ele é o acesso que se tem ao mundo e possibilita que, diante de uma dada situação, possa-se modificar a percepção e interpretação de si e do mundo. Por isso, Intencional consegue transformar e reestruturar o conhecimento, porque parte do seu próprio conhecimento.

[...] o professor substituto se sente supervisionado (expressão séria) [...] às vezes o aluno se sente questionando porque que eu estou lá só pra olhar e não estou lá pra ficar [...] a proposta é mais de apoio pedagógico [...] antes [...] os professores substitutos tinham algum preparo maior ficavam com toda carga teórico-prático de alguns alunos [...] o professor efetivo está teoricamente mais preparado [...] pode dar esse suporte ao estudante na prática [...]. A proposta das metodologias ativas saiu no ano passado como proposta do Departamento [...] sobrecarga de trabalhos [...]. A tutoria dá mais flexibilidade no horário [...] consegue marcar uma banca [...] com o estágio não conseguia nem tempo [...] tem toda uma proposta da saúde, da integração e do nosso ensino, dos nossos alunos, dos nossos professores [...]. (Rio Dinâmico).

Rio Dinâmico percebe que as situações vivenciadas na relação com o outro docente acontecem com base na preocupação, na flexibilidade, no suporte e no apoio. A sua fala é semelhante a outros rios que se referem à tutoria e às mudanças que trouxeram essa nova metodologia no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Revela que é preciso discutir mais sobre a tutoria, ou seja, o papel do docente efetivo e do substituto nesse processo. Mostra que, apesar de a tutoria surgir com o objetivo de diminuir a carga horária do docente efetivo frente ao discente e liberá-lo para outras atividades, isto não está sendo a realidade. O envolvimento do docente com o discente está sendo maior e, ainda, há a avaliação e a preocupação com o docente substituto.

[...] o foco fundamental era o aluno. [...] abriu essa rede [...] tem o facilitador, tem os enfermeiros das unidades, tem os coordenadores das unidades e, ainda o professor [...] o objetivo é acolher nessa rede [...] essa nova metodologia não fica tão enquadrado na prática [...] com várias utilidades [...] participando da disciplina, mas também de congresso, eventos, palestras, atividades em escolas [...] não fica tão restrito [...] ampliou esta rede [...] são outros atores (sorri) [...] ainda é preciso

conhecer melhor o papel do tutor [...] não sabemos direito. Ele está sendo descoberto [...] o professor facilitador ele não pode ficar de segunda a sexta no campo por causa da carga horária do trabalho dele (expressão séria) [...] o tutor tem que ir para o campo também [...] em outras disciplinas dependendo da carga horária do professor não precisa ir pro campo [...] acompanha a prática fazendo esta rede [...]. (Rio Rede).

Rio Rede compreende que as situações vivenciadas na relação com o outro docente acontecem como preocupação. Também retoma as falas dos rios que o antecederam no que se refere à tutoria. Mostra que a situação que acontece com o outro docente envolve a questão das metodologias ativas. Por um lado, traz outra modalidade de o docente trabalhar com o discente, ou seja, como uma rede que inclui vários atores no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Por esse motivo, as metodologias ativas podem ser boas para o discente, porque amplia seu campo de aprendizagem. Por outro lado, tem dificuldade de compreender se a tutoria é um recurso utilizado na nova metodologia, como vai ser desenvolvida, porque é preciso considerar o número de docentes efetivos e de substitutos.

[...] jamais menosprezando, por exemplo, os colegas que ocupam função de professor substituto [...] existe uma diferença muito grande entre o professor que tem todo um preparo acadêmico (estalou os dedos) [...] uma pessoa que tem dois anos de prática [...] é com a maturidade, com estudo, com questionamento da própria prática que o professor vai transformando os nossos valores [...] tem coisas que infelizmente o tempo soma (ênfase na voz) [...] por mais boa vontade que tenha o substituto [...] não tem a vivência [...] não tinha com dois anos de formada [...] tem muita gente com boa vontade, mas não tem vivência [...]. (Rio Correnteza).

Rio Correnteza percebe que as situações vivenciadas com o outro docente traz preocupação. A sua fala remete a algumas falas dos rios anteriores, especialmente na distinção entre os docentes efetivos e substitutos. Revela a sua preocupação em relação ao tempo das vivências, das experiências e dos conhecimentos do docente substituto. Com essa fala de Correnteza, é possível compreender que, na profundidade do tempo, sempre há um olhar por quem a palavra traz um sentido. Logo, para “compreender plenamente as relações visíveis é preciso

ir até a relação do visível com o invisível” (MERLEAU-PONTY, 2005, p.200).

6.2.3 Relação docente-família

Os rios desvelam as situações vivenciadas por eles com a família do paciente no ambiente hospitalar. É uma aproximação que acontece pela abertura, presença, empatia e pelo diálogo. Mostram às suas dificuldades e sofrimentos frente às situações vivenciadas pela família junto ao paciente hospitalizado. Também, revelam como sofrimento e vivência a experiência de serem familiar de um paciente internado. Vejamos as falas dos rios:

[...] um pouco de dificuldade com a família [...] a família tirava um pouco do meu tempo (esboça um sorriso) com o paciente. [...] A família me preocupava [...] deixava ela um pouquinho de lado [...] mudou muito, já penso um pouco diferente [...]. (Rio Sérico).

Rio Sérico compreende que as situações vivenciadas por ele na relação com a família são pautadas na empatia. Revela que tinha dificuldades com a família porque acreditava que ela lhe tirava seu tempo. No entanto, Merleau-Ponty mostra que “o tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que me limitaria registrar. Ele nasce de minha relação com as coisas” (1999, p.549). Sérico reaviva em mim as palavras de Müller sobre o tempo, em Merleau-Ponty, pois “é de maneira temporal” que o ser humano se exprime por meio do corpo; é como um “campo de presença” que nosso corpo percebe e pensa o “ser” [...] (MÜLLER, 2001, p.280).

[...] é preciso sair um pouquinho de si [...] das normatizações [...] quando nós estamos fora da situação é muito fácil julgar o comportamento de uma mãe, de um pai, de um familiar [...] aquele não pode ter nome de mãe ou aquele não cuidou direito (ênfase na voz) [...]. (Rio Diálogo).

Rio Diálogo compreende que a situação vivenciada por ele com a família acontece como disposição de sair de si. Mostra que é preciso compreender a família em uma situação de cuidado, antes de estar julgando.

[...] sair de perto do paciente, da mãe do paciente para dar notícia de um óbito porque é muito difícil [...] se vê naquela situação daquela mãe, daquela família, daquela criança [...] vê seu filho ali (ênfase na voz) [...]. (Rio Empatia).

Rio Empatia percebe que as situações vivenciadas por ele com a família do paciente acontecem por meio da empatia. Mostra a maneira como cuida e, também, como compreende o sofrimento da família quando um paciente vai a óbito. Revela que é preciso compreender a família quando tem um familiar hospitalizado. Compreendo que essa relação pode se estabelecer porque, pela experiência com o familiar, somos coextensivos com tudo que observamos e tocamos. Por isso, Empatia sente o que a família está sentindo.

[...] as mães iam visitar seus filhos [...] tinham que ir embora (olhar sério) porque não permitiam a presença delas após o horário de visita [...] quando a lei foi aprovada as mães começaram acompanhar seus filhos durante a hospitalização (sorri). (Rio Vida).

Rio Vida compreende as situações vivenciadas nas relações com a família como experiência. Essas situações podem ser observadas em sua fala permeada de ambigüidades. Fala sobre o seu sofrimento quando observava que as mães não podiam ficar com seus filhos no hospital depois que terminava o horário da visita. Salienta que, após a aprovação da lei, tudo melhorou. Essa situação despertou-lhe o desejo de realizar uma pesquisa e apaixonar-se pela família, pois descobriu nela o amor, o amante, o marido. Revela que, por meio da sua pesquisa, conheceu a importância da família no tratamento dos pacientes. Quando desenvolveu seu estudo, a lei ainda não estava em vigor e, portanto, o familiar não podia acompanhar o paciente.

Essa realidade foi vivenciada pelo Rio Vida. Ele foi tocado sensivelmente pela família que apareceu no embalo da sua experiência entrando em seu mundo, pois este “não existe apenas” para ele, mas para tudo o que, nele, “acena para ele” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.172).

[...] maior exemplo [...] de olho clínico foi com a morte do meu pai [...]. No

dia em que meu pai faleceu, eu sabia que ele ia falecer [...] me despedi dele: olha pai eu sei que você tá cansado. Não tenha medo. O que você tinha que fazer, você já fez e fez bem feito [...] não sei onde encontrei condições de fazer isso [...] meu olho (olhar triste) dizia que ele não passava daquela noite [...]. (Rio Correnteza).

Rio Correnteza compreende as situações vivenciadas na relação com a família como sofrimento e vivência porque passou por essa experiência com seu pai quando estava hospitalizado, conforme o seu relato. Essa experiência levou Correnteza a perceber a importância de o enfermeiro não ver a questão do cuidado só com o paciente que está ali, mas com a família inteira e num contexto mais complexo.

6.2.4 Relação discente-família

Os rios desvelam as situações que acontecem nas relações do discente com a família quando ele necessita realizar um cuidado ao paciente hospitalizado. O cuidado é mediado pelo diálogo entre o ser-docente-enfermeiro/a e o discente. Quando encontra uma presença e o apoio, o discente sente-se desafiado a enfrentar as suas dificuldades. Isso é observado, a seguir, nas falas dos rios.

[...] a criança quer brincar, se divertir, querem interagir [...] mas o aluno, se não for uma pessoa disponível (olhar sério) para isto [...] para interação efetiva com as crianças, [...] o cuidado vai ter muitos problemas [...] estritamente técnico de punção venosa, de banho, de alimentação [...]. Ele não consegue cativar a criança, de promover para ela aquilo que ela mais gosta que é brincar, que é sorrir, porque, mesmo ela estando hospitalizada, ela faz tudo isto (ênfase na voz) [...] alguns alunos chegavam ao ponto de xingar os pais por julgarem que o comportamento deles não era o mais adequado e que não estava dentro das normas [...] porque os alunos só percebiam ali que ele é só um pai e uma mãe [...] essas situações para tentar trabalhar com eles [...] era muito complicado o relacionamento do aluno com os pais (olhar sério) [...] não é porque a criança não gostava [...] toda uma questão de superproteção, de culpa envolvido na história [...] o aluno que interage com a criança, ele desenvolve habilidades de brincar, de estar junto com a criança, de ouvir a família, de respeito a cultura daquelas famílias, diante dos momentos da dor [...] aquele aluno que não consegue interagir, as habilidades são insuficientes para desenvolver os procedimentos e não gostavam de brincar com as crianças e são de difícil relacionamento com a família (ênfase na voz) [...]. (Rio Diálogo).

Rio Diálogo percebe que as situações vivenciadas pelo discente com a família na relação de cuidado com criança hospitalizada estão pautadas na disposição de ajudar. Quando é observado pelo docente, que abre seu mundo, o discente se sente mais confortado e consegue superar as suas dificuldades. Mostra que se preocupa com o discente quando está em uma situação de cuidado na área hospitalar. Revela que o discente que não consegue se abrir não interage com o outro no cuidado e dificulta a sua relação, trazendo sofrimento para si próprio, para o paciente e para o familiar. O discente que enfrenta e supera as suas dificuldades consegue não só desenvolver habilidades necessárias para a área de prática, como também melhora seu relacionamento com pacientes e familiares.

Compreendo que, em cada situação, o movimento do corpo do discente em direção ao outro e a si pode significar novas experiências no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, porque algo está sendo sempre criado e, por isso, nada se repete. Cada situação vivenciada pelo discente pode representar novas experiências. Por isso é importante o docente disponibilizar espaços que cultivem a sensibilidade, criatividade e diálogo.

[...] a tendência dos estudantes é de achar que todas as famílias são como a sua (olhar sério) [...] futuras enfermeiras [...] necessitam compreender que há diferentes formas de viver porque o processo de viver é diferente (ênfase na voz) [...] comunidade, os alunos olham, sentem, conversam com as pessoas e depois eles vêm para a aula ver como acontece a teorização para aquilo [...] as pessoas sociologicamente moram lá (esboça um sorriso), quem é esta população, quais são as pressões sociais econômicas que fazem com que elas desmatem. [...] quais as conseqüências e fazem todo um estudo teórico sobre isto. (Rio Razão).

Rio Razão percebe que as situações vivenciadas pelo discente no contexto da família na comunidade são fundamentadas no sentir. Mostra que os discentes estudam sobre a família em uma situação real de ensino. Ao vivenciar as diferentes formas de viver das famílias na comunidade, eles problematizam e conseguem fundamentar a teoria da disciplina.

[...] bastante observadora, percebeu a expressão da paciente [...] foi bem hábil [...] tem aí um aspecto [...] cria o campo da saúde [...] são coisas que são das pessoas sadias, mas com desconfortos, sofrimento (olhar sério) [...] a

paciente não queria ter mais filhos [...] as implicações disto [...] que reflexos podem ter isto na sua condição de espaço seguinte da pessoa que tinha um relacionamento com o marido [...] queria e não queria ter mais filhos [...] o próprio embrião desenvolvendo-se [...]. (Rio Confiança).

Rio Confiança percebe que as situações vivenciadas pelos discentes com a família e o paciente na comunidade são compreendidas como movimento. Quando eles conseguem desenvolver a percepção do outro em uma situação de cuidado, a aprendizagem se enriquece. Mostra que agora os discentes conseguem observar o ser humano mais na sua totalidade, em um campo de prática, os quais entram para somar e não dicotomizar. Quando existe presença, acontecem interação e diálogo entre discente, paciente, familiar e enfermeiro. Soma-se a isso, ali tudo é surpresa, porque tudo é movimento, e é possível ir-se além da dicotomia entre sujeito e objeto.

[...] o aluno tem certa dificuldade [...] conciliar o cuidado da família junto com a criança [...] nunca [...] vai poder cuidar [...] separada da família. [...] estar juntando [...] cuidar da criança e da família que está próxima [...] procura atuar em todas as situações que surgem para que eles tenham a oportunidade de crescer enquanto profissional refletir o cuidado das crianças que ele está cuidando que ele está atendendo [...] numa situação de emergência [...] é um momento crítico (olhar sério) [...] as famílias chegam com muito estresse, muito medo, muito aflitos [...] sensibilidade dos alunos [...] cuidar também dessa família [...] bem atentos para não fazer só intervenção com a criança, mas dar o suporte emocional para a família também [...] o aluno precisa ter sensibilidade para perceber o estresse daquela mãe que está recebendo o diagnóstico do seu filho [...] consiga perceber naquela família o sofrimento [...] suporte, algum apoio, uma conversa, um ombro amigo, uma atenção para aquela mãe, àquela família que está chegando ali (olhar sério) [...]. (Rio Empatia).

Rio Empatia compreende que as situações vivenciadas pelo discente no ambiente de aulas práticas com a família acontecem permeadas de atenção, emoção e apoio. Mostra que ser profissional da enfermagem está além do fazer meramente técnico, pois é preciso ter sensibilidade com o paciente e a família para que eles encontrem, no enfermeiro, um apoio.

6.2.5 Relação ser-docente e enfermeiro

Os rios desvelam as situações que acontecem nas relações com o enfermeiro no campo das aulas práticas. As situações são manifestadas pelos rios a seguir.

[...] o enfermeiro e tal [...] foi estudante no curso [...] certo dia [...] bom dia, eu sou enfermeira e me chamo e tal (sorri) [...]. (Rio Tolerância).

Rio Tolerância percebe a situação que aconteceu com o enfermeiro como gesto. Revela que o enfermeiro foi seu discente e aprendeu com Tolerância a maneira de apresentar-se ao paciente. Essa maneira de Tolerância mostra que suas ações e expressões no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, no passado, tiveram uma repercussão positiva no presente.

[...] a partir de uma pesquisa [...] conhecer a trajetória e aprendizagem da família das crianças [...] porque usam dispositivos tecnológicos [...] como é que elas aprendem [...] algumas atividades em conjunto [...] com as enfermeiras [...] acabam facilitando mais integração [...] publicar alguns artigos dos projetos de extensão [...]. (Rio Diálogo).

Rio Diálogo percebe que as situações vivenciadas com o enfermeiro no campo de aulas práticas acontecem conjuntamente como interação. Revela uma abertura no espaço relacional com o enfermeiro. As ações e expressões de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem do docente possibilita observar, no enfermeiro, a sua capacidade expressiva, bem como uma maneira de trabalhar que favorece a interação.

[...] fazia muitos plantões no final de semana [...] com as enfermeiras no hospital [...] eles iam me conhecendo e eu conhecendo elas. [...] conheciam o meu forte [...] o meu potencial, o que eu tinha pra ajudar, nas técnicas [...] não gostaria de fazer [...] deixaria insegura, stressada. [...] é essa unidade que posso ficar [...] eu já conheço os funcionários [...] o pessoal, dei banho de leito e medicação. É esta unidade que eu vou ficar (sorri) [...] gostei do grupo. [...] até hoje [...] são 4 anos [...] demarcando [...] ação enfermeira (sorri) [...]. (Rio Criatividade).

Para rio Criatividade, as situações que acontecem nas relações e interações com o enfermeiro ficam mais próximas quando existem motivação, diálogo e criatividade. Revela que é necessário compartilhar sua experiência, seus sentimentos e conhecimentos.

Compreendo que essa abertura para o outro possibilitou à Criatividade, a discentes e enfermeiros reaver o fenômeno expressivo nas relações, seja pela presença, seja pela fala, pois ensinar e aprender a ser e fazer se faz na interação que envolve conhecimento, percepção e sensibilidade.

[...] um trânsito muito bom com chefia (sorri) [...] problema nenhum com trabalhadores [...] essa relação surgiu pela compreensão da importância do que o docente e discente tem realizado no hospital [...] tinha uma situação no hospital que constrangia os auxiliares e técnicos de enfermagem [...] era as observações complementares que os auxiliares realizavam [...] momento em que o usuário recebia alta, elas eram jogadas no lixo [...] em função do espaço [...] era desculpa dos enfermeiros porque sabe que não é espaço (olhar sério) [...] a equipe se sentia muito desvalorizada e esse era um dos problemas que eles levantaram num segundo momento do planejamento estratégico [...] resolvi com os estudantes abraçar essa causa no ponto de vista institucional [...] realizamos todo um estudo [...] os materiais que tinham dentro do prontuário [...] observamos que modificando um ou dois instrumentos [...] não iria crescer os papéis. (Rio Intencional).

Rio Intencional percebe que as situações vivenciadas nas relações e interações com o enfermeiro no campo das aulas práticas na área hospitalar acontecem com base na compreensão e no respeito pelo trabalho do outro, bem como pela abertura de diálogo. Mostra as situações no espaço das relações e interações no cotidiano da equipe de enfermagem na área hospitalar. Como havia um distanciamento dos enfermeiros com o restante da equipe, Intencional observa o desafio de construir um conhecimento em conjunto. Para tanto, Intencional procurou auxiliar com o seu crescimento a partir da realidade. Com isso, observa que o cotidiano da Enfermagem vai além do fazer, isto é, passa antes pela subjetividade de cada um da equipe. Por isso, ele reflete com o discente e a equipe, valorizando os sentimentos e as expressões do outro no cuidado.

[...] Quando meu pai esteve internado no hospital precisei reclamar da equipe de enfermagem, pois ela trabalhou pior que a equipe médica o tempo inteiro (olhar sério). Refleti muito sobre a vida e o ensino da Enfermagem

[...] meu Deus onde será que está o que eu ensino [...] aterrissei em outro planeta, porque esse planeta não é o meu [...] ensino, mas não é nada disso do que estou vendo aqui (olhar sério). (Rio Correnteza).

Rio Correnteza percebe que as situações vivenciadas nas relações e interações com o enfermeiro no campo das aulas práticas foram permeadas de insensibilidade. Observa, numa situação de cuidado com seu pai, o descuido do enfermeiro. Reconhece, após a morte de seu pai em uma instituição de saúde, o quanto a equipe de enfermagem precisa conhecer sobre o significado do cuidado e também reaprender a ver o mundo, diria Merleau-Ponty. Revela que aquilo que ensina e acredita não é nada disso do que está vendo no campo de prática. No ambiente de cuidado, diversas vezes desvalorizamos as ações e expressões do ser humano, este que deveria ser o objetivo primeiro de sermos enfermeiros.

6.3 Sentimentos

Os rios mostram os sentimentos que são capazes de sensibilizar, aproximar, distanciar o ser-docente-enfermeiro/a do outro no ambiente de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Os sentimentos são observados, aprendidos e vividos no ambiente e no cotidiano da Enfermagem. Mostra que o ser-docente-enfermeiro/a trabalha a partir da realidade vivida, e as suas vivências são únicas. O corpo próprio ou vivido é expressivo, está no tempo e no espaço, é a chave da sensibilidade, revela como o ser humano percebe e se comporta no mundo da Enfermagem.

6.3.1 Proxemia³

Os rios mostram os sentimentos que estabelecem proximidade nas suas relações

³ Proxemia é o ser humano relacional da vida social com o outro. É o termo utilizado por Michel Maffesoli (1998) em sua obra *O tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*.

com o outro no ambiente do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Mostra que o ser-docente-enfermeiro/a, quando assume sua função em um ambiente que possibilita união, permite a todos expressar e viver as suas potencialidades como ser-no-mundo. É um encontro que acontece pela presença, gesto, diálogo, estar junto através da experiência perceptiva mediado pelo corpo. Vejamos:

[...] Na Aprendizagem Vivencial a gente trabalha mais as emoções, os sentimentos dos alunos (sorri). Na verdade, eles ainda são adolescentes [...] A maioria com 18 anos, 17. É uma disciplina que trabalha emoções, sentimentos ela é muito lighth, é uma disciplina muito gostosa, tenho uma interação muito grande com os alunos. E para mim está sendo um aprendizado [...] Nesta disciplina estou meio relaxada: dou aula descalça, sento no chão como eles ficam, tem momentos que a gente tem que deitar, fechar o olho e relaxar, escutar uma musiquinha, a gente reflete. Eu nunca fiz isto (olhar sério). Então para mim está sendo um aprendizado também, uma vivência diferente e assim está sendo um desafio. [...] uma coisa totalmente diferente de tudo que eu vinha fazendo até então. Está sendo muito bom. Então, a minha relação com os alunos está sendo bem mais próxima e eu consigo me mostrar mais [...]. (sorri) (Rio Sérió).

Rio Sérió percebe que a emoção conduz a uma relação mais próxima com o outro. Mostra que trabalha em duas disciplinas: uma delas é mais “lighth”, porque trabalha as emoções. Revela que, na disciplina de Aprendizagem Vivencial, trabalha mais as emoções com o discente e, por isso, há maior relação, reflexão e abertura para o diálogo. Compreendo que há alguns espaços para a sensibilidade e outros para a razão.

[...] era assim extasiante, era andar segunda milha que era excepcionalmente (sorri). Aquele período, naquele semestre a gente não produzia outra coisa. Era estágio de manhã, levantando às 5h 45 e vinha para casa ao meio-dia. Mas sem nenhum pingão de energia físico, mas mentalmente realizada, emocionalmente muito bem realizada assim, de ter estado com aquelas pessoas, de ter estimulado o lado dos estudantes e tal. [...] a gente vive mais próximo com eles. (Rio Tolerância).

Rio Tolerância percebe que a emoção, a confiança e o diálogo aproximam do outro.

Mostra o estar sensível ao outro no ensinar e aprender a ser e fazer e que há

espaços na relação docente e discente quando existe uma abertura ao outro. Revela que, apesar do cansaço físico nas atividades das aulas teórico-práticas, percebe uma satisfação emocional. Isso acontece porque a razão está fundamentada na emoção.

[...] Atualmente, nós estamos mais próximas das professoras substitutas do que já estivemos um dia, né. Que antes era um pouquinho mais afastadas (olhar sério), mas agora o novo currículo exige, né. Que nós estejamos mais integradas também [...]. (sorri) (Rio Diálogo).

Rio Diálogo percebe que as mudanças possibilitam aproximar-se do outro no ambiente de trabalho. Mostra que, com as metodologias implementadas com o currículo novo houve, uma aproximação entre os docentes efetivos e os substitutos. Diálogo revela as relações do ser-docente-enfermeiro/a com o outro quando se reúnem para vivenciar algo em comum.

[...] E reconhecer botando para o aluno para ele olhar de novo e ver o que é que ele podia melhorar. E daí você vai discutindo também os pontos que você acha. O que você acha disto [...] outra leitura, interpretação podia ser esta. [...] Esse processo que tu faz o aluno ir andando também (sorri). Sabe. Você não coloca ele no colo e dá para o lugar certo. Não, você ajuda ele, vai segurando para ele ir andando. [...] formas de o aluno ir pegando confiança e sabendo os limites da agente [...]. (olhar sério) (Rio Confiança).

Rio Confiança percebe que a tolerância, o respeito e a confiança aproximam o outro no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Mostra ter outra maneira de ensinar e aprender a fazer Enfermagem que surte um efeito muito maior e não gera mal-estar. Por isso, Confiança mostra o caminho ao discente para que ele possa ir fazendo o seu próprio, mas com apoio. Esses sentimentos são elementos fundamentais nas relações com o outro nos espaços de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. É uma maneira de dar segurança ao outro. Com isso, o outro observa e sente que está participando efetivamente do processo. Para tanto, o diálogo, o gesto e as ações do ser-docente-enfermeir/a são imprescindíveis nas relações e interações com o outro.

[...] eles começam a entender o que é metodologias ativas. Acham que ela é bem gratificante, que aprendem mais, que relacionam mais a teoria com a prática. Contextualizam mais o que eles vêem, fazem crítica, analisam o

trabalho deles lá de ensino. Então, a gente consegue ver o crescimento dos alunos em relação a esta metodologia, envolvimento deles, responsabilidades deles perante os conteúdos (olhar sério). Eles têm que participar junto, construir junto [...] A gente consegue por ser um grupo menor e também facilita a implementação dessa metodologia porque a gente está mais próxima do aluno. Então, a gente consegue estabelecer a interação, uma proximidade com eles e avaliar o crescimento individual de cada um e o momento de cada um. Porque é único e cada um tem um crescimento em algum momento mais rápido. (Rio Empatia).

Rio Empatia percebe que a participação e o envolvimento nas atividades aproximam o outro. Desvela que interage melhor com o discente quando o grupo é menor. Isso fica claro quando mostra que os discentes partem de uma realidade vivenciada. Conseguir uma aproximação e interação com o discente depende do momento de cada um. Observa que cada um difere do outro e respeita as suas singularidades. Empatia tem essa percepção porque as ações do outro só podem ser compreendidas a partir dos significados que eles têm para o ser humano. Esses momentos são únicos, pois são individuais e acontecem em interação com o outro.

[...] O grupo de Aprendizagem Vivencial, ele tem uma característica muito especial que é muito mais de ligação mesmo, de ajuda, de diálogo, de ajudá-los a iniciar este momento na Universidade com todas essas questões. Então, é uma relação muito próxima com o grupo. [...] foi o grupo que eu trabalhei no semestre passado em duas disciplinas [...] Por conta destes vários momentos com o grupo eu os conheço muito desde saber os nomes de todos eles, onde moram, que são daqui, quem são de fora [...] São Paulo, eles me convidam para casamento. (sorriu) São coisas assim ... são duas turmas bem diferentes em fim, mas muito próximas. (Rio Emoção).

Rio Emoção percebe que o acolhimento, a convivência e o diálogo aproximam do outro. Revela que existe uma relação próxima entre docente e discente, consegue ter um diálogo e conhece melhor o discente. Isso acontece porque conseguiu acompanhar, desde o ingresso no curso até o momento, o grupo de discentes. Por isso, sente que existe um outro tipo de relação, que é muito especial. Emoção e discentes mantêm uma relação que abre a possibilidade de aproximar-se e disponibilizar-se para ouvir os seus sentimentos. Emoção mostra que, nas relações e interações com o outro,

está presente um sentimento de pertencimento que une o coletivo, uma vez que estão num espaço comum. Assim, a relação e a interação estabelecida entre eles possibilitam aos dois ser um outro eu mesmo.

[...] Maravilhoso! A gente faz loucuras! (sorri) [...] educação dos funcionários [...] colocamos um saco de sugestão e eles deram sugestão de temas que queriam (ênfase na voz e ações gestuais). Bem aberto. [...] Daí o residente, o professor e as alunas iam lá fazer contato, cartinhas tatá, marcar hora, tudo, tudo. Todo processo assim. Maravilhoso (sorri) [...] fizemos trabalhos assim que começaram a dar visibilidade a nós ali dentro. Muito! E rico das enfermeiras. Tanto é que os planejamentos posteriores da unidade todo o levantamento feito por alunos foram aproveitados. [...] Eu fazendo mais na área acadêmica para que as alunas pudessem fazer aquele exercício das coisas, não desistir [...] fizemos um torneio. Precisávamos divulgar aquela caixa. Não é simplesmente botar lá ela (ênfase na voz). Os alunos fizeram uns cartõezinhos. [...] com umas rosas bonitas dizendo, apresentando quem eles eram (os olhos brilham). Eles já estavam acostumados com eles lá e perceberam que precisavam ocupar, se distrair fim de semana, aquela espera da cirurgia. [...] Olha isto movimentando a unidade! Dá uma descontração legal. Aquilo foi revivendo! (expressão gestual de vibração) [...] criatividade, jogos e aquela experiência [...] Partem da realidade deles [...]. (Rio Criatividade).

Rio Criatividade percebe que a sensibilidade aproxima o outro no ambiente e cotidiano da Enfermagem. Mostra que a maneira como trabalha com os discentes em uma unidade hospitalar é criativa e sempre parte da sua realidade vivenciada. Revela a importância da relação com o enfermeiro e paciente no ambiente de trabalho por meio da sensibilização. Mostra que convida a enfermeira para, juntos, firmarem o compromisso das atividades que serão desenvolvidas naquela unidade. Algumas atividades desenvolvidas na sua prática de cuidado todos são incluídas no processo de ensinar e aprender a fazer a Enfermagem, ou seja, docente, discentes, enfermeira e funcionários.

[...] Nós estávamos dizendo a mesma coisa. Só que eu estava com a figura de professor naquela situação. Podia parecer que eu estava querendo me impor. Eu disse não. Eu vou lá falar com essa menina quando eu encontrar. E, eu fiz. Olha! Minha cara acho que naquele dia nós estávamos falando a mesma coisa. Então, tu me desculpa [...] eu não entendi o teu posicionamento. A gurira me olhou assim, sabe. Pô! Isso é sensibilidade. Eu acho, sabe. Isso pra mim não dá pra desvincular (ênfase na voz, olhar lacrimejante). Com certeza isso vai fazer uma diferença e fez na hora já na vida dessa aluna. [...] Eu acho que mexeu com ela, sabe. (Rio Cuidado).

Rio Cuidado percebe que a humildade permite aproximar-se do outro em uma situação de ensinar e aprender a fazer Enfermagem. A sua fala mostra que o corpo recebe e gera informações. Ele capta as emoções, pois ele “é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão”. O ser humano, por meio dos tecidos intencionais de significados, compreende o que acontece consigo e com o outro, ou seja, desvela-se. Dessa forma, pelo corpo estou no mundo e realizo uma comunicação com ele pela sensibilidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p.315).

[...] Com a tutoria eu tenho ido poucas vezes na sala de aula (olhar sério), mas eu não conheço os alunos muito, mas eu percebo quando o aluno não está bem. Porque que o aluno não está bem? Se ele não está bem, a primeira coisa que eu faço é me aproximar. E, se o aluno não quiser conversar, né eu me distancio e me coloco a disposição. Se quiser me procurar se tiver algum problema material, não é. Uma vez ou outra alguém aparece. Porque como a gente não tem muito contato. (Rio Carinho).

Rio Carinho percebe que a disponibilidade aproxima o outro. Revela que apesar do pouco contato com o discente em virtude da tutoria sempre procura aproximar-se e colocar-se a disposição do discente.

[...] esse grupo [...] as coisas flui diferente. O professor é visto mais como alguém que está ali pra contribuir, pra facilitar aquele aprendizado [...] Essas questões assim são colocadas mais numa forma concreta, com mais fundamentação. Uma crítica mais fundamentada. [...] a gente tem alunos muito bons, que buscam, sabe (olhar sério). Que conseguem, sabe, desenvolver um conhecimento. Que trazem questões novas. Discutem contigo. Isso tem. Sabe. Não vou dizer que seja de uma forma geral (sorri). Tem alunos que são estudiosos e que assim realmente te gratifica quando eles apresentam um trabalho. Quando eles te trazem as dúvidas em relação ao conteúdo. Que demonstram realmente o que estão buscando. E que tu tá ali e tu consegue trabalhar com eles alguma coisa pra que eles consigam ir além. (Rio Dinâmico).

Rio Dinâmico percebe que a disponibilidade aproxima e gratifica o outro. Mostra que tem discentes que são estudiosos, buscam conhecimento e que respeitam o docente.

[...] não basta ele passar na Universidade Pública. Ele tem que ter um aporte! Ele tem que comprar equipamento, comprar material! (ênfase na voz) [...] Fui atrás. [...] ela conseguiu vencer todos os preconceitos e enfrentou todo mundo e tal bah bah com suporte de vários colegas, vários professores [...] e aí terminou o curso e voltou pra comunidade dela pra fazer o trabalho dela (olhar sério). Esse tipo de experiência tem sido reversível. Então, a Universidade ela não pode estar preocupada com o aluno que é algum aluno. (Rio Intencional).

Rio Intencional percebe que a solidariedade e o apoio ajudam ultrapassar os preconceitos. Revela que, ao sentir o sofrimento do discente, foi em sua direção para apoiá-lo. Compreendo que essa situação que envolve Intencional ressignifica a sua personalidade. Ele retoma eventos do passado para assumir a função do ser-docente-enfermeiro em virtude do contexto sócio-político-econômico. Lida com os pré-conceitos, estigmas, privilégios da instituição e com o outro. A sua fala transparece sensibilidade como fio condutor das atividades na relação com o discente, porque seu “corpo está ali onde ele tem algo a fazer” e porque o olhar redescobre e realiza uma abertura no mundo criando possibilidades (MERLEAU-PONTY, 1999, p.336).

[...] Depois que ele melhorou que ele saiu da ventilação mecânica e ele ficou lúcido, gerou uma outra dificuldade, que era: como vou lidar com uma pessoa que está nessa situação! As alunas mesmo me diziam. Eu percebia. Elas entravam no quarto e saíam (olhar sério). E aí perguntava pra elas: por que você já saiu de lá? Ah! Professora eu não sei o que eu vou dizer pra ele! O que você está conversando com ele? O exercício tá. Ir lá trocar um curativo, trocar um... Isto é muito fácil! Agora a diferença tá. Vamos lá. Vamos resgatar isto (ênfase na voz). Então, eu tenho muito dessa coisa! [...] quando eu comecei a conversar, as três alunas começaram a chorar. Elas disseram que elas não agüentaram a conversa. Entendeu? Ele também com os olhos cheios de lágrima. Olha! Pessoal, eu não tô querendo pegar duro com vocês. Pelo contrário, mas tem coisas que vocês vão começar a refletir. (Rio Correnteza).

Rio Correnteza percebe que a solidariedade aproxima do outro. Essa percepção é revelada quando conta uma situação vivenciada entre Correnteza e discentes na UTI com um rapaz que foi eletrocutado. Ele trabalhava com cabos de alta tensão na companhia de eletricidade. Disseram pra ele que a rede estava desligada! Então, ele colocou os cabos,

teve amputação da mão, do braço direito e das duas pernas. Vinte e seis anos! (**silêncio, tristeza**). Para Correnteza, o que fez ele sobreviver foi a vontade de viver.

Correnteza mostra a experiência vivenciada na relação com as discentes no ensinar e aprender a fazer Enfermagem. Revela a importância de observar que o outro faz parte do meu sentir, porque ele também é um ser-no-mundo. O outro e eu somos parte de uma intersubjetividade. Assim, o diálogo é o elo que une o ser-docente-enfermeiro, o discente e o outro em uma situação de dor e sofrimento.

6.3.2 Distanciamento

Os rios mostram os sentimentos que estabelecem distanciamento nas suas relações com o outro no ambiente do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Eles envolvem situações com os discentes que ingressam no Curso da Enfermagem e aqueles que já estão mais no final. Também, é possível observar espaços no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, divididos em racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica e em racionalidade estético-expressiva da ética e da moral. Os rios mostram, a seguir, esses sentimentos.

*[...] Alguns dizem que em sala de aula [...] sou uma pessoa mais aberta quando estou dando conteúdo e até brinco um pouquinho, mas que no estágio eu sou muito fechada (**sorri**). Alguns falam ao contrário: no estágio eu relaxo até mais que na sala de aula, que eu sou mais fechada. Eu sempre digo para eles que o ambiente é muito diferente e que na sala de aula. [...] É um grupo muito grande e eu não consigo perceber muito o aluno. [...] a gente tem um diálogo, mas assim uma coisa geral, tirar dúvida, eles perguntam, eu respondo (**olhar sério**). [...] só sei o nome dos alunos na prática. Eu tenho uma dificuldade. O número de alunos é um fator dificultante (**olhar sério**). A relação, a interação se dá melhor quando é um grupo pequeno. [...] eu tenho dificuldade assim, de ter uma interação, de ter uma relação mais próxima quando é um grupo muito grande. [...] um grupo menor eu acho que facilita. Por isso, que a minha relação na prática é muito mais fácil (**sorri**). (**Rio Sérico**).*

Rio Sérico mostra que os espaços de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem são aqueles reservados para a razão e outros para a sensibilidade. O espaço para a sensibilidade, de acordo com Sérico, está condicionado não só ao seu

próprio comportamento, como também do discente, inclusive a tradição da dualidade. A cultura vai mostrar quais as ações, os gestos e as expressões que são aceitos ou não nas relações e interações com o outro nos espaços da Enfermagem. Sérico revela que reflete sobre a sua gestualidade e percebe que pode mudar sem ter necessidade de reprimir seus sentimentos.

[...] a gente está sentindo a necessidade de um diálogo entre as fases subseqüentes para ver como é que a anterior estava. [...] às vezes as coisas são colocadas de uma forma fantasiosas e na realidade a gente vê que não é bem aquilo do que está acontecendo (olhar sério). A gente sabe que tem coisas que não adianta falar numa reunião [...] As pessoas vão ficar meio armadas e tal. [...] mais de uma pessoa falou e tal e não houve resultado. [...] a gente está pensando em sentar com algumas pessoas e colocar pontuadamente. Isto não está funcionando. Os estudantes percebem isto, a questão de pouca prática, de divergências entre professores substitutos [...] a questão das metodologias. [...] existe espaço? (olhar sério) Existe espaço. [...] falta tempo de disposição, porque a gente sabe que isto vai trazer alguns desconfortos e vai precisar ter maturidade de ambas as partes. Mas eu acho que não tem outro caminho. Senão a gente vai ficando extremamente nervosa, andando em volta [...]. (Rio Tolerância).

Rio Tolerância percebe que a falta de diálogo ocasiona distanciamento. Revela que é preciso observar a realidade sem fantasiar. Mostra que é preciso abertura, espaço e disposição de todos os envolvidos no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem para dialogarem sobre as dificuldades que estão encontrando na implantação do novo currículo com as metodologias ativas.

[...] no outro grupo a gente teve uma relação muito difícil professor-aluno. Tudo que a gente falava isto era discutido de forma negativa, a gente tinha que manter aquela flexibilidade. Tu pede uma coisa eles não trazem. [...] não fazem as leituras. [...] ela não queria ser avaliada [...] mas eu estou te avaliando pelo que tu me apresentaste. [...] eu me avaliei muito com esse grupo. Eu acho que não estava fechada pra eles. [...] foi um grupo muito difícil de trabalhar porque entre elas, elas não se entendiam. [...] (Silêncio) [...] com a mudança do currículo, parece que eles vêm mais imaturos, mais adolescentes e muitas vezes assim muito críticos. Mas não no sentido de crítica no sentido de trabalhar, críticas sem fundamentação. [...] quando se implanta o currículo as coisas têm que ir encaixando na verdade. [...] (sorri) mas eu acho que ele tem vindo diferente. [...] e querem aula expositiva e acham um absurdo o professor não dar mais aula. [...] Eles acham que o professor tem que vir e falar. (Rio Dinâmico).

Rio Dinâmico percebe que as mudanças ocasionam sentimentos de distanciamento. Mostra que, às vezes, a relação docente-discente é difícil pela imaturidade do discente, e o docente precisa ser flexível.

[...] eu consegui identificar que estas mudanças que são mais radicais e que elas não são negociadas elas voltam atrás (olhar sério). As pessoas na primeira oportunidade recentidas, elas retornam e muitas vezes pior no sentido da ação. Não estou falando das pessoas pior, mas a ação ela se torna pior que estava antes. Então, é um processo de construção de cultura. É a cultura Institucional precisa ser mudada. (Rio Razão).

[...] como professor tutor a gente se afasta mais do aluno por mais que se acompanhem as atividades, planeja com o professor facilitador do campo (olhar sério). Então, a aproximação não é tanto quanto até o ano passado. Então, a tutoria passa um pouquinho da vida diária do aluno. Então, a gente ainda tem que estar trabalhando neste sentido pra ver como é que pra gente com as expectativas que durante dez anos acompanhando o aluno de uma forma. (olhar sério) Um novo modo de trabalhar! Então, é uma adaptação! (sorri) A gente está se adaptando uma nova forma: ensinando, compartilhando conhecimento de uma nova forma! Não mais diariamente, mas de uma outra forma! Colaborando com o facilitador e o facilitador com o aluno. Então, forma uma nova rede. A gente já não é mais professor direto no nosso caso professor efetivo direto com o aluno. (Rio Rede).

[...] Nesse semestre mudou a modalidade vai pra campo de estágio e aí são os professores substitutos que vão com o grupo lá no campo. Estou estranhando ainda! Porque eu gosto quando a gente vai pra comunidade junto com os alunos. Eu gosto da comunidade (sorri). Agora nessa modalidade é os professores substitutos que tem essa responsabilidade. Então, eu sinto falta disso (olhar sério). (Rio Paciência).

Rios Tolerância, Dinâmico, Rede e Paciência mostram-se preocupados com a nova metodologia de ensino, porque, além de não compreenderem exatamente o papel do docente, o discente começou a reclamar. Essa situação está gerando desconforto e, por isso, desejam um espaço para os docentes encontrarem-se e trocarem idéias, a fim de observarem qual o entendimento que o outro tem dessa metodologia. Por outro lado, rio Razão revela que, se as mudanças não são negociadas, a tendência é voltar atrás. Fala que tais mudanças não podem ser radicais, porque as pessoas ficam ressentidas e a sua ação fica pior. Então, conforme Razão, a cultura institucional precisa mudar.

[...] Eu me deparei com adolescente com situações assim de ter que pedir silêncio na sala de aula. Coisa que eu nunca tinha feito na minha vida! (ênfase na voz) [...] aquelas conversinhas de grupo de adolescente, agitado,

trocando mensagem pelo celular na sala de aula [...] Tudo uma outra aprendizagem que eu ainda tenho dificuldade assim de lidar! [...] eles abusam, acabam inviabilizando a proposta de trabalho por conta disso. Eu estou vivendo essa experiência! [...] nesse grupo de quarenta e poucos, isto me deixa muito incomodada de trabalhar assim (olhar sério). De não conseguir acompanhar, entender, de saber com quem eu estou contando ou trabalhando assim. (Rio Emoção).

[...] muitas vezes eu já me atropeliei nesta questão quando por ventura eu não ouvia primeiro [...] fui muito dura com ela na frente de todo mundo, assim de chamar atenção, de reforçar aquilo (ênfase na voz). E ela disse assim: professora, eu fui atender alguém que tinha abortado. Aquilo me desmontou né! Me desmontou! [...] Eles sempre se colocavam na defesa! Eles sempre se impõem. Entende. Não tem motivo de já não gostavam. Entre colegas sim. Tinha uma ou duas que... extremamente duras. Coordenadora de curso falava [...] coordenadora da minha fase [...] faz o que é possível. Não te estressa. Mas eu estava estressada que só vendo! Chegou um ponto na primeira semana depois eu não tinha mais ânimo de vir para o estágio. E eu pra mim é uma alegria vir para o estágio. Vinha aqueles quatorze dias sem significar alguma coisa para aquelas pessoas. Sem nenhuma diferença. Isso é me envolver, é interagir e ter a sensibilidade como condição do trabalho, do trabalhador que está lá. (Rio Criatividade).

Rios Emoção e Criatividade mostram as situações que envolvem os discentes no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem que levam ao distanciamento. Por um lado, os discentes inviabilizam o ensino pelas suas atitudes e posturas em sala de aula, deixando o docente incomodado. De outro lado, o docente reconhece que sua atitude foi imprópria com o discente. Essas situações trazem desconforto tanto para o docente quanto para o discente. Assim, Emoção e Criatividade mostram que as relações e interações arrastam um sentimento de desconforto, difícil de compreender, mas que surge sempre que existe um estímulo expresso pelo outro. O corpo vivido manifesta seus sentimentos nas relações e interações com o outro em situações no ambiente de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, porque ele é expressivo e fala. O ser-docente-enfermeiro/a, por ser humano, emociona-se, incomoda, irrita, agita, estressa e desanima quando vivencia determinadas situações.

[...] Você já viu como esse paciente está apático, hoje? Já tentaram falar com ele? Tentaram conversar? [...] Eu tento trabalhar isto com eles, porque eles têm muita dificuldade (olhar sério, ênfase na voz). Então, muitos alunos pra se protegerem o que eles fazem eles assumem uma postura profissional. Botam aquela carapaça na frente pra não ter, não digo nem questão de

exercício de sensibilidade, mas a questão de não permitir uma aproximação maior que faça com que ele sinta uma satisfação. (Rio Correnteza).

Rio Correnteza mostra como o discente reage frente à realidade em campo de aulas práticas. Revela a sua dificuldade de lidar com o sofrimento do outro em uma situação de cuidado. O sofrimento e a dor do outro são vivenciados pelo discente como atitudes impessoais, fazendo-o mostrar os princípios da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica aprendidas no ambiente de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Então, para se protegerem, distanciam-se e utilizam as máscaras que possibilitam sobreviver. Com isso, o olhar atento de Correnteza mostra que é preciso não esquecer o lado emocional do ser humano em uma situação de doença. Assim, a racionalidade técnica pode até controlar o comportamento do discente, mas não as suas expressões e os seus sentimentos.

[...] tenho consciência de que essas atividades, que são um pouco diferentes daquilo que é normal dentro da Universidade, dependem muito da pessoa que está no poder, senão não acontecem (olhar sério). Porque as forças contrárias são muito grandes. E, as forças contrárias são, muitas vezes, pessoais não são nem institucionais. Na maioria das vezes. Isto é bem sério (olhar triste). (Rio Carinho).

Rio Carinho mostra uma situação que aconteceu com outro docente no ambiente de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Revela que, ao buscar ajudar o outro docente, o seu gesto não foi compreendido. Carinho mostra que as relações e interações com o outro são vivenciadas por meio de ações, gestos e expressões que trazem sofrimento e mágoa. Com essa manifestação, o docente não consegue dialogar com o outro, que é um ser humano, sobre suas atividades e seus sentimentos.

Como vimos, para *compreender significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem*, busquei a metáfora do rio a qual me revelou novas possibilidades de articulação da realidade como uma rede de significados. Nesse sentido, dos discursos do ser-docente-

enfermeiro/a emergiram três grandes fontes de significados: o **ser humano (percepção de si mesmo como ser-docente-enfermeiro/a e o outro)**, as **situações (relação docente-discente; relação ser-docente/ser-docente; relação docente-família; relação discente-família; relação docente-enfermeiro/a assistencial)** e os **sentimentos (de proxemia, de distanciamento e, ambigüidade)**.

Os entrevistados revelaram em primeiro lugar o ser humano, isto é, o sujeito da sensibilidade. Eles observam que o ser humano manifesta-se como ser-no-mundo com o outro no mundo da Enfermagem. O ser humano vivencia situações suscitando no mundo da intersubjetividade sentimentos que ora aproximam ora distanciam.

Assim, essas três fontes de significados, surgidas das entrevistas, mostram que não há univocidade de conceito da sensibilidade. Cabe aqui, portanto, complementar os significados expostos apresentando as idéias que acentuam a polissemia da sensibilidade, ou seja, a multiplicidade de idéias e sentidos no conjunto da hermenêutica dos discursos que estão expressas pela ambigüidade. Vejamos como acontecem as falas dos rios.

6.3.3 Ambigüidade

A sensibilidade está relacionada às ações subjetivas do ser-docente-enfermeiro/a nas relações e interações com o outro no ambiente do ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. A sensibilidade, nesta pesquisa, privilegia o afetivo na socialidade com o outro, pois o ser-docente-enfermeiro/a vê a si e o outro como ser humano, ou seja, experimenta sentimentos de humanidade, ternura, simpatia, compaixão. A seguir, podemos observar a compreensão da sensibilidade de diferentes maneiras.

[...] sensibilidade tem que estar atento ao comportamento do aluno (ênfase na voz) [...] vejo a questão da sensibilidade como relação ao ensino sensível, como aluno se ele consegue captar o que você está passando para ele, as dificuldades que eles têm sobre os procedimentos e explicar para ele da melhor forma possível. [...] a sensibilidade ela tem que estar voltada para isso: como é que está aceitando, como é que ele está te vendo como professor, como é que tu estás conseguindo transmitir o conhecimento que tu queres passar e isso com relação ao ensino aprendizagem no estágio porque em sala de aula fica mais complicado. (Rio Sérgio).

Rio S3rio revela a sensibilidade como aten33o e aceita33o do outro.

[...] eu acho necess3rio a sensibilidade no ensinar Enfermagem porque a nossa profiss3o ela n3o 3 s3 hoje. A gente tamb3m precisa abstrair para n3o ser totalmente te3rico e n3o deixar, n3o levar o profissional, o ser enfermeiro para perto do paciente a fazer o procedimento que na maioria das vezes s3o evasivos, que causam danos, riscos para os pacientes. Mas determinados momentos precisam, mas n3o 3 porque precisa que pode ser de qualquer jeito (olhar s3rio). Mais suave poss3vel, livre de riscos e tal. E essas vulnerabilidades todas que est3o expostas como doentes 3 que aumentam eu acho o sofrimento do estudante e que o professor tem que ter essa vis3o de n3o aumentar o sofrimento pelas suas t3cnicas, em fazer terrorismo e tal. (Rio Toler3ncia).

Rio Toler3ncia mostra a sensibilidade como suporte.

[...] a sensibilidade, ela tem o cont3udo da percep33o... (olhar s3rio) [...] 3s vezes voc3 percebe o contexto e voc3 foca sua aten33o sobre determinado determinados aspectos ou nuances que aparecem no cotidiano do teu fazer. [...] a quest3o da sensibilidade (sorri) ela agu3a um pouquinho mais essa tua capacidade de perceber em detalhes e justamente nesses detalhes fazer intervir ou compreender melhor a situa33o que est3 sendo vivida. [...] o sens3vel n3o 3 s3 aquilo que chama aten33o enquanto 3rg3os do sentido (3nfase na voz) [...] eles est3o sens3veis na dimens3o principalmente emocional da coisa e se envolvem, s3 que 3s vezes 3 eles n3o conseguem canalizar a quest3o da sensibilidade deles dentro da linha como profissional ou a rejeitam colocando aquelas coura3as 'n3o o enfermeiro n3o pode sentir', 'o enfermeiro n3o pode se sensibilizar a ponto de chorar, n3o pode se emocionar', 'precisa ser objetivo', pr3tico. Ou por outra se deixam levar pela emo33o que eles n3o conseguem dar nenhum encaminhamento, n3. 3s vezes, eles chegam a ficar num patamar dos pr3prios clientes (olhar s3rio). [...] Eu acho que para exercitar a express3o da sensibilidade tem que falar um pouquinho como voc3 se sente frente as coisas. (Rio Di3logo).

Rio Di3logo desvela a sensibilidade como percep33o, est3mulo e interven33o em uma situa33o vivida.

[...] 3 um estar atento ao processo de ensinar e aprender. [...] estar atento a tudo que acontece (olhar s3rio). E 3 uma situa33o muit3ssimo complexa que tem muitos fatores que interferem [...] os fatores que s3o pr3prios dos locais de pr3tica. Tem os fatores clim3ticos que interferem, tem as quest3es pessoais de cada um dos estudantes e de cada um dos professores que diretamente interferem. Tem a quest3o da pol3tica de educa33o que tamb3m n3o se pode desconsiderar que ela ordena, ela dirige e ela diz o que quer que precisamos fazer e o que n3o devemos mais fazer. Tem as quest3es de poder que est3o muito presentes 3 tanto na rela33o entre estudantes e

professores como na relação entre professores, entre estudantes, com as coordenações de cursos, de departamento, de fases e os professores com muitas questões que estão presentes aí. [...] não é uma ação mecânica. [...]. (Rio Razão).

Rio Razão mostra a sensibilidade como complexa, humanidade, respeito, cuidado, mas não é possível compreendê-la somente de uma maneira.

[...] Sensibilidade é [...] Perceber, sentir, saber qual é o momento de interferir (sorri). [...] nas relações com os alunos. Muitas vezes tu tens aluno que não que ele está travado por alguma coisa. [...] Claro a gente não precisa saber da vida do aluno. Mas tu tens que ter um pouco de sensibilidade mesmo para saber que alguma coisa não tá bem. (Rio Carinho).

Rio Carinho revela a sensibilidade como perceber, sentir, saber e interferir.

[...] a sensibilidade está nisso no trabalho docente. [...] A sensibilidade vai sensibilizando para as coisas. [...] É uma abertura e às vezes eu acho que é como um foco de visão. [...] ela te empurra para fora! [...] Ela muda tudo! (sorri) A sensibilidade está presente na hora que eu defino as minhas prioridades. Na hora que eu me identifico com a atenção quando eu preparo uma aula. Na hora que eu leio. [...] Eu não sei o que seria não enrustida dessa sensibilidade! Acho que seria uma máquina, uma reprodução. [...] Em tudo que eu faço ela modifica absolutamente tudo! (sorri) [...] envolve percepção, abertura, raciocínio, decisão, abrir mão de coisas importantes e juízos de valores. [...] a sensibilidade ela me coloca neste movimento. [...] a sensibilidade de ser professor é estar disponível para se deixar mudar. E o aluno também. (Rio Saudade).

Rio Saudade desvela a sensibilidade como característica própria do ser humano que envolve abertura, percepção, raciocínio, decisão, prescindir de coisas importantes e juízos de valores, descentrar-se e ter possibilidade.

[...] a sensibilidade é a razão do cuidado e do ensinar (sorri). [...] a gente não consegue se aproximar e nem compreender o outro. [...] precisa mais do que nunca do profissional que tem sensibilidade para perceber o stress que aquela mãe está, do diagnóstico novo que ela está recebendo. Que ele consiga perceber naquela família e dar algum suporte, algum apoio, uma conversa, um ombro amigo, uma atenção para aquela mãe, àquela família

que está chegando ali na emergência. Tanto para a criança como para a família (olhar sério). [...] (Rio Empatia).

Rio Empatia mostra a sensibilidade como base do cuidar e ensinar o outro.

[...] eu não conseguiria ensinar sem uma sensibilidade (olhar sério). [...] eu entendo que aprendizagem é um processo de ensinar aprender a aprender. Ele só tem possibilidade de acontecer se ele tiver significado. E, o significado que nós atribuímos as nossas experiências eles são significados sensíveis (sorri). Você lembra das coisas que lhe marcaram emocionalmente tanto das emoções ruins, digamos as mais difíceis do conflito, do tratamento quanto pela emoções boas, agradáveis do afeto, da convivência, pra alegria pra essas coisas. Eu acho o que se aprende realmente é vem colado nessas experiências. Que nós não aprendemos sem emoção. E aí, eu acredito por isso então sempre há emoção e ela tem que estar junto. Tem que ter esta interação mesmo de ser significativo, sensível. (Rio Emoção).

Rio Emoção revela a sensibilidade como um processo de aprender a aprender pelas experiências sensíveis, emoção, convivência, alegria e interação com o outro.

[...] Eu acho fundamental trabalhar a sensibilidade na Enfermagem (ênfase na voz). [...] eles estão lidando com vidas. A pessoa tem que ter sensibilidade para com o cliente. [...] No ensino a gente tem que ter muita sensibilidade pra ver essa, trabalhar com o aluno lá, pegar a mão dele (olhar sério). [...] preparava todo o terreno, dava toda segurança pra ele [...]. (Rio Reflexão).

Rio Reflexão desvela a sensibilidade como segurança.

[...] É algo assim que não é dado assim, sabe ou de uma hora para outra. Você consegue ler uns livrinhos de auto-ajuda e ser sensível. Não, é um processo (olhar sério). [...] põxa vida que sensibilidade ela tem para colocar tal palavra, tal ação naquele momento [...] É algo que tem que ser nutrido e buscar (olhar sério). [...] na questão da humildade, na questão do estar com, do sentar com, de escutar, de sentir não só com estes sentidos, mas é aquela coisa da alma, do coração. Uma coisa que tem que ter uma coisa mais forte! [...] é me envolver, é interagir e ter a sensibilidade como condição do trabalho, do trabalhador que está lá. [...] a sensibilidade é: o envolvimento! É o amor! O carinho! Aquela compaixão, é ter paixão com o outro. Não aquela compaixão de otimizar. (sorri) (Rio Criatividade).

Rio Criatividade mostra a sensibilidade como um processo que envolve os sentidos, humildade, amor, carinho, paixão e compaixão. Mas é preciso buscá-lo e nutri-lo.

*[...] Sensibilidade é procurar mediar a situações que são diferentes para sujeitos que são diferentes, ou seja, aí na minha função docente eu tenho que saber enquanto mediador como é que nós podemos mesmo que todos tenham acesso ou os objetivos ou as competências que temos de desenvolver **(olhar sério)** [...] conjuntamente com os estudantes [...] é saber mediar estas situações **(ênfase na voz)**. E estas situações são situações conflituosas. **(Rio Intencional)**.*

Rio Intencional revela a sensibilidade como mediação.

*[...] uma pessoa que tem um feeling especial. [...] é um misto de intuição, de ternura **(sorri)**. Entra aí compaixão é de conhecimento. Por que não adianta só você chegar lá e de repente o que abraçar e chorar junto com o cliente, com o aluno e os dois assim descambar junto. [...] a sensibilidade é este feeling, este mix, essa mistura um pouco. [...] Ele pode ter esse feeling, ele pode ter essa sensibilidade, ele pode demonstrar essa sensibilidade que não precisa se importar que está sem controle, que está se desgastando. [...] Você saber que tem conhecimento, é essa mistura, esse feeling, essa sensibilidade. [...] a sensibilidade pra mim ela precisa estar presente no cuidado, sabe **(olhar sério)**. Eu não consigo ver você cuidar de uma pessoa não tendo esse feeling, sabe. Acho que aí seria uma coisa unicamente mecânica, tecnicista, mas sem alma, sabe. Sem esse feeling. Isso não dá pra dissociar. **(Rio Cuidado)**.*

Rio Cuidado desvela a sensibilidade como “feeling” e “mix”.

*[...] a gente tem que ter sensibilidade até porque os alunos cada um é diferente, como nós professores somos diferentes, reagem diferente **(ênfase na voz)** [...] essa sensibilidade tem que ter de difícil coisas que acontecem fora da vida escolar deles que também interfere. [...] E a sensibilidade é realmente até que ponto tu pode trabalhar desse jeito com aquela turma ou de outro jeito. [...] reagem a situações, a interação entre elas e com o professor. É outro clima de trabalho. E a gente tem que dar conta dessas questões! E, isso exige bastante sensibilidade! **(Rio Dinâmico)**.*

Rio Dinâmico mostra a sensibilidade como interação.

[...] Nós estamos na área delicada e, portanto que envolve o sensível e sensibilidade que nós recebemos o jovem no começo da vida adulta pra trabalhar, para aprender (olhar sério). E, nós estamos numa relação delicada e envolvendo a sensibilidade também porque participar de um processo de formação é uma coisa bastante complexa e que exige muitas habilidades e múltiplas competências. (Rio Vida).

Rio Vida revela a sensibilidade como complexa, delicada, competência e habilidade.

[...] vai depender de cada um e que é difícil de ensinar (olhar sério). Mas nessas práticas é possível estimular essa sensibilidade. [...] utilizar a sensibilidade é saber olhar cada um dos grupos (ênfase na voz), o que são cada um dos sujeitos, qual é a melhor forma da gente conseguir tanto transmitir os conteúdos quanto estabelecer trocas no processo educativo quanto discutir com eles o que que é esperado de um bom profissional de enfermagem. [...] Adaptar também as estratégias didáticas dentro de um cronograma que é fixo que não tem muito como a gente é ahm ter uma flexibilidade muito grande. É limitado. Mas o mundo é limitado! As experiências que eles vão ter serão limitadas! Então, tem que considerar que nós temos que fazer naquele período. [...] Mas é aquilo ali que é possível. (Rio Solidariedade).

Rio Solidariedade desvela a sensibilidade como uma característica individual, trocas, adaptação, discussão e flexibilidade.

[...] é como se fosse estar receptivo pras coisas no sentido de como se fosse tá uma anteninha (sorri) assim que precisa estar ligado pras necessidades dos alunos. [...] seria estar ligado pra captar as necessidades tanto dos alunos quanto do professor facilitador, tanto dos profissionais no campo de atividade prática [...] Sensibilidade é estar aberto e receptivo pra sentir as necessidades e poder contribuir na medida do possível. [...] Ouvir, observar e ver a necessidade de colaborar naquilo que tem condições porque nem todas as necessidades você consegue de ter espaço, de ter o conhecimento pra solucionar (olhar sério). (Rio Rede).

Rio Rede mostra a sensibilidade como ser receptivo e aberto; saber ouvir e observar.

[...] o maior desafio de quem trabalha em Terapia Intensiva é você ficar em

cima do muro entre a razão e a sensibilidade (olhar sério). Maior exercício! (ênfase na voz) Por quê! De nada adianta você ser um enfermeiro extremamente bom do ponto de vista técnico se você tem a sensibilidade de uma pedra. Também não adianta nada se você ser extremamente sensível e o paciente tá parado na sua frente e você tá ali dando atenção pra ele, mas você não viu que ele está morto. [...] Tu tens que estar sempre lá e sempre cá. [...] é uma área muito rica do ponto de vista, se a gente for pensar do ponto de vista clínico, mas também do ponto de vista existencial. [...] Eles assumem uma postura profissional. Botam aquela carapaça na frente pra não ter, não digo nem questão de exercício de sensibilidade, mas a questão de não permitir uma aproximação maior que faça com que ele sinta uma satisfação. [...] de você trabalhar uma sensibilidade, trabalhar o potencial humano do outro é uma coisa que tem que estar muito presente. (Rio Correnteza).

Rio Correnteza revela a sensibilidade como estar aberto, receptivo, ligado, captação e movimento.

[...] ela é essência justamente se nós trabalhamos o cuidado do ser humano. Esse ser humano é muito cheio de possibilidades (sorri) quando a gente precisa estar buscando essa sensibilidade. [...] Eu vejo como exercício constante porque ela é fundamental. Ela é uma expressão de ser humano. [...] Outra coisa que trabalha a sensibilidade é o lúdico [...] mostrar essas possibilidades no concreto e no imaginário. [...] um espaço intercessor, de parar e pensar sobre o seu viver. (Rio Paciência).

Rio Paciência desvela a sensibilidade como essência, expressão e exercício.

Os rios mostram que a sensibilidade é própria do ser humano. É complexa e não pode ser compreendida somente de uma maneira. Ela depende de cada um, porque envolve abertura para as coisas, diálogo, respeito, humanidade, apoio, atenção, raciocínio, decisão e prescindibilidade de coisas importantes. Por isso, o ser humano faz escolhas, define prioridades, juízos e valores, porque precisa mediar as situações conflituosas, saber pedir desculpas e ter cuidado com o outro.

Sentem que é movimento, uma mistura de conhecimento com intuição, compaixão, empatia e sensibilidade. Por isso, envolvem habilidades e múltiplas competências para perceber os fatores climáticos, as questões políticas de educação e de poder. Então, a sensibilidade é determinante, pois modifica tudo quando se realiza

qualquer atividade com o outro.

Nesse sentido, os rios mostram que a sensibilidade é poder olhar o outro e saber qual a melhor maneira de ensinar. Estabelecem trocas no processo educativo adaptando estratégias didáticas dentro de um cronograma fixo para o docente ter flexibilidade em determinado momento. É estar receptivo para ajudar e contribuir na medida do possível atendendo as necessidades do outro, porque a formação do outro será o reflexo como profissional.

Apesar de ser um desafio, os rios percebem que é possível estimular a sensibilidade no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, principalmente para o profissional que trabalha em uma área que envolve tecnologias de ponta. Ele vai precisar estar constantemente exercitando razão e sensibilidade, auxiliando-o a não ser meramente um executor. Então, a sensibilidade envolve o fazer no cotidiano da Enfermagem aguçando a capacidade de perceber os detalhes para intervir na situação da melhor forma possível. Por isso, é necessário aprender canalizá-la de forma que possa conduzir o profissional a realizar o cuidado de maneira sensível, sem precisar utilizar as máscaras para se proteger.

Os rios revelaram que, para ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, é preciso haver um significado que só acontece pelas nossas experiências sensíveis com base na emoção agradável do afeto, da convivência e da alegria. Logo, é algo que precisa ser buscado e nutrido tanto na questão da humildade, do estar com, do sentar com, de escutar não só com os sentidos, mas com a alma e coração. É interagir, envolver com carinho, amar, ter compaixão e paixão pelo outro.

Para tanto, os rios elegem como estratégia criar espaços para discutir o processo de viver saudável. Isso vai despertar o cuidado de olhar-se por meio de um exercício que pode ser estimulado pelo lúdico e vai auxiliar não apenas um estar atento ao comportamento do outro, mas também como ele o está observando.

CAPÍTULO 7

PRESENÇA DA SENSIBILIDADE NO ENSINAR E APRENDER A SER E FAZER ENFERMAGEM

[...] não precisarei juntar lembranças distintas uma da outra, tenho-a ainda em mãos como uma coisa, o olhar de minha memória a envolve, bastará que me reinstale no acontecimento para que tudo, os gestos do interlocutor, seus sorrisos, suas hesitações, suas frases reapareçam em seu justo lugar (MERLEAU-PONTY, 2002, p.32).

Como vimos no capítulo anterior, das vivências dos docentes emergiram os sentidos que foram fundamentados pelo referencial da fenomenologia de Merleau-Ponty e fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur. Esse enfoque permitiu-me compreender e interpretar o significado da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem como três grandes fontes de significados: a primeira revelou o **Ser Humano** (Ser-docente-enfermeiro/a e o **Outro**); a segunda, **Situações** (Relação docente-discente, Relação ser-docente/ser-docente, Relação docente-família, Relação discente-família, Relação docente-enfermeiro assistencial), e a terceira, os **Sentimentos** (proxemia, distanciamento e ambigüidade).

O Ser Humano é compreendido por Merleau-Ponty como corpo próprio ou corpo fenomenal inserido no mundo. O Ser Humano age sobre o mundo e o modifica, da mesma maneira que é influenciado e modificado pelo mundo. Ele é presença, gesto e expressividade. Ele é presença porque é um fenômeno corporal que possui movimento. É um ser falante que tem um jeito de falar da sua história, que não se esgota e nem se repete a outros falantes. É sempre um sendo, singular e criativo.

O **Ser Humano**, nesta pesquisa, é o sujeito da sensibilidade que vivencia as relações e interações com o **Outro** (docente, discente, enfermeiro, família) no mundo de ensinar e aprender a fazer Enfermagem. É um ser complexo, biológico, cultural,

que pensa, sente, manifesta seus sentimentos, é próximo, sério, sensível, responsável, respeita, compartilha experiência, envolve, acolhe e é acolhido, desperta saudades porque tem uma história. Também tem sensibilidade pela vida humana, pois ele cuida e é cuidado pelo outro. No entanto, é um ser de ambigüidades, porque é um ser contraditório, vulnerável, incoerente e, por vezes, faltam-lhe fé, cuidado e educação. A ambigüidade do ser humano, conforme Merleau-Ponty, revela-se “pela ambigüidade do corpo, e esta se compreende por aquela do tempo” (1999, p.126), ou seja, é possível aprender de diversas maneiras para compreender a opacidade do real.

O **Outro**, em Merleau-Ponty (1999), faz parte de meu corpo, ou seja, não está em mim nem fora. Ele está na frente, ao lado e atrás. O outro faz parte de meu sentir e, assim como eu, o outro faz uma extensão com o mundo. O filósofo mostra que somos uma única intercorporeidade, porque somos extensões como as partes de um mesmo organismo. Todas as partes são extensões uma das outras. Por isso, o outro faz parte deste mundo como nós, pois o mundo nos é comum. O outro, assim como nós, é um ser de generalidade, ou seja, um ser impessoal. O outro se torna presença para mim pelo diálogo nas relações e interações na intersubjetividade. O outro também é um corpo, uma subjetividade e um tempo natural com uma história, um comportamento, uma cultura e está inserido no mundo. Por isso, Merleau-Ponty vai nos lembrar que o meu corpo é que vai encontrar o corpo do outro, pois existe uma continuidade das minhas intenções. Dessa maneira, o corpo possibilita abertura (intencionalidade), que nos dá condições concretas de existir e ser coexistência com o outro (intersubjetividade). Com isso, toda ação que o ser-docente-enfermeiro/a e o outro imprimem é uma extensão do corpo. As suas idéias, a consciência e reflexão são inseparáveis do seu corpo.

A importância da fenomenologia em Merleau-Ponty está justamente em compreender que “o mundo fenomenológico é não ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro” (1999, p.18). Nessa perspectiva, observo que o mundo fenomenológico “é inseparável da subjetividade e da intersubjetividade”, porque “formam sua unicidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha” (MERLEAU-

PONTY, 1999, p.18). Dessa forma, o filósofo revela que o corpo, negado pela filosofia, vai constituir-se o centro da existência, pois tudo está ao seu redor, inclusive o campo perceptivo. Com isso, ele evidencia a experiência perceptiva, além do intelectual através do corpo.

Assim, o **Outro**, nesta pesquisa, é o docente, discente e o enfermeiro envolvidos no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. O **ser-docente-enfermeiro/a** é um ser humano que traz uma história das relações e interações com o **outro** (discente, docente, enfermeiro e família), reconhece as intenções pelas suas ações e expressões no mundo. Ele é um ser complexo, dinâmico, sério, responsável, compenetrado, preocupado, decidido, centrado, comprometido, organizado, entusiasmado, direto, solidário, apaixonado, tolerante, brincalhão, imediatista, respeita, confia, deseja confiança e resultados. Também se reconhece como um ser afetuoso, livre e de emoção, que fala, dialoga, ouve, reflete, valoriza e tem satisfação de estar com o outro. Reconhece que tem tolerância e aceita transformações. Ele se desvela para ajudar e cuidar, mas às vezes não tem reconhecido seu esforço e sente-se prejudicado pelo outro. Algumas vezes, é solitário, revoltado, autoritário, implicante, resistente, firme e rigoroso. Cuida porque gosta da assistência. Alguns percebem que os momentos são diferentes, pois reconhecem que as pessoas são outras. Sente-se desafiado, mas não deseja convencer o outro do motivo que o levou à docência. Compreende que não é preciso utilizar máscaras, porque é capaz de aceitar determinados comportamentos e sabe que pode mudar a sua vida e também a do outro. Mas ele tem a compreensão da sua ambigüidade e está sempre entre a razão e a sensibilidade. É capaz de estar na situação e viver no lugar do outro, pois compreende que a vida é movimento. Ele está buscando outras maneiras de ensinar e aprender a fazer Enfermagem que sejam fundamentadas na solidariedade, responsabilidade e sensibilidade, pois é ele quem ensina e aprende com o discente a cuidar de outro ser humano. Além disso, descortinam o tempo entre muitos perfis em que o porvir o seu vigor diminui.

Essa compreensão acerca do tempo acontece a partir da relação que eu tenho com as coisas e com o outro, pois, nas coisas, “o porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e de sobrevivência eternas”. No entanto, “aquilo que para

mim é passado ou futuro está presente no mundo”. Assim, aquilo que compreendo como um passado ou futuro está presente no mundo para mim como uma síntese, não havendo distinção entre o antes e depois. Portanto, o presente, o passado e o futuro fluem em constante movimento, é um estar sempre recomeçando (MERLEAU-PONTY, 1999, p.551-2).

A percepção do ser-docente-enfermeiro/a que está sendo diminuída a sua vitalidade tem lhe despertado angústia, porque está refletindo sobre o que vai ser da sua vida. Isso acontece porque a percepção é a matriz dos nossos comportamentos e é no mundo percebido que a nossa existência se desenrola. O docente está numa fase de reencontro com ele mesmo. Isso mostra que ele está aberto para compreender as ações e expressões do outro e, também, é capaz de realizar mudanças no seu cotidiano. Para tanto, ele deseja ser reconhecido pelo outro como um ser humano em todas as suas dimensões. Essa questão é fundamental, já que ele está participando de mudanças significativas no Curso com a implantação do currículo no qual há utilização das metodologias ativas. O ser-docente-enfermeiro/a ainda não entendeu o papel do tutor no ensino da Enfermagem. Ele compreende que há perspectivas de resgatar-se o outro como sujeito, ter espaço para se expressar e ser ouvido. Sabe que as metodologias ativas são uma outra modalidade de ensinar e aprender a fazer Enfermagem e que vieram para aliviar a sua sobrecarga de trabalho frente ao discente, uma vez que sua vitalidade está diminuindo.

Por isso, o ser-docente-enfermeiro/a almeja esclarecer: por que as suas horas de trabalho estão sendo ocupadas por outras inúmeras atividades? Qual é o motivo real que o levou a decidir pelas metodologias ativas? Para ele, até o momento não existe coerência nas atitudes do outro.

O mundo da Enfermagem está sendo ocupado pelo numérico, ou seja, aquilo que traz resultado objetivo e quantificável. Isso revela que, para ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, é preciso fazer opção pela razão, deixando outros espaços para a sensibilidade. Dessa forma, prioriza-se o quantitativo em detrimento do qualitativo. Basta ler os discursos quando os entrevistados revelam preocupação com a formação humana, porque eles estão se afastando da sua real função. O ser-docente-enfermeiro/a quer ser percebido como um si que se percebe no mundo da

Enfermagem, sente e é sensível ao outro. Por isso, valorizou a necessidade de dialogar, ouvir, cuidar e, ainda, está com saudades de alguns momentos vivenciados com o outro e do trabalho na assistência. Ele sente a necessidade de tocar e ser tocado e de ser compreendido como um ser humano. Inclusive, o discente está sofrendo o reflexo disso na sua formação. No entanto, observo que há uma sensibilização e uma preocupação real do ser-docente-enfermeiro/a para buscar um equilíbrio e, também, o atendimento de todas as demandas que envolvem o mundo da Enfermagem. É preciso lembrar que estamos diante de um mundo que é sempre ambíguo e envolve e descobre o ser-docente-enfermeiro/a.

O **discente**, nesta pesquisa, é um ser complexo, sensível, responsável, tem potencial e vivências. Ele tem um jeito diferente de pensar, agir e falar. Escuta, mas às vezes cansa e não agüenta o outro. Também tem dificuldades, nem sempre responde tudo a que o docente deseja saber, porque está aprendendo a confiar para saber até onde se permite conhecer. Sabe que não aprende somente com o docente e que não é um receptáculo que só recebe conteúdos. Protege os colegas, mesmo aqueles que não tenham estudado. Ele pega o ônibus ou carona porque está sem dinheiro. É ávido para consumir e quer conseguir um lugar ao sol. Alguns são desrespeitosos, irresponsáveis, têm difícil relacionamento com o docente. São negativos e reivindicam somente o que lhes interessa; não têm uma perspectiva de lutar para transformar a sociedade e não têm o sentido de solidariedade. Também, naturalizam a injustiça e a fome. Outros são rejeitados pelas dificuldades econômicas. Ainda, há aqueles que são estudiosos, interessados, realizam as leituras e respeitam os docentes.

O **enfermeiro** revelou-se como um ser humano que precisa se aproximar mais, sentar ao lado e ser mais empático com o outro para conseguir compreendê-lo. Também precisa valorizar mais o trabalho da sua equipe para que ela não se sinta desvalorizada.

As **Situações** são vividas pelo ser-docente-enfermeiro/a em diferentes cenários de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem **nas relações entre ser-docente/ser-docente, docente-discente, docente-família, docente-enfermeiro, discente-família**. Elas são consideradas como ambigüidades, intencionalidades, intercorporeidades com desafios e preocupações permeadas pela objetividade, pela disponibilidade, pelo

diálogo, pelo ouvir com momentos de criatividade. Algumas situações são vivenciadas com sofrimentos e mágoas, mas estão precisando de disponibilidade e flexibilidade do outro, porque cada vivência que atualizamos em nosso corpo se estabelece uma presença. As situações são vividas pelo ser-docente-enfermeiro/a no mundo da Enfermagem em um campo fenomenal a partir da intersubjetividade com o outro, trazendo possibilidades de experiências com o outro.

A **Relação docente-discente** mostrou-se como um desafio que se estabelece a partir do respeito, da disponibilidade, da disposição, do reconhecimento, da tolerância e aproximação. Para isso, as situações do cotidiano têm sido observadas pelo ser-docente-enfermeiro como vontade, honestidade, confiança, compromisso, seriedade, sinceridade e responsabilidade. Mas, para isso acontecer, é necessário aprender a ser presença e a compartilhar, a estar junto, a desenvolver a criatividade e os sentidos (tocar, ouvir, sentir e olhar). Apesar disso, as situações vivenciadas implicam em movimento, dificuldades e limitações, as quais podem, entretanto, ser superadas por meio do equilíbrio, da compreensão, da flexibilidade para o saber. Por isso, compreendi por que o ser-docente-enfermeiro/a deseja sensibilizar o outro: porque o diálogo só nascerá quando ambos aprenderem a valorizar as suas vivências. Os discentes ainda valorizam os procedimentos pautados na cientificidade, nas aulas tradicionais e bancárias em detrimento do humano. Porém, quando compreendem que as metodologias são uma modalidade de aprendizagem que acontece em rede e nas relações com o outro, eles passam a valorizar o ensinar e aprender a fazer Enfermagem. As metodologias ativas auxiliam o ser-docente-enfermeiro/a a buscar alternativas para despertar no discente a sensibilidade, a criatividade e, além disso, motiva o discente a procurar o seu caminho.

A **Relação ser-docente/ser-docente** revelou-se como ambigüidades e preocupação que está precisando ser compreendida e compartilhada para que possam saber eleger as prioridades. Para tanto, o ser-docente-enfermeiro/a vai precisar se dispor a abrir-se para o diálogo e ouvir o outro, haja vista que estão acontecendo alguns equívocos. Isso acontece porque ele está observando que as situações as quais está vivenciando ainda estão muito veladas e algumas resultaram em mágoas. Devido ao sentimento de falta de apoio, suporte e flexibilidade, ficou evidenciada a

necessidade de realizar uma reflexão maior.

A **Relação docente-família** desvelou-se como abertura, presença, diálogo, empatia e amor que precisa de disposição para sair de si. Também, essa relação é observada como experiência, quando o docente já tenha vivenciado situações de doença com familiar em ambiente hospitalar, o luto causou um profundo sofrimento. Porém, a família também já foi percebida como aquela que atrapalhava as atividades da Enfermagem.

A **Relação discente-família** desvelou-se como suporte emocional, atenção, apoio mediado pelo diálogo com o docente. O discente aprende a cuidar da família em uma situação real de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem em meio a muito movimento e sofrimento. Isso acontece porque ele percebe as situações pelos sentidos, ou seja, pelo sentir, falar, ouvir e olhar. Para tanto, é necessário que haja uma disposição para ajudar o outro.

A **Relação docente-enfermeiro** revelou-se como gesto que questiona, mostrando determinados “pontos sensíveis do mundo” e convidando docente e enfermeiro “a encontrá-los ali”. A comunicação acontece sempre que a “minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho”. Dessa maneira, “há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.251-2). Por isso, a maioria das situações é vivenciada e compartilhada com base no diálogo, na compreensão, motivação, criatividade, alegria e no respeito pelo trabalho do outro como ser humano. Apesar disso, observo ainda a presença de insensibilidade em algumas situações nessa relação.

Os **Sentimentos** desvelados foram de **proxemia, distanciamento e ambigüidade**. Os sentimentos de **proxemia**, que aproximam o ser-docente-enfermeiro/a do outro se revelaram como acolhimento, tolerância, confiança, convivência, criatividade e emoção. Além disso, dependendo das condições econômicas do outro, esse pode ser um motivo para a aproximação. Para isso, as relações e interações com o outro precisam ser pautadas no diálogo e saber ouvir o outro a partir das suas vivências.

Já os **Sentimentos** de **distanciamento** revelaram-se como preocupação do docente com o outro que se encontra diversas vezes ausente. Também acontecem pela

falta de abertura, mudanças, adaptação e tempo. Ainda, ocorrem no cotidiano da Enfermagem no qual o discente está aprendendo a utilizar as máscaras para conseguir sobreviver ao sofrimento. Além disso, a avaliação traz medo e insegurança ao discente. Como não bastasse, a dificuldade econômica vivenciada pelo discente tem sido alvo de desconforto e preocupação do ser-docente-enfermeiro/a. Esses sentimentos têm sido acompanhados diversas vezes pela saudade do outro.

Os **Sentimentos** que expressam **Ambigüidade** revelaram-se como a vida do ser humano. Essa compreensão está ligada à aceitação, à compreensão e ao ouvir o outro numa situação vivida que é complexa, delicada e individual. Também, é um exercício, um descentrar-se para chegar-se à essência; é a motivação, o estímulo para intervir em uma dada situação. Para tanto, é preciso estar aberto, receptivo para realizar uma mediação com humildade, amor, carinho, paixão e compaixão. A sensibilidade, compreendida como um *feeling* e *mix*, é uma mistura de diversos sentimentos e razão. Então, o ser-docente-enfermeiro/a está buscando, na percepção e no sentir, a compreensão para saber cuidar o outro.

Diante do exposto, percebi que os sentidos desvelados não podem mais ser desconsiderados. Porém, aponto que não é objetivo deste estudo querer saber os motivos que conduziram o Curso e os docentes a trilharem o caminho objetivo e quantificável, pois compreendo a sua escolha. Lembro que o ser-docente-enfermeiro/a coloca em questão a intenção da presença, o estar junto pelo prazer de compartilhar com o outro, em função das atribuições das atividades do seu cotidiano e incessante produção para acompanhar as exigências impostas pelos órgãos formadores e financiadores que fomentam a pesquisa. Quando entra nesse processo constantemente, o ser-docente-enfermeiro/a vai esquecendo o outro, pois observa em si o motivo de não ter tempo pela sobrecarga de trabalho. Com isso, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica vai sendo privilegiada em detrimento da racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, já que é preciso trabalhar para responder as demandas do fazer. Em virtude disso, o ser-docente-enfermeiro/a passa a ter dificuldade de ser presença e refletir sobre a sua vida e a do outro.

Os entrevistados desta pesquisa mostraram justamente a necessidade de resgatar o pouco do ser saudável que ainda lhes restam para tentar buscar o equilíbrio e

reencontrar a sensibilidade nos espaços de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, solo dos seus encontros com o outro, onde se desenvolvem as suas histórias, suas ações, seus engajamentos e suas decisões.

CAPÍTULO 8

LIÇÕES DO RIO: PONTO DE CHEGADA OU DE PARTIDA?

O mundo fenomenológico é, não ser puro, mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

Comecei esta pesquisa motivada por minhas inquietações em relação ao ensino da Enfermagem pautada no paradigma das ciências e da técnica com suas verdades e certezas. Buscava compreender outras maneiras de ensinar e aprender a ser e fazer e, também, de cuidar, porque observava que, na Enfermagem, os docentes trabalhavam fundamentados na ciência empírica com os discentes e almejavam uma prática do cuidado sensível.

A busca de respostas levou-me à abordagem qualitativa como fio condutor desta pesquisa, reforçando em mim a escolha pela fenomenologia, na qual percebi que encontraria o suporte necessário para chegar mais próxima da compreensão do fenômeno estudado. Buscar respostas nessa perspectiva implicava desenvolver este estudo com base nos discursos dos docentes-enfermeiros/as do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC.

Dessa forma, obtive o mundo vivido do ser-docente-enfermeiro/a. Foi o momento de aprender a observar o outro que também ensina e aprende a fazer Enfermagem. Tive a grata satisfação de observar que o ser-docente, antes de tudo, preocupa-se com o ser humano que cuida, mas percebe que também precisa ser cuidado. A sua percepção de ser complexo, ambíguo e contraditório trouxe-me muitas reflexões em relação ao meu cotidiano. De acordo com a experiência perceptiva, o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem revela-se como um presente que arrasta um horizonte do passado de saudades e lança-se a um futuro que apela pela abertura

do outro por meio do diálogo e reconhecimento de que é um ser humano.

O ensinar e aprender a fazer Enfermagem se constitui a partir da intencionalidade do ser-docente-enfermeiro/a, a qual está relacionada à compreensão de que ser docente se expressa como uma vivência ambígua. Ele busca a vivência com o outro na intersubjetividade no cotidiano da Enfermagem. Mas ele tem estado angustiado, porque tem observado que já não é mais jovem. Por um lado, revela-se como uma vivência impessoal que não implica uma opção reflexiva em torno do ensino. Percebe que suas energias estão diminuindo e, por isso, necessita diminuir o ritmo de suas atividades. É complexo tentar esclarecer a função do docente. Por outro lado, observo que o ser-docente está inserido no mundo cultural e, por isso, ele busca justificar os motivos pelos quais fez uma opção pela docência. Ele aumenta o ritmo de suas atividades porque precisa atender às exigências da academia.

Acredito que esta pesquisa acrescentará conhecimentos nos diversos campos de inserção dos profissionais da enfermagem: no ensino, na pesquisa e na extensão. Trata-se de uma pesquisa que envolve o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem como uma experiência na intersubjetividade com outro. Assim, observando o ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem sob essa ótica, o ser-docente-enfermeiro/a poderá exercer no cotidiano sua prática a partir das vivências, pois compreendo que a construção do conhecimento desenvolve-se nas relações e interações com o outro.

Diante do exposto, assinalo algumas contribuições, a seguir, no sentido de viabilizar um estudo teórico aprofundado do tema pesquisado, além dos seus reflexos no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem do ser-docente-enfermeiro/a:

(1) saliento o papel que a ABEn vem desenvolvendo junto aos Cursos de Enfermagem, promovendo espaços de discussões e reflexões sobre a humanização na formação, com a finalidade de gerar as mudanças tão necessárias nas concepções relativas à saúde. A ABEn congrega enfermeiros (docentes, assistenciais), técnicos de enfermagem e discentes, buscando construir propostas e estratégias para ensinar e aprender a fazer Enfermagem. Com isso, ela instiga os Cursos para uma formação de enfermeiros mais participativos, éticos, solidários, reflexivos e sensíveis, para que venham a atender a demanda social. O sentimento de emoção, alegria e empolgação

visível nos discursos dos docentes mostra a importância do Curso em manter o vínculo afetivo, solidário e compartilhado de trabalho com a ABEn;

(2) o currículo do Curso não pode ser uma limitação na formação do enfermeiro/a, porque ele perpassa o processo de ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Quando o currículo é flexível, o ser-docente-enfermeiro/a tem a possibilidade de trabalhar o que emerge da vivência e da realidade dos discentes. Para tanto, quando docente e discente se abrem para um diálogo constante no cotidiano da Enfermagem, outros falantes começam a participar. Nesse sentido, o ser-docente-enfermeiro/a, ao preocupar-se com a presença da sensibilidade, realiza o planejamento da disciplina contemplando um espaço para as situações vivenciadas pelos discentes. Com essa maneira, ele busca rever o seu jeito de ser docente e a metodologia que utiliza no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Toda a construção desta pesquisa foi articulada à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty fundamentada na sensibilidade. Assim, sinto que a experiência descrita na pesquisa servirá de fonte para outros estudos com essa perspectiva.

(3) a Filosofia abre a possibilidade para diferentes pesquisas não apenas na Enfermagem, mas também nas diversas áreas de conhecimento da saúde. Ela muda a maneira de olhar o outro e o mundo, mas isso só acontece se o pesquisador aprender a observar a realidade e a si mesmo. Nesse sentido, a Filosofia desperta no ser humano a disposição de reflexão não só para aprender a aprender e conhecer, mas também aprender a pensar, a fazer e a ser-no-mundo. Além disso, é esperado que a Filosofia esteja voltada para uma educação de um mundo complexo, que solicita sensibilidade, criatividade, arte e intuição. Também é desejado que a Filosofia busque um conhecimento pautado no saber que venha do ser, envolvendo as relações e interações que acontecem na intersubjetividade com o outro. Com isso, abrem-se os espaços para um ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem com base em outras maneiras enriquecedoras como a emoção, a solidariedade, o respeito, a compaixão, a harmonia e a compreensão pelo outro. Essa maneira possibilita que o ser-docente-enfermeiro/a e o discente descubram o seu próprio caminho, conheçam seus sentimentos e comportamentos e, também, as suas relações com o outro no mundo dinâmico em constante transformação que dialoga e faz conexão com a vida. A capacidade de

refletir sobre as nossas experiências possibilita o conhecimento como um processo que vai se construindo, enquanto o conhecimento pautado na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica está mais preocupado em conseguir, por meio de raciocínios lógico-matemáticos, chegar a um resultado numérico;

(4) uma mudança no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem requer um referencial fundado na realidade na qual discente e docente possam desenvolver conhecimentos investigativos (ensino, pesquisa e extensão), que possibilitem o exercício de aprender a observar a si mesmo, o outro e o contexto no qual estão inseridos. Essa maneira de observar possibilita a reflexão a partir da sua vivência, ampliando o observar o outro de maneira sensível e um despertar de um profissional da saúde com um outro olhar para o outro e para o mundo;

(5) o ser-docente-enfermeiro/a de um Curso de Graduação em Enfermagem, ao refletir sobre o seu papel no ensinar e aprender a ser e fazer, viabiliza as ações e expressões e, portanto, o despertar da sensibilidade. Quando encontra um espaço para dialogar e expressar as suas dificuldades pessoais e coletivas, o ser-docente tem a possibilidade de ser estimulado e motivado para utilizar as metodologias ativas nas capacitações pedagógicas por meio de temas que envolvam a sensibilidade na formação do enfermeiro. A capacitação, dessa maneira, propicia que ele compreenda o seu papel como educador na Enfermagem. Com isso, estabelece-se um canal para o diálogo, porque ele se encontra sensível e aberto para compreender como as relações e interações acontecem na intersubjetividade com o outro.

A sensibilidade é a base para desenvolver outras maneiras de pensar, de cuidar e de pesquisar. Sem ela, as relações e interações no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem não passará de técnicas e teorias sobre o cuidado. Por isso, as relações e interações só acontecerão se:

(a) o ser-docente-enfermeiro/a desenvolver em si mesmo a sensibilidade, porque só se cultiva aquilo que se tem. Assim, as relações e interações estabelecidas entre o ser-docente e o discente dependem muito da compreensão do docente;

(b) os discentes, ao serem estimulados, no cotidiano das atividades da Enfermagem, com as suas sugestões em relação ao ensino, sentir-se-ão integrantes desse contexto. Com isso, eles vão aprendendo a desenvolver a observação de si e do

outro e, também, cultivando a sensibilidade, a solidariedade, o respeito e a liberdade de expressão;

(c) a formação envolve, além da racionalidade técnica cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, a racionalidade da moral-prática da ética, também a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura. Portanto, a educação interessa-se por todas as dimensões humanas. Com esse pensamento, novos desafios vão sendo assumidos, especialmente o de romper com a racionalidade reducionista, porque o ser-docente-enfermeiro/a passa a observar o conhecimento como um processo dinâmico, criativo e sensível, a ser mobilizado para desenvolver competências as quais possibilitam os discentes interferirem na sua realidade social;

(d) no que tange à pesquisa na área da Enfermagem, observo que este estudo pode contribuir significativamente para o seu saber. Também instiga outras pesquisas que envolvam métodos distintos das ciências empíricas. As pesquisas que desenvolvem a temática da sensibilidade à luz da fenomenologia sempre acontecem pelo pesquisador no observar nas relações e interações com o outro. Quando realizamos uma pesquisa, nós a imaginamos, ficamos imersos na sua linguagem e na experiência de estarmos observando uma realidade;

(e) o olhar da fenomenologia ajuda o pesquisador a compreender o outro nas suas limitações e possibilidades de ser um outro eu mesmo. Aprendi quando observava os rios que o fenômeno está em constante movimento. É estar sempre aprendendo a observar imerso no processo da reflexão. Considerando a necessidade de se continuar aprendendo, pois cada vez que voltamos a observar percebemos algo novo que não havíamos observado antes;

(f) o ser-docente-enfermeiro/a que aprende a observar abre-se para a vida explorando todas as suas dimensões, não perde oportunidades nem desafios que surgem nas relações e interações com o outro.

Nesta pesquisa não tive a pretensão de exaurir as possibilidades de um futuro estudo, no entanto, assinalo a importância de que ao se identificarem as alternativas para estimular a sensibilidade nas relações e interações com o outro, no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, o ser-docente-enfermeiro/a preocupado poderá formar profissionais enfermeiros sensíveis.

Assim, a fenomenologia é o aprendizado, quando compreendemos a mensagem de “A lição do rio” que Henfil (1984) sabiamente nos deixou para refletir:

E o rio corre sozinho.
 Vai seguindo seu caminho.
 Não necessita ser empurrado.
 Pára um pouquinho no remanso.
 Apressa-se nas cachoeiras.
 Desliza de mansinho nas baixadas.
 Precipita-se nas cascatas.
 Mas, no meio de tudo isso vai seguindo seu caminho.
 Sabe que há um ponto de chegada.
 Sabe que seu destino é para a frente.
 O rio não sabe recuar.
 Seu caminho é seguir em frente.
 É vitorioso, abraçando outros rios, vai chegando no mar.
 O mar é sua realização.
 É chegar ao ponto final.
 É ter feito a caminhada.
 É ter realizado totalmente seu destino.
 A vida da gente deve ser levada do jeito do rio.
 Deixar que corra como deve correr.
 Sem apressar e sem represar.
 Sem ter medo da calmaria e sem evitar as cachoeiras.
 Correr do jeito do rio, na liberdade do leito da vida, sabendo que há um ponto de chegada.
 A vida é como o rio.
 Por que apressar?
 Por que correr se não há necessidade?
 Por que empurrar a vida?
 Por que chegar antes de se partir?
 Toda natureza não tem pressa.
 Vai seguindo seu caminho.
 Assim é a árvore, assim são os animais.
 Tudo o que é apressado perde o gosto e o sentido.
 A fruta forçada a amadurecer antes do tempo perde o gosto.
 Tudo tem seu ritmo.
 Tudo tem seu tempo.
 E então, por que apressar a vida da gente?
 Desejo ser um rio. Livre dos empurrões dos outros e dos meus próprios.
 Livre das poluições alheias e das minhas.
 Rio original, limpo e livre.
 Rio que escolheu seu próprio caminho.
 Rio que sabe que tem um ponto de chegada.
 Sabe que o tempo não interessa.
 Não interessa ter nascido a mil ou a um quilômetro do mar.
 Importante é chegar ao mar.
 Importante é dizer “cheguei”.

E porque cheguei, estou realizado.
A gente deveria dizer: não apresse o rio, ele anda sozinho.
Assim deve-se dizer a si mesmo e aos outros: não apresse a vida, ela anda sozinha.
Deixe-a seguir seu caminho normal.
Interessa saber que há um ponto de chegada e saber que se vai chegar lá.
É bom viver do jeito do rio!
“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores;
Se não houver flores, valeu a sombra das folhas;
Se não houver folhas, valeu a intenção da semente”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAGO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 1014 p.

ABEn. Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil. (SENADEn). **Relatório Final** (1). Rio de Janeiro, 1994. 44 p. (mimeografado).

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (2). Florianópolis, 1997, 208p.

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (3). Rio de Janeiro, 1998. (mimeografado).

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (4). Fortaleza, 2000. (mimeografado)

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (5). São Paulo, 2001.

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (6). Terezina, maio 2002. 6p.

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (7). Brasília, 2003.

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (8). Vitória, 2004. 11p.

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (9). Natal, 2005.

_____. _____. (SENADEn). **Relatório Final** (10). Brasília, 2006.

_____. Centro de estudos e pesquisas em enfermagem (CEPEN). **Informações sobre pesquisas e pesquisadores em enfermagem**. v.12. Brasília, 1994.

_____. _____. (CEPEN). **Informações sobre pesquisas e pesquisadores em enfermagem**. v.XVIII. Brasília, 2000.

ALMEIDA, M. C. P., ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 128 p.

ALONSO, I. L. K. O exercício de liberdade e autonomia na academia: uma prática pedagógica no estágio supervisionado. **Rev. Brasileira Enfermagem**, v.56, n.5, p.570-3, set./out., 2003.

ALVES, E. **O agir comunicativo e as propostas curriculares da enfermagem**

brasileira. Pelotas: Universitária/UFPel (Série Teses em Enfermagem, 24) Florianópolis: UFSC, 2000. 199 p.

ANDERY, M. A. P. A et al. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 13. ed. Rio de Janeiro: Garamound; São Paulo, 2004. 436 p.

AQUINO, O. R. **A sensibilidade estética na aprendizagem.** São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999. 198p.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** introdução à filosofia. 3.ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003. 439 p.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3.ed. Rev. Ampl. São Paulo: Moderna, 2006. 327 p.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 251 p.

BACKES, V. M. S. As políticas de saúde e o ensino de enfermagem. Santa Maria, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992. 343 p.

_____. **Estilo de pensamento e práxis na enfermagem:** a contribuição do estágio pré-profissional. Florianópolis, 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. 283 p.

BARBIER, R. **A escuta sensível em educação.** Cadernos ANPed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, n.5, p.187-216, 1993.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 516 p.

BECK, C. L. C.; BUDÓ, M. L. D.; TERRA, M. G.; CAMPONOGARA, S.; PADOIN, S. M. P.; BLOIS, J. M. Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.405-8, jul./ago., 2003.

BELLATO, R.; GAÍVA, M. A. M. Cidadania e a ética como eixos norteadores da formação do enfermeiro. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.429-32, jul./ago. 2003.

BELLO, A. A. **Fenomenologia e ciências humanas:** psicologia, história e religião. Trad. e Org. Miguel Mahfoud e Martins Massimi. São Paulo: EDUSC, 2004. 330p.

BETINELLI, L. A. **Cuidado solidário.** Passo Fundo: Berthier, 1998. 170 p.

BIANCHI, F. O caminho do método. In: PENA-VEJA A., Nascimento E. P. **O pensar**

complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Gramound, 1999. 201 p.

BLOIS, J. M. **O fazer do enfermeiro-docente:** ação e compromisso. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. 142 p.

BUDÓ, M. L. D. Sensibilidade e racionalidade na enfermagem: uma indissociabilidade necessária. **Cogitare Enfermagem**, v.2, n.2, p.55-8, jul./dez., 1997.

BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar:** o ser, o conhecimento, a linguagem. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 260 p.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil 1988. Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (**Resolução, n. 196/96**). Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério de Educação/Câmara de Educação Superior. DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição.** Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão (Relator); Arthur Roquete de Macedo e Yugo Okida. Processo(s) n. 23001.000245/2001-11. Aprovadas Parecer CNE: ces 1133/2001. Homologadas: 1º/10/2001. Resolução; CES 03/2001.

BRITO, V. H. **Ensino-aprendizagem da assistência de enfermagem:** ação e reflexão sobre a realidade com o corpo discente. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997. 146 p.

CABRAL, I. E. **Alianças de saberes no cuidado e estimulação da criança-bebê:** concepções de estudantes e mães no espaço acadêmico de enfermagem. Rio de Janeiro, 1997. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. 210 p.

_____. O método criativo e sensível: alternativa de pesquisa em enfermagem. In: GAUTHIER, J. H. M.; CABRAL, I. E.; SANTOS, I.; TAVARES, C. M. M. **Pesquisa em enfermagem:** novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1998. p.177-206.

CAMPONOGARA, S. **Educar para cuidar:** uma proposta fundamentada na teoria do cuidado transpessoal. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. 191 p.

CAPALBO, C. Alternativas metodológicas de pesquisa. In: SEMINÁRIO

NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM, n.3, p.3-6 abr. 1984. **Anais**. Florianópolis: EdUFSC, 1984. p.130-57.

_____. **Fenomenologia e ciências humanas**. 3.ed. Londrina: UEL, 1996. 133 p.

_____. Prefácio “Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica”. In: CARVALHO, A. S. **Metodologias da entrevista uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: AGIR, 1987. 91p.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1997. 445 p.

CARVALHO, A. C. de. **Orientações e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico**. São Paulo, 1972. Tese (Doutorado em Enfermagem), Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 1972.

CARVALHO, V. O ensino de graduação na área de enfermagem – considerações essenciais e críticas. In: Seminário Ensino Superior de Enfermagem, Região Norte-Nordeste. **Relatório Final**. Recife, set. 1986. p.19-23.

CARMO, P.S. do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1991. 159 p.

CAUMO, T. **O que os novos tempos exigem do professor no ensino universitário**. In: **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p.97-116.

CHAUÍ, M. S. **Filosofia: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2005. 255p.

_____. **Filosofia**. 7.impr. São Paulo: Ática, 2004. 231p.

_____. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 326 p.

_____. **Convite à filosofia**. 12.ed. São Paulo: Ática, 1999. 440 p.

_____. **Maurice Merleau-Ponty**. Textos escolhidos. Seleção de textos de Marilena de Souza. Traduções e notas de Marilena de Souza Chauí et al. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1980. 262p.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. O processo ensino-aprendizagem crítico-reflexivo. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.57, n.3, p.326-31, maio/jun., 2004.

COELHO Jr, N.; CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 2002. 113p.

COLOMÉ, C. L. M. **Fundamentos de uma proposta para a transformação do currículo do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação,

Universidade Federal de Santa Maria, 1996. 83p.

CORLETT, J. The perceptions of nurse teachers, student nurses and preceptors of the theory-practice gap in nurse education. **Nurse Educ Today**. v.23, p.499-505. 2000. [Medline]

CORREA, A. K. et al. Psicodrama pedagógico: estratégia para o ensino de enfermagem. **Ciência Enfermagem**, v.10, n.2, p.15-9, dez. 2004.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998. 168 p.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 16.ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2006. 304 p.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Trad. Maria José J.G. de Almeida. 8.ed. São Paulo, 2002. 174 p.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 111p.

_____. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 191 p.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 80 p.

DIAS, D. C.; CASSIANI, S. H. B. Educação sem distâncias: utilização do WebCT como ferramenta de apoio para o ensino da terapia intravenosa na graduação em enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.443-6, jul./ago., 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. 135p.

DUTRA, C. E. G. **Guia de referência da LDB/96 com atualizações**. Rio de Janeiro: AVERCAMP, 2003. 152 p.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 19.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 174 p.

FAUSTINO, R. L. H.; MORAES, M. J. B.; OLIVEIRA, M. A. C.; EGRY, Y. Caminhos da formação de enfermagem: continuidade ou ruptura? **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.343-7, jul./ago., 2003.

FENILI, R. M.; TERRA, M. G.; SPRÍCIGO, J. S.; GONÇALVES, L. H. T. Reflection and interaction: a new perspective teaching of nursing by means of living learning.

Online Brazilian of Journal (OBJN – ISSN 16764285). v.6, n.2, 2007 [Online] Available at: <<http://www.uff.br/nepae/objn103santosietal.htm>>. Acesso em: 28.08.2007.

FERNANDES, J. D.; LA TORRE, M. P. S.; ROSA, D. O. S. R.; COSTA, H. O. G. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.392-5, jul./ago., 2003.

FERNANDES, T. C. **Educação em sensibilidade: a ética e a estética da corporeidade no currículo**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. 230p.

FEUERWERKER, M. A. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.351-2, jul./ago., 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1394 p.

FERREIRA, N. M. L. A. **A tradição no modo-de-ser-com-o-outro-no-mundo da Enfermagem: uma abordagem à luz de Heidegger**. Ribeirão Preto, 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1999. 157 p.

FIGUEIREDO, N. M. A. **A mais bela das artes... o pensamento e o fazer da enfermagem: bases teóricas e práticas para uma teoria do cuidado/conforto**. Rio de Janeiro: 1997. (Tese de Professor Titular em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade do Rio de Janeiro, 1997. 170 p.

_____. **O corpo da enfermeira como instrumento de cuidado de enfermagem: um estudo sobre representações de enfermeiras**. Rio de Janeiro: 1994. (Tese de doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade do Rio de Janeiro, 1994. 127 p.

_____; SILVA, I. C. M.; PORTO, I. S. Ensino e prazer. **Revista Enfermagem UERJ**, v.1, n.2, p.88-91, nov. 1993.FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 79 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4.ed. São Paulo, 2000. 165 p.

FREIRE, R. P.; GUIMARÃES, R. M.; HENRIQUES, R. L. M.; MAURO, M. Y. C. O currículo da Faculdade de Enfermagem UERJ: uma reflexão sobre a formação de recursos humanos para o SUS. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.381-4, jul./ago. 2003.

FREITAS, M. C.; GUEDES, M. V. C.; SILVA, L. F. Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.385-7,

jul./ago. 2003.

FURLAN, V. I. **Uma nova suavidade e profundidade... o despertar transpessoal e a (re)educação**. Campinas, SP: 1998. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998. 176 p.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 171 p.

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectivas**, v.14, n.2, p.3-11, abr./jun. 2000.

GAUTHIER, J.; SANTOS, I. **A sócio-poética**. Fundamentos teóricos-técnicas diferenciadas de pesquisa vivência. Rio de Janeiro: UERJ, DEXPEXT, NAPE, 1996.

_____. A questão da metáfora, da referência e do sentido e nas pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Rev. Brasileira de Educação**. n.25, p.127-42, jan./abr. 2004.

GEORGE, J. B. et al. **Teorias de enfermagem: os fundamentos à prática profissional**. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 338 p.

GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 118 p.

_____. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.365-8, jul/ago, 2003.

GHIORZI, A. R. **Entre o dito e o não dito: da percepção à expressão comunicacional**. Florianópolis: [s.d.], 2004. 288 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed., 7.reimp. São Paulo: Atlas, 2006. 206 p.

GILES, T. R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989. 315 p.

GIORGI, M. D. M. **O idealizado e o realizado no ensino da assistência de enfermagem**. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997. 161p.

GRADIM, C. V. C.; HEYDEN, M. S. T.; RESCK, Z. M. R. A pesquisa na graduação em enfermagem: requisito para conclusão do curso. **Rev. Brasileira de Enfermagem. Brasília**, v.56, n.4, p.409-16, jul./ago., 2003.

HENFIL FILHO, H. S. **Diretas já**. Rio de Janeiro: Record, 1984. 126 p.

HISLOP, S.; INGLIS, B.; COPE, P. Situating theory in practice: student views of theory-practice in Project 2000 programmes. **Journal Adv. Nurse.** 23, p.171-7, 1996. [Medline]

HORTA, W. de A. Da necessidade de se conceituar enfermagem. **Enfermagem em Novas Dimensões**, v.1, n.1, p.5-7, mar./abr. 1975.

_____. Gente que cuida de gente (editorial). **Enfermagem em Novas Dimensões**, v.2, n.4, p.III, set./out. 1976.

HUISMAN, D. **História do existencialismo**. Col. Sabine Le Blanc; Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUCS, 2001. 185p.

KATAOKA-YAHIRO, M.; SAYLOR, C. A critical thinking model for nursing judgment. **Journal Nurs. Education**, v.33, n.8, p.351-6, 1994.

KOLLER, E. M.; MACHADO, H. B. Reflexões sobre a prática atual da enfermagem e prenúncios de mudanças para o século XXI. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.45, n.1, p.74-9, jan./mar. 1992.

LANTHIER, M. G. C. O professor de enfermagem: atuação em campo clínico. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.37, n.1, p.2-11. 1984.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 347 p.

LIMA, A. C.; CASSIANI, S. H. B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, v.8, n.1, p.23-30, jan. 2000.

LOPES, A.; NUNES, L. Acerca da trilogia: competência profissional: qualidade dos cuidados-ética. **Nursing**, n.90/91, p.10-3, jul./ago. 1995.

LOPES, R. L. M.; RODRIGUES, B. M. R. D.; DAMASCENO, M. M. C. Fenomenologia e a pesquisa em enfermagem. **Rev. Enfermagem UERJ**, v.3, n.1, p.49-52, maio 1995.

LORENZ, K. **A demolição do homem: crítica à falsa religião do progresso**. Trad. Horst Wertig. São Paulo: Brasiliense, 1986. 225p.

LOUREIRO, M. **Despertando para uma prática reflexiva e transformadora entre professoras/alunas de enfermagem**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina. 222 p.

LUNARDI, N.; MULLER, E. O currículo do curso de graduação em enfermagem, a nova lei do exercício profissional de enfermagem e as diretrizes da política atual da

saúde. In: SEMINÁRIO DO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM DA REGIÃO SUL, jul. 1987, Curitiba. **Relatório Final**. Curitiba, 1987. p.37-56.

LUNARDI, V. L. Relacionando enfermagem, gênero e formação disciplinar. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.46, n.3/4, p.286-95, 1993.

_____. **Fios visíveis/invisíveis no processo educativo de (des)construção do sujeito enfermeira**. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. 270 p.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Apres. Luiz Felipe Baeta Neves; Trad. Maria de Lourdes Menezes; Rev. Técnica Arno Vogel. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 232 p.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. 168p.

_____. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 207 p.

MALLMANN, M. T.; DAUDT, S. I. D. A nova graduação da UNISINOS: compartilhando a experiência de um ato pedagógico. **Rev. Brasileira de Enfermagem**. Associação Brasileira de Enfermagem. Brasília, v.56, n.4, p. 353-7, jul./ago. 2003.

MANFRED, M. El desarrollo de enfermería en America Latina: una mirada estratégica. **Rev. Latina Americana Enfermagem**, v.1, n.1, p.23-35, 1993.

MANDÚ, E. N. T. Diretrizes curriculares e a potencialização de condições para mudanças na formação de enfermeiros. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.348-50, jul./ago. 2003.

MARTINS, C. R. **A imaginação e sentido no cuidado de Enfermagem**. 1999. Florianópolis, 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.172 p.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, v.24, n.1, p.139-47, abr. 1990.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989. 110 p.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 355 p.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 103 p.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

_____.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004. 288p.

MATHES, N. A. **Serviço social, educação e complexidade: um diálogo com o homo complexus professor.** Franca, SP, 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, 2004. 218p.

MENDES, M. M. R. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994 – mudança de paradigma curricular?** Ribeirão Preto, SP, 1996. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1996. 312p.

MEYER, D. E.; KRUSE, M. H. L. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. **Rev. Brasileira de Enfermagem.** Brasília, v.56, n.4, p-335-9, jul./ago. 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas.** Trad. Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990. 622 p.

_____. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

_____. **O olho e o espírito.** Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004_a. 166p.

_____. **Conversas,** 1948. Org. e notas Stéphanie Ménasé; Rev. Fábio Landa e Eva Landa; Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004_b. 79 p.

_____. **A prosa do mundo.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 192 p.

_____. **O visível e o invisível.** Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 271p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8.ed. São Paulo: HUCITEC, 2004. 269p.

MIRANDA, C. M. L. A enfermagem e a crise atual: ética, compromisso e solidariedade. **Rev. Brasileira de Enfermagem,** v.46, n.3/4, p.296-300, 1993.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 245p.

MORSE, J. M. Nursing scholarship: sense and sensibility. **Nurs. Inq.,** v.3, n.2, p.74-

82, jun. 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa-América, 2003. 344p.

_____. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Peirópolis; 2000. 263 p.

_____. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002_a. 102 p.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: UNESCO, 2002_b. 118 p.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 342p.

MÜLLER, M. **Merleau-Ponty: acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 343p.

MOSTARDEIRO, S. C. T. S. Refletindo sobre a formação do enfermeiro: a prática docente a partir do imaginário pedagógico. **Escola Anna Nery Revista Enfermagem**, v.8, n.1, p.87-91, abr. 2004.

MOTTA, M. G. C.; ALMEIDA, M. A. Repensando a licenciatura em enfermagem á luz das diretrizes curriculares. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.417-9, jul./ago. 2003.

MOYA, J. L. M.; PARRA, S. C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto e Contexto Enfermagem**, v.15, n.2, p.303-11, abr./jun. 1992.

NASCIMENTO, E. S.; SANTOS, G. F.; CALDEIRA, V. P.; TEIXEIRA, V. M. N. Formação por competência do enfermeiro: alternância teoria-prática, profissionalização e pensamento complexo. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.447-52, jul./ago. 2003.

NAXARA, M. R. C. **Sobre o campo e cidade – olhar, sensibilidade e imaginário: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, 1999. 263p.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F; CRUZ NETO, O; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). Pesquisa social: teoria,

método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.57. 80p.

NIETSCHE, E. A. **Uma proposta pedagógica emancipatória para o curso de enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – RS.** Santa Maria, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1993. 349p.

NIMTZ, M. A. **O significado da competência para o docente de administração em enfermagem.** São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2003. 234p.

NUNES FILHO, N. **Devaneio e arte na complexidade humana.** São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1997. 193p.

NÓBREGA, T. P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo.** Piracicaba, SP, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999. 220p.

OLIVEIRA, B. J. S.; ARAÚJO, M. F. M.; LEITÃO, G. C. M. Diretrizes e construção de um projeto político pedagógico para a graduação em enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.369-73, jul./ago. 2003.

_____. Qualitative research designs in the critical care setting: review and application. **Heart Lung**, v.16, n.4, p.432-36, jul. 1987.

PENNA, C. M.; PINHO, L. M. O. A contramão dos programas de educação em saúde: estratégias de diabéticos. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.55, n.1, p.3-4, jan./fev. 2002.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999. 90p.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208p.

PERES, H. H. C. et al. A percepção dos docentes universitários a respeito de sua capacitação para o ensino de enfermagem. **Revista Escola Enfermagem USP**, v.32, n.1, p.52-8, abr. 1998.

PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. **Revista Escola Enfermagem USP**, v.32, n.1, p.16-26, 1998.

PIGNATARI, M. C. R. O ensino integrado e a enfermagem. **Enfermagem Novas Dimensões**, v.2, n.1, p.34-7, 1976.

PIRES, E. F. **O fenômeno da ludicidade no jogo crítico criativo da vida de professores pesquisadores em corporeidade.** Natal, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. 137p.

PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S.; GELBCHE, F.L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para a formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.15, n.4, p.296-302, abr./jun. 2006.

RAMOS, F. R. S. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão – comentário ao texto. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.340-2, jul./ago. 2003.

RANGEL, A. **As mais belas parábolas de todos os tempos.** v.I. Belo Horizonte: Leitura, 2002. 271p.

REAL, V. R. D. **Análise reflexiva da integração docente-assistencial na área de enfermagem e sua influência na adequação da teoria à prática profissional.** Santa Maria, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1986. 152 p.

REIBNITZ, K. S. **Processo de avaliação e reestruturação do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina:** um estudo de caso. Florianópolis, 1989. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 1989. 178 p.

REIBNITZ, K. S. Enfermagem: espaço curricular e processo criativo. In: SAUPE, R. **Educação em enfermagem.** Florianópolis: UFSC, 1998.

_____. **Profissional crítico-criativo em enfermagem:** a construção do espaço interseção na relação pedagógica. Florianópolis, 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. 144p.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. Formação do profissional crítico-criativo: investigação como atitude de (re)conhecimento do mundo. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 26-33, jan./abr. 2003.

_____. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.439-42, jul./ago. 2003.

REIBNITZ, K. S.; HERR, L.; SOUZA, M. L. Currículo integrado e flexibilização. In: **Aspectos operacionais do processo de ensinar-aprender.** Florianópolis: NFR/SPB, UFSC/CCS, 2000. p.41-61 (Série Especialização em metodologia do ensino para

profissionalização em Enfermagem).

REZENDE, A. L. M. de. **Saúde: dialética do pensar e do fazer**. São Paulo: Cortez, 1986. 159 p.

RIBEIRO, S.; POLAK, Y. N. S. Ética e estética: reconhecendo a condição humana no ensino de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v.8, n.1, p.13-7, jan./jun. 2003.

RICOUER, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978. 418p.

_____. **Teoria da interpretação**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976. 109 p.

_____. **Interpretação e ideologias**. 4.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990. 172 p.

ROCHA, S. M. M.; SILVA, G. B. Linhas filosóficas e ideológicas na pesquisa em enfermagem no Brasil. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.40, n.11.4, p. 14-20, 1987.

ROCHA, R. M.; KESTENBERG, C. C. F.; OLIVEIRA, E. B.; SILVA, A. V.; NUNES, M. B. G. Construindo um conhecimento sensível em saúde mental. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.378-80, jul./ago. 2003.

SALGUEIRO, A J. M. O papel da escola nos projetos pessoais e profissionais dos estudantes do C.S.E. **Nursing**, v.108, p.24-9, fev.1997.

SAUPE, R. **Aprendendo e ensinando enfermagem**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Enfermagem), Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 1992_a. 200 p.

_____. Formação do enfermeiro cidadão crítico – entendimento dos docentes de enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, v.1, n.1, p.1-15. 1992_b.

SAUPE, R.; BRITO, V. H.; GIORGIO, M. D. M. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da enfermagem. In: SAUPE, R. (Org.). **Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: UFSC, 1998. p. 27-73. (Série Enfermagem – REPENSUL).

_____.; CESTARI, M. E. O trabalho coletivo na construção do projeto político pedagógico dos cursos de enfermagem. **Rev. Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, 2002; v.4, n.2, p.22-6. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br>>. Acesso em: 27 ago. 2006.

SANTIN, S. **Educação Física: outros caminhos**. 2.ed. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993. 116 p.

_____. Cuidado e/ou conforto: um paradigma para a enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v.7, n.2, p.111-32, maio/ago. 1998.

_____. Saúde, enfermagem e corpo: ressonância na formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 56, Gramado. Brasília: **Anais**. 2004.

SANTOS, S. C. S. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.361-4, jul./ago. 2003.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 348p.

SANTOS, I.; GAUTHIER, J. **A sociopoética**: um caminho para a pesquisa em enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 1997. p.381-90.

SANTOS, I.; GAUTHIER, J. A instituição da cientificidade na enfermagem. In: GAUTHIER, J. e cols. (Org.). **Pesquisa em Enfermagem – Novas Metodologias Aplicadas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998, v.1. p.239-43.

SANTOS, I.; GAUTHIER, J.; FIGUEIREDO, N. M. A.; SOBRAL, V. R. S. **Enfermagem – O cotidiano de nossas vidas**. Org. Jacques Gauthier e cols. *Pesquisa em Enfermagem – Novas Metodologias Aplicadas*. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998, v.1. p.245-51.

_____.; _____. **Enfermagem**: análise institucional e sociopoética. Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 1999. 210p.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995. 162 p.

SENA, R. R.; COSTA, F. M.; SILVA, K. L.; MEIRELES, V. N. Movimento de mudança no modelo de ensino de enfermagem: um estudo e caso. **Rev. Mineira de Enfermagem**, v.5, n.1/2, p.60-6, jan./dez. 2001.

_____. Inovação no ensino da enfermagem: o UNI impulsionando a diferença. **Rev. Baiana Enfermagem**, v.15, n.1/2, p.121-7, 2002.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. O processo de mudança na educação de enfermagem nos cenários UNI: potencialidades e desafios. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.412-6, jul./ago. 2003.

SILVA, M. J.; ARAÚJO, M. F. M.; LEITÃO, G. C. M. A construção do projeto pedagógico: uma experiência coletiva. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.374-7, jul./ago. 2003.

SILVA, R. M.; FRAGA, M. N. O BARROSO, M. G. T. O curso de enfermagem da Universidade Federal do Ceará e o contexto da prática. In: SEMINÁRIO DO ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM. Região Norte-Nordeste. **Relatório Final**. Recife.

Brasil, SESU/MEC/ABEn, p.64-78, set. 1986.

SILVA, M. J. P.; BELASCO JÚNIOR, D. Ensinando o toque terapêutico: relato de uma experiência. **Rev. Latino Americana**, v.4, n.esp., p.91-100, abr. 1996.

SILVA, M. T. N. Comentário sobre o seminário de ensino superior de enfermagem na região sudeste. In: BRASIL. MEC/SESU/CEEE. Ensino Superior de enfermagem. Seminário Nacional. **Relatório Final**. Rio de Janeiro, 1987.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. O processo de mudança na educação de enfermagem nos cenários universitários: potencialidades e desafios. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.412-6, jul./ago. 2003.

SILVA, C. R. L. D.; KEIN, E. J.; BERTONCINI, J. H. Transdisciplinaridade na educação para a saúde: um planejamento para a graduação do enfermeiro. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.424-8, jul./ago. 2003.

SILVA, L. W. S.; NAZÁRIO, N. O.; DANÚZIA, S.; RIOS, C. Arte na enfermagem: iniciando um diálogo reflexivo. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.14, n.1, p.120-3, jan./mar. 2005.

SILVA, O.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no ensino de Enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.6, p.610-4, nov./dez. 2003.

SILVA, L. C.; TERRA, M. G.; CAMPONOGARA, S.; ERDMANN, A. L. Pensamento complexo: um olhar em busca da solidariedade humana nos sistemas de saúde e educação. **Rev. Enfermagem UERJ**, v.14, n.4, out./dez. p.613-9, 2006.

SOBRAL, V.; FIGUEIREDO, N.; SANTOS, I. Arte, sensibilidade, solidariedade, sexualidade e liberdade: um novo paradigma para a enfermagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 48, São Paulo, 1996. **Anais**. São Paulo, 1996.

_____.; SILVEIRA, F.; TAVARES, C.; SANTOS, I.; GARCIA, A. The Social And Poetical Care With The Subjects of Research – In the memory remains what it means. **Online Brazilian of Journal (OBJN – ISSN 16764285)**. v.2, n.2, 2003 [Online] Available at: <<http://www.uff.br/nepae/objn202sobraletal.htm>>. Acesso em: 20.08.2005.

SOUZA, P. R. Apresentação da edição brasileira. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, S. C. T. de. Refletindo sobre a formação do enfermeiro: a prática docente a partir do imaginário pedagógico. **Escola Anna Nery Revista Enfermagem**. Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.87-91, abr. 2004.

SOUZA, A. I. J. **A expressão de crianças e adolescentes com diagnóstico de**

câncer: possibilidades, significados e caminhos para o cuidado de enfermagem sob o olhar fenomenológico. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SOUZA, I. E. O.; ABREU, A. S. G. T.; LOPES, R. L. M. **Fenomenologia e Enfermagem:** um estudo do método e do modo de pesquisar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM – SENPE, 14, Centro de Cultura e Eventos da UFSC, maio/jun. 2007. **Anais.** Florianópolis: UFSC, 2007.

STACCIARINI, M.R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino-Americana**, v.7 n.5, p.59-66, dez. 1999.

STRIEDER, R. **Educar para iniciativa e a solidariedade:** por uma nova mentalidade pedagógica. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999. 236p.

SUNG, J. M. **Educar para reencantar a vida.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 173p.

TAVARES, C. M. Cuidar com arte: descobrindo possibilidades de inovação na prática da enfermagem psiquiátrica. In: GAUTIER, J. H. M. et al. **Pesquisa em enfermagem:** novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998_a.

_____. **A imaginação criadora como perspectiva do cuidar na enfermagem psiquiátrica.** Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998_b. 191p.

_____. A educação artística na formação da enfermeira em saúde mental. **Rev. Enfermagem UERJ**, v.10, n.3, p.243-6, set./dez. 2002.

_____. Integração curricular no curso de graduação em enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.401-4, jul./ago. 2003.

TEIXEIRA, E. R.; TAVARES, C. M. M. Reflexões sobre a crise do paradigma científico na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.6, n.3, p.271-90, set./dez. 1997.

_____. **O desejo e a necessidade no cuidado com o corpo – uma perspectiva estética na prática de enfermagem.** Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. 199 p.

_____. **O desejo e a necessidade no cuidado com o corpo:** uma perspectiva estética na prática de enfermagem. Niterói, RJ: EdUFF, 2001. 181p.

_____. A crítica e a sensibilidade no processo de cuidar. **Escola Anna Nery Revista**

de Enfermagem, v.8, n.3, p.361-9, 2004.

_____. **Produções de subjetividades do cuidado em saúde no ensino universitário de enfermagem: uma perspectiva transdisciplinar**. Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN, 2006. 120p.

TERRA, M. G. **O espaço da sensibilidade na formação do enfermeiro**. Santa Maria, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Centro Universitário Franciscano, 1998. 96 p.

_____.; SILVA, L. C.; CAMPONOGARA, S.; SANTOS, E. K. A.; SOUZA, A. I. J.; ERDMANN, A. L. Na trilha da fenomenologia: um caminho para a pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.15, n.4, p.672-8, out./dez. 2006.

TIMÓTEO, R. P. S; LIBERALINO, F. N. Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.358-60, jul./ago. 2003.

TORREZ, M. N. F. B. Construindo uma rede de sustentabilidade da implantação das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**. v.56, n.4, p.333, jul./ago. 2003.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 685 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Curso de Graduação em Enfermagem/UFSC**. Projeto Pedagógico do Curso. Florianópolis: UFSC, s.d.

URASAKI, M. B. M. A transformação: do cuidar mecânico ao cuidar sensível. **Rev. Paulista de Enfermagem**, v.22, n.1, p.72-81, jan./abr. 2003.

VARELA, F. **Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas**. São Paulo: Instituto Piaget, s.d. 100p.

VERÍSSIMO, M. L. O. R.; MELLO, D. F.; BERTOLOZZI, M. R.; CHIESA, A. M.; SIGAUT, C. H. S.; FUJIMORI, E.; LIMA, G. A formação do enfermeiro e a estratégia “atenção integrada às doenças prevalentes na infância”. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.396-400, jul./ago. 2003.

VIEIRA, T. T. et al. Evolução histórica do currículo da escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev. Baiana Enfermagem**, Salvador, v.1, n.1, p.73-89, 1985.

WALDOW, V. R. **Estratégias de ensino na enfermagem: enfoque no cuidado e no pensamento crítico**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 133 p.

_____. **O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 237 p.

WITT, R. R.; ALMEIDA, M. C. P. Competências dos profissionais de saúde no referencial das funções essenciais de saúde pública: contribuição para a construção de projetos pedagógicos na enfermagem. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v.56, n.4, p.433-8, jul./ago. 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Marlene Gomes Terra e estou desenvolvendo uma pesquisa denominada **A Sensibilidade no Ensino da Enfermagem: Percepção dos Docentes Enfermeiros à Luz da Fenomenologia de Merleau-Ponty**, orientada pela Prof^ª Dr^ª Lucia Hisako Takase Gonçalves. Este estudo é parte do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina com o objetivo de *compreender os significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro no ensino da Enfermagem*, no contexto de Florianópolis.

Por isso, solicito sua colaboração participando desta pesquisa que se efetivará, em local a combinar, através de entrevista individual, gravada e depois transcrita pela pesquisadora de maneira a resguardar a fidedignidade dos dados, bem como observação das aulas teórico-práticas, pela pesquisadora com a finalidade de complementar o procedimento da pesquisa. Posteriormente, essas informações serão organizadas, analisadas, divulgadas e publicadas, sendo a sua identidade preservada em todas as etapas.

Comunico que não se prevêem **riscos** à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual em qualquer fase da pesquisa. Espera-se, com esta pesquisa, obterem-se **benefícios** de dar um referencial que ofereça subsídios para a inserção da sensibilidade na formação do profissional de enfermagem.

Informo ainda a **garantia** que terá de receber respostas a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, como também a liberdade em qualquer momento de desistir de sua participação sem qualquer prejuízo.

Se tiver alguma dúvida ou necessidade de mais informações em relação à pesquisa ou não quiser mais fazer parte dela, você poderá entrar em contato pelos telefones abaixo. Se você estiver de acordo em participar dela, lhe serão garantidas todas as informações requisitadas, bem como assegurada a **confidencialidade** de seus dados pessoais na tese.

Pesquisadora e orientadora: Dra Lucia Hisako Takase Gonçalves
Fones de contato: (0xx) (48) 3331-9480 (UFSC); 99915193 (cel.)

Pesquisadora principal: Enfermeira Marlene Gomes Terra.
Fones de contato: (0xx) (55) 8111-6657

Também poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFSC qualquer esclarecimento que queira esclarecer, através do endereço abaixo.

Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Federal de Santa Catarina
Caixa Postal: 476 – Florianópolis – SC
CEP: 88010-970
ou pelo telefone: 3331-92-06

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa acima e concordo em colaborar voluntariamente.

Florianópolis, ____ de _____ de 2006.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora principal: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Obs: Este documento possui duas vias, uma que pertence à pesquisadora e outra para a pessoa que deu as informações.

ANEXO

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 241/2006

Título do Projeto: A SENSIBILIDADE NO ENSINO DA ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

Pesquisador Responsável: Lúcia Hisako Takase Gonçalves

Pesquisador Principal: Marlene Gomes Terra

Instituição onde se realizará: UFSC

Data de apresentação ao CEP: 30/08/2006

Objetivo: Compreender o significado da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro no ensino da enfermagem.

Esse parecer trata do projeto de doutorado intitulado “A SENSIBILIDADE NO ENSINO DA ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY”, que deu entrada no CEPESH em 30 de setembro de 2006, tendo como pesquisador responsável a Profª Drª Lucia Hisako Takase Gonçalves e como pesquisadora principal a doutoranda Marlene Gomes Terra, do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC.

De acordo com o resumo do projeto, esta pesquisa será realizada entre 01 de novembro de 2006 a 30 de maio de 2007.

A documentação apresentada traz a folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável, bem como assinada e carimbada pela Drª Silvia Azevedo dos Santos do programa de Enfermagem da UFSC, representando a instituição onde a pesquisa será realizada.

A pesquisa, orçada em 11.428,00 reais, que ocorrerá totalmente às custas da pesquisadora principal, surge da preocupação em refletir de que forma a “sensibilidade pode fazer parte do ser-docente-enfermeiro”. Sua finalidade é “compreender o significado da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro no ensino da enfermagem”

A pesquisa, de orientação qualitativa, incorpora a metodologia segundo a perspectiva da fenomenologia hermenêutica na linha de Paul Ricoeur.

O projeto indica que a pesquisa será realizada em espaços em que ocorrem atividades de enfermagem na UFSC, como: HU, laboratório de enfermagem e salas de aulas do curso de enfermagem, sendo que a amostra do estudo será composta de docentes e alunos das fases iniciais do curso de graduação.

Dentre os itens que compõe a documentação, constam: folha de rosto, declaração da pesquisadora principal e da pesquisadora responsável de que cumprirão os termos da resolução CNS 196/96; e declaração da chefe do departamento de enfermagem

manifestando-se pela possibilidade de realização da pesquisa junto aquele setor: documento outros como: ata de qualificação da mestranda e apresentação do apresentação extra do projeto ao CEP.

O TCLE está escrito de forma adequada aos sujeitos da pesquisa e explicita todos os procedimentos que serão realizados.

Do ponto de vista formal o projeto apresenta-se bem estruturado e fundamentado. Além disso, o currículo das pesquisadoras mostra que as mesmas são qualificadas à execução da pesquisa.

A investigação é pertinente e vem contribuindo para a busca de informações sobre questões fundamentais relativas à formação de profissionais da enfermagem com inserção na docência.

Pelo exposto, somos de parecer favorável ao projeto.

Parecer do CEP

aprovado

reprovado

com pendência

retirado

- Data da Reunião: 25 setembro de 2006.


Vera Lúcia Bosco
Coordenadora

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.