

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ELIZABETH ESPERIDIÃO

REPENSANDO A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO

CRÍTICA E PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DO REFERENCIAL ÉTICO – HUMANISTA

Ribeirão Preto
2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIZABETH ESPERIDIÃO

REPENSANDO A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO

CRÍTICA E PRÁTICAS DOCENTES À LUZ DO REFERENCIAL ÉTICO – HUMANISTA

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo junto ao Programa de Enfermagem Psiquiátrica para a obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denize Bouttelet Munari

Ribeirão Preto
2005

Trabalho vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde Integral (NEPSI) da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Esperidião, Elizabeth

Repensando a formação do Enfermeiro: o processo de conscientização crítica e práticas docentes à luz do referencial ético-humanista. Ribeirão Preto, 2005.

314 p. : il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP – Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientadora: Munari, Denize Bouttelet.

1. Currículo. 2. Docentes. 3. Ensino. 4. Educação em Enfermagem.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elizabeth Esperidião

Repensando a formação do Enfermeiro:
o processo de conscientização crítica e
práticas docentes à luz do referencial
ético – humanista

Tese apresentada à Escola de Enfermagem
de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo junto ao Programa de Enfermagem
Psiquiátrica para a obtenção do título de
Doutor.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Denize Bouttelet Munari (Orientadora)
Faculdade de Enfermagem/ UFG

Assinatura _____

Prof. Dr. Jorge Ponciano Ribeiro
Universidade de Brasília

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Lisete Diniz Ribas Casagrande
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Manoel Antonio dos Santos

Fac. Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Márcia Bucchi Alencastre
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP

Assinatura: _____

Dedico esse trabalho,

*À minhas queridas filhas, Paula e Fernanda,
Por me ajudarem ser a pessoa que sou,
Por me compreenderem também nos meus limites,
E por considerá-las tão merecedoras desse título de
Doutora, pois compartilharam bem de pertinho...*

*Ao José Luiz,
Parceiro e incentivador dessa caminhada
que exigiu muitos avanços e recuos no nosso dia-a dia.*

Meu agradecimento especial,

Aos colegas do corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, pelo apoio e disponibilidade em serem participantes dessa pesquisa, demonstrando além de confiança no meu trabalho, coragem para os enfrentamentos, por vezes, tão difíceis, na tarefa de *ser- professor*.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. **Denize Bouttelet Munari**, mais que orientadora, companheira de trabalho, pelo apoio, competência das sugestões e compreensão dos meus momentos, acreditando sempre na minha capacidade.

À Prof^ª. Dr^ª. **Lisete Diniz Ribas Casagrande**, pelas valiosíssimas sugestões desde o início deste estudo, além da disponibilidade e afetividade com que sempre me recebeu.

À Prof^ª. Dr^ª. **Márcia Bucchi Alencastre**, pela pertinência das contribuições e modo acolhedor de sugerir, por ocasião dos exames de qualificação e pró-forma.

Ao Prof. Dr. **Jorge Ponciano Ribeiro**, que com sabedoria e preciosas recomendações, muito contribuiu para o enriquecimento da trajetória da pesquisa.

Ao Prof. Dr. **Manoel Antonio dos Santos**, pela cordialidade e colaboração no exame pró-forma deste estudo.

À Direção da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, nas pessoas das Prof^ª. Dr^ª. **Maria Alves Barbosa** e Prof^ª. Dr^ª. **Virginia Visconde Brasil**, pelo importante apoio institucional que viabilizaram a realização deste trabalho.

Aos **funcionários técnico-administrativos e de apoio da FEN/UFG**, pela presteza e ajuda técnica, sempre que foi necessária durante o desenvolvimento do curso de Doutorado.

Aos **alunos da FEN/UFG e EMAC/UFG**, com quem compartilho os resultados alcançados, por compreenderem os meus afastamentos relacionados ao curso de pós-graduação.

À **Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo**, berço da minha formação profissional, que me possibilitou, através das idas e vindas ao longo desse processo, chegar até aqui.

À **Adriana Borela B. Arantes**, funcionária do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas/EERP/USP, em nome da qual estendo meus agradecimentos às demais, pelas constantes orientações de ordem administrativa.

A todos os **funcionários da EERP/USP** pela atenção e apoio durante minha permanência naqueles espaços.

À bibliotecária **Maria Cristina M. Ferreira**, da Biblioteca Central do Campus/USP de Ribeirão Preto, pelo apoio técnico e revisão bibliográfica deste trabalho.

A **meus pais**, cujos ensinamentos ao longo da minha vida foram os norteadores dos meus caminhos.

A todos os **amigos e familiares**, que mesmo aqui não nomeados, souberam compreender e respeitar as ausências, que se tornam inevitáveis, ao se debruçar em projetos como este.

E, a **Deus**, força maior que me ampara em toda minha existência!

RESUMO

ESPERIDIÃO, E. **Repensando a formação do Enfermeiro: o processo de conscientização e práticas docentes à luz do referencial ético – humanista**. 2005. 314f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Diante da reforma curricular, que está ocorrendo em todo o Brasil, na maioria dos cursos de graduação, assistimos o movimento das instituições de ensino superior em se posicionar buscando eixos e estratégias que direcionem a prática pedagógica ao atendimento das atuais demandas na capacitação de pessoas e do campo da assistência em saúde, a fim de transpor dificuldades na formação profissional, formulando projetos políticos-pedagógicos transformadores. Considerando que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem mantêm, na sua essência, princípios ético-humanistas, elaboramos este estudo, de natureza descritiva-exploratória, realizado junto ao corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG), com o objetivo de desenvolver um processo de construção de tomada de consciência em relação ao referencial ético-humanista, partindo inicialmente da compreensão acerca dele, para posteriormente, identificar as práticas docentes necessárias à implementação do projeto político-pedagógico que estava sendo elaborado. Para tanto, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, a qual prevê uma interação entre o pesquisador e os participantes do estudo, que conjuntamente e durante o transcorrer da pesquisa, vão refletindo sobre a problemática em questão, procurando encontrar ações possíveis de serem empreendidas na resolução das dificuldades encontradas ou estratégias a fim de que seja possível a transformação desejada. Os dados foram obtidos por meio de encontros grupais, observação participante, além do uso da sucata como recurso auxiliar da comunicação, que se complementaram trazendo elementos importantes para a análise. O resultado deste trabalho foi desenhado a partir da descrição do processo de conscientização do grupo durante o aprendizado de apreender e viver a ética humanista. Se, inicialmente, os docentes não tinham muita clareza sobre o significado do referencial em estudo e suas implicações para a prática pedagógica, no decorrer da pesquisa foi possível a elucidação de algumas concepções da abordagem humanista e, o mais importante a disponibilidade de grande parte dos docentes em discutir questões relacionadas ao ensino humanizado foi a tônica desse processo desenvolvido pelo grupo. Esse resultado sinaliza um particular momento de mudanças que a unidade acadêmica experimentou, na medida em que as discussões relativas à reforma curricular da FEN/UFG não estavam apenas enfocando os elementos estruturais do currículo, como carga horária e disposição de disciplinas. Ao contrário, vimos um movimento de conscientização coletiva compreendendo que as ações pedagógicas precisam se amparar nos conhecimentos de saber aprender, saber fazer, saber ser e saber conviver, onde os aspectos da interação humana são fundamentais. Ao final, trazemos algumas sugestões de encaminhamento visando extrapolar o discurso teórico do currículo, voltando-nos, especialmente, para a instrumentação dos professores com vistas a subsidiar suas ações no referencial ético-humanista.

Palavras-chave: Currículo. Docentes. Ensino. Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

Esperidião, E. **Rethinking the nurse's formation: the process of conscientization and teaching practices accordant to the ethical -humanist referential.** 2005 –314f. Thesis (Doctoral) Ribeirão Preto Nursing School, São Paulo University, Ribeirão Preto, 2005.

In the presence of curricular reform, which is occurring in all over Brazil, in the most of graduation courses, we watch the university education institutions movement trying to take a firm stand looking for axis and strategics which lead the pedagogic practice to attend the current contests in the process of people capacity and in health attendance area, in order to hurdle the professional formation difficulties, formulating transforming political – pedagogics projects. Considering that the curricular purposes to the Nursing Graduation course maintain, in its essence, ethical –humanist principles, we elaborate this study, of descriptive- exploratory nature, accomplished adjacent to the teaching body of the Nursing Faculty of Federal University of Goiás (FEN/UFG), with the aim of developing a construction the process of conscientization with the regard to the ethical-humanist referential, starting with the comprehension about it, to lately identify the necessary teaching practices to the implementation of political- pedagogic project that was being elaborated. For that, we utilized the methodology of action- research, that which foresee an interaction between he researcher and the study participants, which adjoined during the research's elapse, go on reflecting about this problematic at issue, trying to find possible actions of being undertaken in the resolution of the found difficulties or strategic, in order to be possible transformation desired. The data were obtained by group meetings, participant observation, besides the use of scrap iron as an aid in the communications that complemented themselves bringing important elements to analysis. The result of this study was made from the description of the group's the process of conscientization during the apprenticeship of learning to live the humanist ethics. If in the beginning, the professors didn't have much clearness about the significate of the referential in the study and its implications to the pedagogic practice, in the elapse of the research the elucidation of some conceptions about the humanist approaching was possible and, the most important the availability of the greater part of professors in arguing issues related to the humanized teaching was the focus of this process developed by the group. This result signals a particular moment of changes that the academical unit tried, since the discussions related to the curricular reform of FEN/UFG were not only focalizing the structural elements of the curriculum, as working hours and subject disposal. In another way, we have seen a movement of collective the process of conscientization comprehending that the pedagogic actions need to support themselves in the "knowing- learning", "knowing- doing", "knowing-being", "knowing to live together" knowledges, where the human interaction aspects are fundamental. At the end, we bring some suggestions of the direction aiming to go beyond/further the curriculum theoretician discourse, bringing us back, specially, to the instrumentation of the professor with the purpose to give subsidy to their action in the ethical- humanist references.

Keywords: Curriculum. Faculty. Teaching. Education, Nursing.

RESUMEN

ESPERIDIÃO, E. **Repensando la formación del Enfermero: el proceso de concientización y prácticas docente a la luz del referencial ético-humanista.** 2005. 314f. Tesis (Doctorado) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto. Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto. 2005.

Delante de la reforma curricular, que está ocurriendo en todo el Brasil, en la mayoría de los cursos de graduación, observamos el movimiento de las instituciones de enseñanza posicionarse buscando ejes y estrategias que direccionen la práctica pedagógica al atendimento de las actuales demandas en la capacitación de personas y del campo de asistencia en salud, a fin de superar dificultades en la formación profesional, formulando proyectos políticos-pedagógicos transformadores. Considerando que las Directrices Curriculares para el Curso de Graduación en Enfermería mantiene, en su esencia, principios ético-humanistas, elaboramos este estudio, de naturaleza descriptiva-exploradora, realizado juntamente con el cuerpo docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad Federal de Goiás (FEN/UFG), con el objetivo de desarrollar un proceso de construcción de toma de conciencia en relación al referencial ético-humanista, partiendo inicialmente de la comprensión acerca de él, para posteriormente identificar las prácticas docentes necesarias a la implementación del proyecto político-pedagógico que estaba siendo elaborado. Para tal, utilizamos la metodología de la investigación-acción, la cual prevé una interacción entre el investigador y los participantes del estudio, que conjuntamente y durante el transcurrir de la investigación, van reflexionando sobre la problemática en cuestión, buscando encontrar acciones posibles de ser emprendidas en la solución de las dificultades encontradas o estrategias a fin de sea posible la transformación deseada. Los datos fueron obtenidos por medio de encuentros grupales, observación participante, además del uso de la chararra como recurso auxiliar de la comunicación, que se complementaron trayendo elementos importantes para el análisis. El resultado de este trabajo fue diseñado a partir de la descripción del proceso de concientización de grupo durante el aprendizaje de aprender a vivir la ética humanista. Si, inicialmente los docentes no tenían mucha claridad sobre el significado del referencial en estudio y sus implicaciones para la práctica pedagógica, en el transcurso de la investigación fue posible la elucidación de algunas concepciones del abordaje humanista y, lo más importante la disponibilidad de gran parte de los docentes en discutir cuestiones relacionadas a la enseñanza humanizada, que fue la tónica de ese proceso desarrollado por el grupo. ese resultado señala en particular momentos de cambios que la unidad académica experimentó, en la medida en que las discusiones relativas a la reforma curricular de la FEN/UFG no estaban apenas enfocando los elementos estructurales del currículum, como carga horaria y disposición de disciplinas. Al contrario, vimos un movimiento de concientización colectivo comprendiendo que las acciones pedagógicas necesitan ampararse en los conocimientos del saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir, donde los aspectos de la interacción humana son fundamentales. Al final, traemos algunas sugerencias de dirección tratando extrapolar el discurso teórico del currículum, volcándonos especialmente, para la instrumentación de los profesores con miras a subsidiar sus acciones en el referencial ético-humanista.

Palabras claves: Currículum. Docentes. Enseñanza. Educación en Enfermería.

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT
RESUMEN

1 MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO	1
2 APRESENTANDO O TEMA	6
2.1 DESPERTANDO PARA A TEMÁTICA	9
2.2 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO	15
2.3 COMPREENDENDO PORQUÊ MUDAR	20
OBJETIVOS	25
3 EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: DESAFIOS ATUAIS E A BUSCA DO REFERENCIAL HUMANISTA PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO	26
3.1 PANORAMA ATUAL NA EDUCAÇÃO	28
3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL HUMANISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO	35
3.2.1 Visão contemporânea do humanismo: uma breve aproximação	35
3.2.2 A contribuição de Rogers	47
3.2.3 Tendências na formação do enfermeiro: o ensinar/cuidar humanizado?	52
4 PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1 O MÉTODO ESCOLHIDO: PESQUISA-AÇÃO	78
4.2 LOCAL DO ESTUDO	85
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	88
4.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	90
4.4.1 Encontros grupais	94
4.4.2 A sucata como recurso auxiliar da comunicação	99
4.4.3 A Observação Participante	102
4.4.4 O registro das atividades	105
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	106
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	110
5.1 CAMINHANDO PARA A ANÁLISE	110
5.2 OS MOMENTOS DE ENCONTROS COM OS DOCENTES	112
5.2.1 Primeiro encontro	118

5.2.2 Segundo encontro	131
5.2.3 Terceiro encontro	155
5.2.4 Delineando os resultados com o grupo: revendo necessidades	178
5.2.5 Encontro de reflexão dos princípios ético-humanistas	196
5.2.6 Identificando as práticas docentes necessárias para a implementação do projeto político-pedagógico sustentado no referencial ético-humanista	209
5.3. SINTETIZANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA EM RELAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ÉTICO-HUMANISTAS	230
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS	249
APÊNDICES	265
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	266
Apêndice B - Depoimentos dos docentes nos três primeiros encontros	267
Apêndice C - Quadro com os aspectos norteadores para discussão sobre o caráter ético-humanista na formação do enfermeiro	306
Apêndice D - Resgatando os encontros	308
ANEXOS	
Anexo A – Consentimento Institucional para o desenvolvimento da pesquisa	309
Anexo B – Parecer favorável do Comitê de Ética/UFG	310
Anexo C – Resolução nº 3 CNE/CES que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem	311

1 MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Este estudo surgiu a partir da reflexão da minha experiência profissional como docente há 26 anos, ou talvez, até muito antes disso, quando ainda era aluna do curso de Graduação em Enfermagem. Naquela ocasião, muitas vezes não me sentia compreendida por alguns professores, enquanto pessoa, por encontrar certas dificuldades na tarefa de ser enfermeiro. Percebia que tinham um discurso e atitudes distantes do que preconizavam ao cuidado com o ser humano. Hoje, entretanto, entendo que tal postura refletia os paradigmas do ensino vigente na época, meados dos anos setenta.

Ao exercer o papel de educadora, fui percebendo que alguns dos meus comportamentos para com o aluno, também eram reflexos do processo de formação que recebi, a despeito das minhas inquietações nesse sentido.

Embora os pressupostos humanistas da assistência sejam defendidos, especialmente pela Enfermagem há muito tempo, tenho a

percepção de que são poucos experienciados no cotidiano do ensino acadêmico, tema que tenho explorado em meus estudos.

Tudo isso, em meio ao momento de transição de valores e princípios fundantes e estruturais em vários cursos da área da saúde, levando à modificações na esfera da assistência e vice-versa, motivou-me a continuar estudando esse tema, agora, sob o olhar dos formadores.

Desta maneira, o movimento de reforma curricular que está acontecendo nos cursos de graduação em Enfermagem, suscitou ainda mais meu interesse na discussão, com outros educadores, sobre os referenciais teórico-filosóficos que ora se apresentam, no sentido de atentarmos em não mantê-los apenas no nível teórico, sem a devida compreensão do significado e seus possíveis desdobramentos para as práticas pedagógicas. No meu entendimento, é preciso cuidar da formação dos profissionais-cuidadores em saúde, diante da proposta assistencial em que a humanização tem sido o grande apelo, de forma a encontrar ressonância com as abordagens que o ensino oferece.

Certamente, este meu posicionamento, levou-me a adentrar cada vez mais na área da Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental. Tão logo ter me tornado enfermeira, ingressei na primeira turma do Curso de Especialização em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, onde também percorri os quatro anos da graduação.

Com o passar do tempo, ainda em atendimento aos meus anseios pessoais e profissionais, fui buscar na Psicologia respaldo teórico e prático para melhor exercer meu papel, tornando-me assim, psicóloga. Nessa formação encontrei na Abordagem Gestáltica os fundamentos que têm

sustentado minha prática profissional e, acima de tudo, minha postura diante da vida.

Somente depois de vinte anos exercendo a docência, tive a oportunidade de aprimorar minha formação acadêmica, por meio do curso de Pós-graduação, escolhendo também a especialidade já mencionada.

Tanto no Mestrado como agora, finalizando o Doutorado tenho a convicção que esse tema, é motivador da minha atenção pessoal e profissional, incentivando-me a continuar refletindo os questionamentos que tenho trazido para a área da Educação em Enfermagem.

Portanto, penso ser possível compreender que o delineamento deste estudo perpassa pelos princípios filosóficos e fenomenológico-existenciais que sustentam a referida abordagem e que têm direcionado o meu fazer pedagógico.

Na primeira parte do trabalho, encontra-se a **Apresentação do tema do estudo**, em que faço considerações sobre a temática, contextualização do cenário e compreendendo porquê mudar, assim como os seus objetivos.

Na seqüência, trago o referencial teórico que permite refletir a **Educação em Enfermagem: desafios atuais e a busca do referencial humanista para a formação do enfermeiro**. Nesse capítulo, estendo, primeiramente, o olhar para a área da educação, para o contexto educacional humanista e suas implicações para a Enfermagem, apontando ainda as contribuições de Carl Rogers no âmbito do ensino, além de sinalizar algumas tendências do ensinar/cuidar humanizado.

No capítulo referente ao **Percurso metodológico**, apresento o detalhamento da pesquisa-ação, assim como as demais informações relativas

aos participantes, local onde o estudo foi desenvolvido, procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na **Apresentação e discussão dos resultados**, descrevo e analiso, ao mesmo tempo, os passos e dados obtidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, procurando estabelecer uma interação com as contribuições que a literatura oferece e as elaborações que fui adquirindo por meio das minhas experiências.

Ao trazer as **Considerações finais**, longe de qualquer tentativa de concluir algo, diante da dimensão e natureza desse estudo, ainda que isso fosse possível, resgato alguns pontos importantes que foram apontados ao longo da pesquisa, no tocante à formação do enfermeiro, à luz do referencial ético-humanista, a fim de sejam retomados em outras reflexões.

2 APRESENTANDO O TEMA

Diante do acelerado processo de modernização científica e tecnológica a que estamos sujeitos atualmente, somos impulsionados a protagonizar novas formas de construção do conhecimento e de relações com o mundo do trabalho, que trazem, inevitavelmente, repercussões políticas, sócio-econômicas e culturais. As constantes mudanças exigem posicionamento também no âmbito da formação profissional que, de igual forma, é desafiada a dar respostas para além da capacidade técnica especializada.

Acreditamos que seja imediatamente necessário perceber quais mudanças estariam ao alcance das instituições de ensino superior¹, responsáveis pela formação de recursos humanos para a área da saúde, no sentido de mediar os processos formais da construção do conhecimento que ora se impõe, buscando eixos e estratégias que direcionem a prática pedagógica ao atendimento das atuais demandas requeridas pelo aparelho formador, como também pela esfera assistencial do setor, sem no entanto, ficarem cristalizadas em função unicamente do mercado de trabalho.

¹ Instituições de ensino superior: termo usado, neste trabalho, como sinônimo de instâncias formadoras ou aparelho formador, para designar os responsáveis pela formação profissional.

Precisamos ter clareza da historicidade e do contexto educacional vigente, para nos fortalecer na tomada de decisões que permitam elaborar estratégias e mecanismos os quais transponham as dificuldades da formação profissional, rumo à formulação de projetos políticos-pedagógicos transformadores.

No tocante à enfermagem, existe há algum tempo uma mobilização nacional por parte de órgãos estatais, entidades representativas e de instituições de ensino, com vistas à elaboração de propostas que orientem os projetos políticos-pedagógicos, dada a inadequação do atual processo de formação do enfermeiro, de forma a atender as novas propostas das políticas de saúde e modelos assistenciais. Nesse sentido, percebemos um cenário favorável para possíveis transformações, haja vista a implementação das Diretrizes Curriculares como estratégias para mudanças na graduação, instaladas para vários cursos não só da área da saúde e em todo o território nacional.

A formação dos profissionais de saúde precisa ser revista, pois ainda se sustenta sob a égide do paradigma cartesiano que não mais atende às necessidades do mundo globalizado, exigindo outros modelos de capacitação voltados à gestão de pessoas (MACHADO; CALDAS; BERTONCELLO, 1997; MORAES, 1997; TRACTENBERG, 1999; BEHRENS, 2000).

A mudança de paradigma na assistência em saúde implica também em oferecer aos futuros profissionais uma prática pedagógica com visão de totalidade, com a responsabilidade e a preocupação de provocar interações e relações dos alunos consigo mesmos, com seus semelhantes, numa complexa teia de inter-relações pressupondo a compreensão da existência de conexões

que ajudam a compreender o significado de um contexto também em transformação (MORAES, 1997).

Com a Enfermagem, entendemos que não poderia ser diferente. Enquanto ciência, a profissão está passando por um período de repensar sua prática, suas referências assistenciais, de redefinir seu papel e funções, de forma a assegurar a qualidade de suas ações, garantindo seu compromisso social.

A despeito das inúmeras influências dos paradigmas emergentes na ciência, com as conseqüentes reformas e adaptações curriculares, percebemos que, atualmente, a estrutura curricular vigente na maioria das escolas de Enfermagem brasileiras não favorece o desenvolvimento de uma educação integral e humanizadora, que deve ser embasada num processo pedagógico que permita vivenciar os pressupostos contidos no referencial filosófico pertinente a esta postura. O que encontramos, na realidade, é uma formação ainda fragmentada, permeada de contradições entre o currículo explícito e o oculto, perceptível pela maioria dos alunos que deles são sujeitos (ESPERIDIÃO, 2001).

Mudar em educação implica, necessariamente mudar paradigmas, rompendo com práticas e crenças tão profundamente internalizadas que nos levam, às vezes, a perder a capacidade de olhar o diferente, de sair do lugar comum e enfrentar o desafio. Isso decorre, talvez, porque os valores que temos influenciam nossas percepções e forma de agir, deixando-nos acreditar que o que fazemos é a única forma possível de fazer, circunstância que tende a nos imobilizar diante do novo ou do diferente. Esse movimento contribui para criar

um complicador quase intransponível, quando se trata de aceitar novas idéias, tornando-nos resistentes à alterações de rumo (MALLMANN ; DAULT, 2003).

Em alguns fóruns de discussão acerca da formação do enfermeiro, verificamos propostas de mudanças que, apesar de serem cada vez mais necessárias, se deparam com algumas resistências e postura de conservadorismo por parte de docentes frente a tal situação, indicando dificuldades evidentes no entendimento de uma formação que contemple as tendências e necessidades do mundo atual.

Embora o ensino de Enfermagem esteja atravessando um período de transformações em muitas escolas brasileiras, percebemos algumas lacunas e contradições no exercício da docência, no que diz respeito ao perfil delineado para o futuro profissional e, mais especificamente, quanto ao papel do professor nesse processo e, em particular, no desenvolvimento da competência do aluno como pessoa, a partir de uma abordagem holística. Neste sentido, concordamos com DELORS (2000), quando enfatiza que não existe reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores.

2.1 Despertando para a temática

Enquanto educadora, buscamos compreender os aspectos que permeiam o processo de formação dos profissionais de saúde, em particular os de Enfermagem. Temos ao longo do tempo despendido esforços neste sentido, especialmente, em questões que envolvem o desenvolvimento integral do educando, como ser humano, quando este transita nos espaços acadêmicos.

Nessa perspectiva, compartilhamos a idéia de que a educação permanente, que vai além das necessárias adaptações da vida profissional, deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa, de seus saberes e aptidões e de sua capacidade de discernir e agir (DELORS, 2000). Tal posicionamento ressalta o valor da dimensão ética e cultural da educação, com vistas a proporcionar ao educando condições para a compreensão de si mesmo, do outro, de suas relações, do ser humano com todas suas especificidades e ainda, do modo de prestar assistência, que vai refletir sua postura diante do mundo.

Esse pensamento confirma nossas convicções que também a Universidade, enquanto aparelho formador, deve se preocupar com o aluno, como ser total, visto que o período em que passa pela academia é fértil e oportuno para oferecer-lhe instrumentos necessários para o desenvolvimento de competências interpessoais ao longo da sua trajetória de vida.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI reafirma seu princípio fundamental de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (DELORS, 2000).

Afirmações dessa natureza apontam na direção dos princípios da dimensão humanista na formação do indivíduo, com um componente ético essencial no sentido de relativizar as tendências da globalização, que observam mais enfaticamente os aspectos econômicos ou tecnicistas.

Entretanto, o grande desafio, em nossa opinião, é encontrar alternativas que possibilitem implementar efetivamente uma prática pedagógica para atender a essas necessidades, cada vez mais emergentes no plano

educacional e da assistência à saúde. Partindo de raciocínio semelhante, Sordi, Bomer e Alves (1999) lembram que existem projetos de formação dos enfermeiros que trazem a perspectiva de valorização do profissional comprometido com as demandas sociais, que saiba usar sua competência técnica em uma dimensão não tecnicista.

Temos visto, a partir da virada do milênio, uma preocupação crescente das instâncias formadoras, dos órgãos oficiais ligados à saúde e educação brasileira que, de modo processual, vêm discutindo essas questões e buscando meios de superar as dificuldades sempre presentes em períodos de transição, quando o ideário de diferentes paradigmas geralmente encontra partidários, críticas e resistências entre os produtores do conhecimento e das pessoas envolvidas no contexto.

Dentre as divulgações especializadas, salientamos, por exemplo, a Revista Brasileira de Enfermagem, periódico oficial da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que dedicou um número em 2003, na sua íntegra, com artigos de reflexão teórico-metodológicas relativas à formação do enfermeiro, e vários artigos produzidos por enfermeiros, que têm no seu bojo as mudanças curriculares em pleno desenvolvimento em todo território nacional. De igual forma, podemos citar a Revista Formação, publicação quadrimestral de artigos técnicos e informativos do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área da Enfermagem (PROFAE), do Ministério da Saúde, que traz artigos analíticos relacionados à área de educação profissional e formação de recursos humanos para a saúde.

É possível também apontar alguns eventos da área da saúde e da educação que têm mobilizado os profissionais na discussão da problemática

relativa ao que estamos abordando neste estudo. Vale destacar o Seminário Nacional de Educação em Enfermagem (SENADEn), promovido a cada dois anos pela ABEn, que representa o fórum de discussão acerca do processo de formação do enfermeiro e da Enfermagem no Brasil, cujos debates têm mostrado, ao longo dos anos, o amadurecimento dos educadores quanto à questão da integralidade do enfermeiro diante no cenário que se desdobra, especialmente no contexto brasileiro, além de outros temas pertinentes ao ensino desta categoria profissional.

Recentemente, ao participarmos do 8º SENADEn, na cidade de Vitória - ES presenciamos que as oportunidades em que eram tratadas questões relativas à humanização da assistência eram muito concorridas e seus participantes mostravam interesse em avançar, especialmente, no âmbito das competências interpessoais dos trabalhadores da saúde, procurando discutir estratégias para sua efetiva implementação, fazendo as devidas conexões com o processo formativo (SENADEN, 2004).

De igual forma, iniciativas do próprio Ministério da Saúde têm chamado a atenção para a necessidade de repensar a assistência, tendo em vista melhorar a qualidade da atenção ao usuário dos serviços de saúde, no referente à forma de atendimento e à capacidade demonstrada pelos profissionais de saúde para compreender suas demandas e expectativas.

Esse é um grande desafio do Sistema Único de Saúde (SUS), pois embora seus princípios doutrinários e conceituais mantenham articulação entre si, um dos entraves para sua implementação volta-se para uma composição técnica do trabalho em saúde, que pede mudanças para os modelos técnico-assistenciais. Tal aspecto é bastante enfatizado por Bourguignon et al. (2003) e

Merhy e Franco (2003), que refletem e indicam outros estudos, os quais fazem referência a essa problemática.

Em 2001, foi lançado o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar – PNHAH, com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficácia do atendimento prestado aos pacientes do SUS, além de promover uma nova cultura de humanização na rede hospitalar e capacitar profissionais para um atendimento mais solidário, tendo como meta, conseqüentemente, atuar em duas vertentes: a humanização do atendimento aos pacientes e as condições de trabalho dos funcionários dos hospitais. O texto do projeto deixa claro que os bons resultados dependem, em grande medida, da capacidade do hospital oferecer um atendimento humanizado à população sendo necessário para tanto, cuidar dos próprios profissionais da área da saúde, constituindo equipes de trabalho saudáveis e, por isso mesmo, capazes de promover a humanização do serviço. O projeto valoriza assim, a dimensão humana e subjetiva em todo ato de assistência à saúde (PORTAL HUMANIZA, s.d.).

Seguindo tais metas e com a perspectiva de participação, integração e mudança de atenção e gestão do SUS, o Ministério da Saúde organizou o 1º Seminário Nacional HumanizaSUS, ocorrido em Brasília, no mês de setembro de 2004, evento que contou com a presença de representantes dos Grupos de Trabalho de Humanização (GTH), técnicos do Ministério da Saúde, gestores, Instituições de ensino e pesquisa em saúde, organizações não-governamentais, além de profissionais e estudantes da saúde.

Diante desse panorama, é possível perceber a preocupação de vários segmentos sociais para a problemática do atendimento humanizado que, inevitavelmente, passa por questões atinentes ao envolvimento e preparo das

peessoas que oferecem o cuidado à saúde, visualizando novas possibilidades de intervenção.

Em relação ao ensino, vimos que, se por um lado existe a inquietação de algumas pessoas envolvidas nesse momento de mudanças, por vezes encontramos professores que se consideram inovadores porque usam uma variedade de estratégias didáticas, acompanhadas de tecnologia eletrônica de ponta, esquecendo-se, no entanto, de inovar a concepção do processo ensino-aprendizagem, mantendo abordagens tradicionais, não favorecendo mudanças no resultado final (LIMA ; CASSIANI, 2000).

Atender às atuais demandas da educação, de acordo com Delors (2000) envolve compreendê-la como uma experiência global para se levar a cabo, ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. Assim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo que o oriente em um sentido definido para sua vida, contribuindo para a autoformação da pessoa, ensinando-a a assumir a condição humana, ensinando-a a viver e ensinando-a como se tornar cidadão (MORIN, 2001b).

Ao mesmo tempo em que todo esse movimento parece influenciar substancialmente o cenário mundial, no Brasil há o desafio de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem, que definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros (CNE, 2001).

Assim, considerando o nosso envolvimento nesse processo e o interesse pela temática, buscamos com este estudo compreender melhor os

caminhos e obstáculos que permeiam a missão de uma reforma curricular, fundamentada em princípios ético-humanistas, conforme implícitas e explícitas no referido documento.

2.2 Contextualizando o cenário

Desde o início de nossa intenção em nos debruçar sobre o tema até a tomada de decisão em como abordá-lo, numa tese de doutorado, tivemos a convicção de que podemos e devemos enfrentar os desafios para uma formação profissional que contemple a integralidade do ser humano, dando-lhe todo o seu sentido de humanidade, seja qual for o papel que desempenhar na assistência à saúde, de *ser-cuidado* ou de *ser-cuidador*.

A preocupação com estas questões tem nos motivado, há algum tempo, a dedicar ao estudo da formação de recursos humanos da área da saúde, com especial enfoque aos profissionais de enfermagem (ESPERIDIÃO; MUNARI, 2000; 2004; ESPERIDIÃO; MUNARI; STACCIARINI, 2002; ESPERIDIÃO, 2001; 2003). Tal fato se fortaleceu, mais recentemente, em função da iminente discussão da reforma curricular da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG), onde há cerca de quatro anos foi formado um grupo de trabalho, do qual fazemos parte, que se reúne sistematicamente, com a finalidade de repensar o ensino oferecido aos seus alunos, com vistas à reforma curricular, em atendimento às Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem.

Cabe esclarecer que, em todo o Brasil, a partir de 1997, teve início um movimento de mudanças nas bases dos currículos, na maioria dos cursos

de graduação e licenciatura, cujas discussões foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área, sob a coordenação da Secretaria de Educação de Ensino Superior (SESu-MEC) em articulação com o Fórum Nacional de Pró Reitores de Graduação, com o objetivo de conferir legitimidade ao processo. Desde então, foram elaboradas resoluções específicas para cada curso, instituindo as respectivas diretrizes curriculares a fim de contribuir na organização dos currículos das Instituições do Sistema de Educação Superior do país (BRASIL, s.d. a).

Especificamente para os cursos da área da saúde, as Diretrizes Curriculares norteiam o perfil do formando/egresso primando pela tendência em valorizar os aspectos ético-humanistas, na capacitação de competências, nas habilidades gerais e específicas, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Nossa participação direta nas ocasiões em que a reforma curricular da FEN/UFG é a tônica, permite-nos afirmar que as discussões entre os docentes têm se ampliado para além das mudanças que delimitam o que deve ser transmitido no novo currículo, em termos de conteúdo ou carga horária e voltam-se para questionamentos mais abrangentes que levam em conta alguns pressupostos teóricos e filosóficos que sustentam a postura do profissional que a instituição pretende colocar no mercado de trabalho.

Essa reflexão, por sua vez, sugere que a educação pressupõe preparo do professor, tanto com relação às suas habilidades ligadas aos conhecimentos específicos de sua área, como também, em igual importância, de habilidades relacionais que podem favorecer ou dificultar o aprendizado

desejado. Sob esta ótica, percebemos que a problemática da formação profissional no que se refere aos padrões relacionais é uma questão de ordem prática e que merece ser refletida e analisada com vistas ao atendimento humanizado, amplamente propalado nos dias atuais, sem contar que as premissas de formação humanista encontram-se presentes no cerne da Resolução nº 3 (CNE, 2001), cuja discussão será aprofundada mais adiante.

Merhy e Franco (2003) observam que, para além dos instrumentos e conhecimento técnico, lugar de tecnologias mais estruturadas, há um outro, o das relações, que se tem verificado como fundamental para a produção do cuidado. Os autores partem do pressuposto de que o trabalho em saúde é sempre relacional, porque depende do trabalho vivo em ato, isto é, o trabalho no momento que está sendo produzido. Neste sentido, também destacam que, no âmbito das universidades, deve ser estimulada a capacitação permanente, a criatividade e a utilização de tecnologias capazes de instrumentalizar o futuro profissional para estabelecer relações que sejam satisfatórias tanto para ele próprio como para os clientes por ele assistidos.

Os aspectos interacionais vivenciados durante a formação do enfermeiro, especialmente os decorrentes da relação professor-aluno, foram enfaticamente apontados por alunos de graduação em Enfermagem quando da realização do nosso Mestrado (ESPERIDIÃO, 2001), cujos objetivos foram identificar e analisar as percepções do aluno do curso de graduação em Enfermagem, com relação à sua formação como pessoa/profissional, assim como os sentimentos expressos ao longo da sua trajetória acadêmica. O valor do papel do professor, na facilitação desse processo, foi largamente considerado como referência para a aprendizagem no estabelecimento de

relações interpessoais significativas que podem torná-los mais capazes de assumir um posicionamento maduro diante da vida.

Embora o referido estudo, não tivesse como proposta aprofundar tal discussão, assinalamos naquela ocasião, a necessidade da tomada de consciência acerca dos dados obtidos, com vistas à integração das idéias que são defendidas pela academia e as ações colocadas efetivamente em prática. Vimos que muitas vezes, no exercício da docência, “esquecemos” de humanizar nossas relações com os alunos, que são uma réplica de nossos “pacientes mais próximos”, privando a eles e também a nós mesmos a oportunidade de experienciarmos o discurso que teoricamente defendemos (ESPERIDIÃO, 2001; ESPERIDIÃO; MUNARI, 2004).

O destaque dado às atitudes do professor como fator importante na formação profissional foi, entre outras ponderações, o que nos levou a escolher o corpo docente da FEN/UFG como sujeitos desta pesquisa, considerando ainda o momento pelo qual passa a instituição, que está permeável a reflexões desta natureza, por se encontrar em pleno processo de transição curricular, percebendo que alguns modelos de ensino já não satisfazem mais as demandas atuais. Essa situação foi, portanto, incentivadora no sentido de mantermos nosso foco de estudo e prosseguirmos com as discussões junto ao corpo docente, agora fazendo parte também de um estudo sistematizado, como é uma tese de doutorado.

Sabemos que é inegável o papel relevante que a academia desempenha no preparo do profissional, cujos ensinamentos deveriam extrapolar os limites da capacitação teórico-científica para alcançar o desenvolvimento da pessoa, de forma a capacitá-lo para prestar um

atendimento de pessoa a pessoa. À medida que o aparelho formador enfatiza ações que vão além dos aspectos éticos, possivelmente atinge outras competências que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver (MEYER; KRUSE, 2002).

Entre os aspectos a serem observados na formação do enfermeiro, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem, destacamos a necessidade do curso ter seu projeto pedagógico centrado no aluno, de modo a proporcionar sua formação integral e adequada, valorizando as dimensões éticas e humanísticas, a fim de que desenvolva atitudes e valores orientados para a cidadania e solidariedade (CNE, 2001).

Participar do grupo de trabalho voltado à reforma curricular, propiciou-nos a percepção de que o grupo ultrapassou a discussão pura e simples, geralmente abordada nestas circunstâncias, ou seja, no seqüenciamento de disciplinas e ajustes superficiais de grade curricular. Nos debates, muitas vezes acalorados, ocorreram trocas de idéias entre as áreas, procurando fundamentá-las, buscando um eixo norteador do perfil do profissional que se espera formar, conferindo a busca pela formação integral do aluno. Vale dizer que, embora sejamos um grupo pequeno de docentes, diante da enorme demanda de trabalho institucional, é marcante a sua determinação e interesse nestas questões, característica que nos diferencia de algumas outras unidades de ensino dentro da mesma instituição.

Ainda consideramos relevante fazer referência à nossa participação no 8º SENADEn, em 2004, que possibilitou perceber o avanço e amadurecimento desse processo na FEN/UFG e a pertinência com o atual

momento que os cursos de graduação em Enfermagem estão atravessando, especialmente, quando o assunto são as Diretrizes Curriculares dos Cursos da área da saúde e suas implicações junto ao SUS.

Desta forma, aliado ao nosso interesse na temática, consideramos oportuna a apropriação deste cenário, numa tentativa de contribuição de algo representativo para a unidade de ensino, mais do que simplesmente uma necessidade acadêmica de elaborar uma tese de doutorado. Tal preocupação foi exposta aos docentes, no sentido de avaliarem a proposta, lembrando da necessidade de colaboração direta dos envolvidos na investigação, possibilitando novos olhares sobre a reforma curricular.

Foi assim que, prontamente e por unanimidade, o grupo de professores mostrou-se plenamente disponível em participar ativamente deste estudo, ratificando nossa percepção do seu amadurecimento e compromisso com a formação do enfermeiro, diante das demandas que estão sendo postas nos dias atuais.

2.3 Compreendendo porquê mudar

Tendo em vista o cenário exposto, buscamos compreender a motivação que tem nos impulsionado a empreender esforços rumo a novos caminhos. Entendemos que é fundamental pensar na inter-relação entre a assistência à saúde oferecida ao ser humano e a formação de profissionais da área, pois ela interfere substancialmente nos rumos que devemos dar ao processo de capacitação profissional, no sentido de contemplar a visão holística de homem que refletirá inevitavelmente no exercício de sua profissão.

Vale ressaltar que, ao longo do nosso percurso como educadora, temos questionado o papel da Universidade na formação dos profissionais de saúde. Será que a sua preparação visa contemplar apenas conhecimentos e teorias? Há lugar para buscar conhecimentos e significações, observando as experiências de cada um? A partir dos caminhos percorridos e dos resultados encontrados por ocasião do nosso mestrado, fomos voltando nosso interesse para o aprofundamento de tais reflexões, agora sob a ótica do corpo docente, cujo papel foi valorizado no processo de formação do aluno (ESPERIDIÃO, 2001).

Como sustentação do novo currículo proposto pelas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001), em âmbito nacional, partimos do entendimento da necessidade de compreender e apreender os seus princípios, resgatando a experiência anterior da reforma curricular na instituição de ensino em questão e, acima de tudo, encontrar meios operacionais de implantar as alterações sugeridas ao longo das discussões.

Neste sentido, focamos a pesquisa na demanda do grupo envolvido, fato que nos norteou na escolha da metodologia deste estudo, a pesquisa-ação, em razão também das especificidades que tais debates proporcionavam a busca de ações operacionais voltadas à questão central, a reforma curricular eminente.

Desta maneira, percebemos que o acesso ao grupo deveria ser centrado muito mais no significado do referencial filosófico escolhido por ele, como sustentação da nova proposta curricular, do que propriamente por meio de objetivos particulares da pesquisadora, considerando que a abordagem

humanista está presente na Resolução nº 3 (CNE, 2001) e, por sua vez, tem permeado as discussões dos docentes da Unidade, constituindo-se ao nosso ver, num importante recorte no processo de transição nos cursos de Enfermagem brasileiros.

Nessa perspectiva, durante o debate acerca da mudança curricular na instituição em foco, observamos que o grupo foi delineando, como ponto de partida, o perfil do aluno a ser colocado no mercado de trabalho. Ao longo desse processo, chamava-nos especial atenção um dos aspectos apontados pelos docentes como suporte teórico-filosófico norteador da nova proposta: o referencial ético-humanista.

Participando das reuniões atinentes à mudança curricular na FEN/UFG, percebemos que o delineamento de algumas propostas foi se esboçando através do amadurecimento das discussões junto ao corpo docente, mais no sentido da compreensão do significado e desdobramentos de como operacionalizar o desenvolvimento do referencial teórico-filosófico, o qual aparece explícito na resolução que norteia o currículo vigente da instituição em foco (UFG, 1998), do que propriamente adequações mais tangenciais à formação do enfermeiro, ou seja, àquelas que se preocupam apenas com conteúdos, carga horária, ementa, grade curricular, entre outras.

Assim, a Faculdade de Enfermagem, a qual fazemos referência, estava reconstruindo seu projeto político-pedagógico e, para tanto, precisava ter claro o que é atender ao referencial ético-humanístico, no bojo do currículo proposto.

Esperávamos, portanto, que no decorrer dessa investigação fosse possível aos docentes a tomada de consciência acerca do significado da

abordagem filosófica escolhida, compreendendo o momento histórico pelo qual está passando a Instituição onde estão inseridos, sem se tratar apenas de modismo, tendências na formação do enfermeiro, mas percebendo o real valor da atitude assumida para si, enquanto formadores. Por outro lado, acreditamos que não se trata de introjetar o cunho filosófico presente nas Diretrizes Curriculares, que enaltece a formação integradora, holística e humanística, nem tampouco de cristalizá-lo ao nível de discurso acadêmico. Buscamos possibilitar um discurso refletido, cômico, passível de aplicação no cotidiano do ensino, por meio de práticas docentes apropriadas a tal postura.

Nesse raciocínio, salientamos o pensamento de Freire (1980), relativo à conscientização, considerando que ela supõe o desenvolvimento crítico, permitindo desvelar a realidade. A conscientização assume, desta maneira, um caráter que avança a uma simples aproximação espontânea de algo, mas torna-se uma ação, mesmo que seja ao nível de consciência. Esse conceito, para Freire (1980), é totalmente dependente da idéia de *práxis*, que não separa reflexão e ação, consciência e ação. Portanto, somos convictos de que o fato de tomar consciência de algo provoca inevitavelmente uma ação transformadora, pois na medida em que se desenvolve a consciência crítica da situação, a ação em si é consequência inevitável.

Mudanças dessa natureza tornam-se possíveis a partir de um processo de amadurecimento que propicia a incorporação não só de idéias em continência a algo proposto, mas também de ações que venham ratificar o pensamento dos formadores, nutrindo-os de alguma forma, situação que facilita o caminhar de um percurso desejado. É um desafio que temos que abraçar, na

tentativa de integrar estas questões às propostas das instituições de ensino, com risco dos esforços dispensados não se tornarem efetivos.

Entendendo que estas colocações propiciam uma ampla discussão e sugerem algumas vertentes a serem escolhidas como norteadoras de investigações, pretendemos com o desenvolvimento desse estudo apontar caminhos que possam tornar possível a mudança de paradigma que influencia a assistência e a educação em saúde hoje, pensando que a Universidade é parte integrante desse processo e que é dela que partem os profissionais para o mercado de trabalho.

Tais considerações visam clarear a nossa intenção, que não pretende resolver a problemática posta, dada a dimensão macro em que está inserida, nem de tornar os docentes aptos a desenvolver seu próprio potencial ético-humanístico, na medida em que este se traduz, ao nosso ver, numa tomada de posição frente à vida, de atitudes e enfrentamento diante de algo, não se tratando de doutrinação ou imposição de valores.

Apesar de entendermos que o momento da FEN/UFG, alvo desta investigação, era bastante fértil e permeável às discussões acerca das mudanças curriculares necessárias à formação do enfermeiro, sustentamos como pressuposto básico para esta investigação que os docentes não têm clareza suficiente do significado da abordagem ético-humanista e seus desdobramentos para suas ações pedagógicas.

Assim, desenvolvemos a trajetória do trabalho a partir dos objetivos apresentados a seguir.

OBJETIVOS

GERAL:

- Desenvolver, junto ao corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, um processo de conscientização crítica sobre os princípios ético-humanistas na formação do enfermeiro.

ESPECÍFICOS:

- Apreender a compreensão dos docentes acerca de princípios ético-humanistas voltados à formação do enfermeiro.
- Descrever o processo de construção de tomada de consciência dos docentes em relação aos princípios ético-humanistas, para a implementação do projeto político-pedagógico.
- Identificar as práticas docentes necessárias para a implementação do projeto político-pedagógico fundamentado no referencial ético humanista.

3 EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: DESAFIOS ATUAIS E A BUSCA DO REFERENCIAL HUMANISTA PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Apresentamos, neste capítulo, o referencial teórico, com vistas a refletir sobre a formação do enfermeiro, buscando encontrar elementos que orientem a direção que acreditamos envolver esse processo.

Sua construção foi elaborada com base em alguns aspectos pertinentes a essa problemática e na necessidade de estender nosso olhar, primeiramente, para a área da educação, considerando ser um dos caminhos que podem contribuir para a compreensão e redirecionamento de nossas ações, enquanto educadoras, frente às novas demandas, em particular aquelas relacionadas à postura do educador para favorecer com que o aluno seja sujeito ativo no seu processo de formação, capacitando-o no desenvolvimento de habilidades interpessoais, sem necessariamente assumir o papel de repassador de conhecimentos que caracteriza uma relação verticalizada entre eles.

Esse percurso possibilitou perceber as atuais tendências do ensino calcado em princípios ético-humanistas, que tem se constituído numa diretriz norteadora na concepção dos projetos pedagógicos, não apenas na formação

profissional, mas nos três níveis de ensino, dando ênfase ao desenvolvimento da pessoa, respeitada na sua dignidade e condição de ser humano.

Diante de tal perspectiva, trouxemos algumas considerações acerca do humanismo, com a finalidade de facilitar a compreensão desse movimento, contextualizá-lo e (re)significá-lo num panorama envolto por várias mudanças que têm conferido um novo sentido e novos valores nas nossas relações.

A partir daí, destacamos o pensamento de Carl Rogers, um dos mais expressivos pensadores humanistas, que lança para a educação, assim como fez para a psicoterapia, fundamentado na sua experiência clínica, um redimensionamento de papéis, a valorização de aspectos intersubjetivos da relação professor-aluno, considerando a pessoa como foco.

Vale dizer que o pensamento rogeriano exerce influência na formação do enfermeiro, encontrando eco entre várias teóricas da Enfermagem, que se preocupavam em dar sustentação humanizada, nas relações estabelecidas por esse profissional, aspectos que também abordamos no decorrer desse capítulo.

Assim, adentramos um pouco nas tendências humanistas no ensino da Enfermagem, especialmente, por considerar que, em todo o Brasil, estão ocorrendo mudanças curriculares em vários cursos de graduação, não somente na área da saúde, embora o nosso maior foco de atenção seja, em particular, o curso de graduação em Enfermagem.

Para tanto, fizemos um percurso nas dimensões do cuidar e ensinar, no sentido de mostrar as implicações dos fatores interacionais que, a nosso ver, são contingentes ao contexto da educação e da assistência à saúde, especialmente, se ancorados em princípios humanistas.

Precisamos refletir acerca dessas questões, não mais na linha do pensamento cartesiano, mas com atitudes que considerem outras formas de entender o mundo e a própria vida. O desafio é, portanto, mudar nossa maneira de sentir, pensar e agir.

Vimos, portanto, na abordagem humanista, uma possibilidade de repensar a natureza do homem, suas capacidades, potencialidades e suas relações, no sentido de através dela contextualizar e interligar o conhecimento às ações desejadas.

Vale ressaltar que assumimos tal convicção também a partir da análise e reflexão das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem, que orientam a formação do enfermeiro sob pressupostos ético-humanistas como base da construção do seu projeto político-pedagógico.

3.1 PANORAMA ATUAL NA EDUCAÇÃO

Estamos atualmente vivendo momentos de intensos desafios, no sentido da adaptação e desenvolvimento do homem e de suas relações, decorrentes das aceleradas mudanças a que somos sujeitos, em todas as áreas do conhecimento.

A ciência tem dado sinais de que estamos diante de um novo tempo que valoriza a existência humana, a partir do resgate do campo das relações intra e interpessoais, influenciando o surgimento de paradigmas que atendam à demanda da sociedade, em busca de uma abordagem sistêmica, humanizada e integradora (VASCONCELLOS, 2002).

Behrens (2000) afirma que a proposição cartesiana não dá mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos

estudantes necessária na sociedade moderna, na medida em que esta levou a um processo de fragmentação, que vem sendo superado pelo paradigma que propõe a totalidade. Para a autora, o processo de mudança atinge todas as instituições, e em especial, a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades.

Corroborando com essa idéia, Al-Mufti (2000) diz que tais alterações irão se acelerar no futuro, criando grandes tensões, principalmente, no campo da educação, que terá de dar resposta a necessidades crescentes, no sentido de enfrentar as constantes transformações das quais estamos sempre em contato.

Moreira (2001) alerta para olharmos o passado com a finalidade de aprender, o que requer uma abertura no sentido de nos despojar de nossos arcabouços atuais de pensamento, de nossas premissas inquestionáveis e da forma de ver a realidade.

Portanto, precisamos estar atentos e preparados para atuar, adaptar e criar novos cenários, uma vez que as mudanças não comportam mais a prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. A sociedade do conhecimento impulsionou alguns desafios para o meio acadêmico, no sentido de oferecer uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico que está sendo delineado por mudanças nas esferas econômicas, sociais e políticas, influenciando diretamente no modo de viver de cada um de nós.

Nesse universo de idéias, a educação, de acordo com Freire (1996), tem o sentido de processo na busca das potencialidades cognitivas, socioafetivas e de habilidades desenvolvidas por uma prática educativa, revestida de dialogicidade entre sujeitos que vivenciam o ensinar e o aprender,

como a essência da prática pedagógica, que conduz ao aprimoramento do ser propriamente humano.

Rosário (2001) aponta a necessidade de adequação prospectiva da educação, devendo ser questionados e atualizados seus códigos culturais, incluindo novos argumentos na esgrima entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Para ela, a instrução pode ser “tecnologizada”, ao passo que a educação não pode ser desumanizada, uma vez que o homem terá de ser sempre o sujeito da oração. Assim, a incansável busca de novos modelos só terá êxito se a educação, para muito além de nos ensinar, nos conduzir a uma nova maneira de pensar.

Implementar ações educativas, com vistas a atender a esta orientação implica necessariamente em rever conceitos e alguns construtos filosóficos de visão de mundo, de homem, entre outros. As crenças e valores de cada um é que possibilitam nortear o comportamento humano, numa perspectiva dialógica, cujos princípios básicos envolvem atitudes que marcam pela presença, respeito pela subjetividade de cada um e valorização ao processo interacional *entre* as pessoas, condições que favorecem o clima de aceitação, fundamentais para a efetividade desta proposta.

Apesar de concordar com a afirmação de que o ensino, de um modo geral, precisa ter este compromisso, Behrens (2000) compreende que compete à universidade, acima de tudo, oferecer a formação humanística em acordo com as exigências do mundo contemporâneo, por ser um espaço onde sua grande maioria é jovem, período aonde algumas incertezas vão sendo substituídas por outras, proporcionando a amadurecimento da pessoa.

Estamos atravessando, no Brasil, uma nova era das políticas educacionais na maioria dos cursos de graduação e licenciatura, que passam por mudanças curriculares, cada qual procurando atender suas especificidades, num contexto sócio-político cultural comum à todas as áreas do conhecimento. Considerando que os desafios são imensos, investir em educação pode assegurar níveis de qualidade compatíveis com o ritmo da expansão do ensino superior.

Tal situação pede respostas não somente ao nível de reorganização de planos no sistema educacional, mas na procura por metas que priorizem a excelência (AL-MUFTI, 2000). Desta forma, compreendemos que os educadores devam deixar de priorizar estritamente a qualificação técnica, conteúdos cada vez mais extensos (não mais possível nem adequado, em vista da velocidade com que o conhecimento se altera), mas possibilitar o desenvolvimento, entre outras, da competência interpessoal de seus alunos, de aprender a aprender, a refletir criticamente, a solucionar problemas, dando-lhes subsídios para transitarem bem equipados nas relações que estabelecerem, diante das crescentes demandas interacionais para os profissionais de saúde, deixando de se relevar tanto as competências técnico-científicas.

Moscovici (2002) reforça essa idéia, lembrando que a competência técnica para cada profissional não é posta em dúvida, mas alerta para a necessidade do desenvolvimento da competência interpessoal, que é igualmente passível de treino nas habilidades relativas ao estabelecimento de relações interpessoais significativas.

Diante de tantas inovações, Behrens (2000) sugere redirecionar o eixo da formação, passando da tarefa de simples ensinar para enfocar a busca

do conhecimento, formando o profissional engajado e comprometido para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade. Esse enfoque posiciona o professor igualmente envolvido com os alunos na formação profissional, sendo também sujeito das demandas institucionais que norteiam este processo, embora desempenhe diferentes papéis na relação ensino-aprendizagem.

Morin (2001b) lembra que educar é um processo de identificação do sujeito com seu objeto, do sujeito que ensina, do sujeito que aprende, sujeito que aprende uma nova forma de ver o mundo, que seja capaz de, além de aprender seu ofício, no restrito sentido técnico, aprenda a ser e a se relacionar integralmente com as pessoas, passando a ser sujeito que ensina e que aprende.

Considerando que não mais acolhemos o limitado caráter da educação no repasse do conhecimento, dos saberes e informações, devemos nos preocupar em construir maneiras de instrumentalizar nossos alunos, de modo a contribuir para a sua adaptação num mundo de mudanças. Moran (2000) ressalta que o desafio maior é caminhar para um ensino e educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, de forma que precisamos de pessoas que façam a integração em si mesmas, nos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico.

É preciso, pois, proporcionar situações de aprendizagem que contemplem a formação integral, em acordo com as exigências do mundo contemporâneo, procurando aliar a formação ético-humanística aos desafios técnicos e científicos que se renovam a cada dia.

Procurando dar resposta ao conjunto de suas missões, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI propõe que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida do indivíduo serão os pilares do seu conhecimento: *aprender a conhecer*, que visa adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências para agir sobre o meio; *aprender a viver juntos*, buscando a compreensão do outro e preparando-se para gerir conflitos, a partir do respeito ao pluralismo; e *aprender a ser* que traz a concepção do desenvolvimento total da pessoa, de modo a poder decidir por si mesma nas diferentes circunstâncias da vida, com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS, 2000).

Nesse sentido, o autor considera que, quando a educação é vista como um todo, e sendo assim organizada, passa a cumprir seu papel na integração da pessoa, tornando-se os seus pilares do conhecimento, ao longo de toda vida. Essas afirmações implicam, portanto, em conceber a educação num sentido de totalidade, que será efetivada na medida em que incorporar as perspectivas da aprendizagem integral e contemplá-las nas reformas educativas, quer sejam no nível de elaboração de programas educacionais, quer imbuídos nos projetos políticos pedagógicos das instituições formadoras.

Os pressupostos que consideram significados de totalidade e integralidade são também apontados pela gestalpedagogia, proposta derivada da abordagem gestáltica, que defende a globalidade da educação, facilitada pelo entrosamento entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, cuja relação genuína (*com-viver*) permite observar suas possíveis dificuldades

emocionais, que muitas vezes comprometem o aprendizado profissional (BUROW; SCHERPP, 1985). Esse modelo dá, portanto, um sentido de ser humano como ser total¹, cujos processos emocionais e cognitivos funcionam integradamente e o aprendizado se dá em unidades integradas em conteúdos correspondentes aos contextos reais de vida.

Avançar neste sentido é, portanto, entender o professor como um educador, posição que amplia e lhe confere maiores responsabilidades na arte de educar. Embora reconheça que a tarefa de ensinar é inerente ao papel do professor, Morin (2001b) compreende que o ensino e a educação têm ações diferentes, sendo que, o ensino carrega um sentido mais restrito e apenas cognitivo e a educação tem a missão de deixar de ser a mera transmissão do saber, mas de uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, favorecendo ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Para este autor, a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, ensinando-a a assumir a sua condição humana, ensinar a viver.

As mudanças na educação dependem, segundo Moran (2000), de educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas e abertas que saibam motivar e dialogar, enfim, de pessoas com as quais valha a pena dialogar, favorecendo a relação professor-aluno, além de conferir maior efetividade nas trocas de saberes no processo ensino aprendizagem.

Considerando o desenvolvimento do docente, enquanto pessoa que releva suas atitudes e comportamentos, Burow e Scherpp (1985) citam estudos onde o crescimento psíquico-pessoal alterou o estilo dos professores, possibilitando-lhes um maior contato pessoal, maior franqueza, consciência e

¹ Ser total: compreensão do ser humano como um todo; a abordagem gestáltica lhe confere um sentido de unidade.

flexibilidade nas suas ações e conseqüentemente favorecendo seu papel de educador.

Partindo da idéia de que o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Assim, “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (MORIN, 2001a, p.47).

Conhecer o humano significa situá-lo no universo e não separá-lo dele, com riscos da sua compreensão permanecer num pensamento reducionista que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico. Explorar essas questões requer uma abordagem integrada, multifacetada e interdisciplinar, voltando-se para compor soluções holísticas, com vistas ao bem estar integral do ser humano.

3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL HUMANISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

3.2.2 Visão contemporânea do humanismo: uma breve aproximação

A palavra humanismo deriva do latim *humanus*, que significa humano. Esse termo tem sido utilizado para indicar toda tendência de pensamento que afirme a centralidade, o valor do ser humano, que mostre uma preocupação ou interesse primário pela vida e a posição do ser humano no mundo.

Desta maneira, o humanismo é uma idéia, centrada no humano, que confere uma grande importância aos seres humanos e à vida, realçando a liberdade do indivíduo, a razão, as oportunidades e os direitos.

É a tomada do humano por objetivo. É a tentativa de transcender a si mesmo e a se centrar no homem como objeto próprio. Falar de humanismo é, fundamentalmente, expressar uma atitude diante do fenômeno humano. É uma consideração valorativa do gênero humano, atribuindo-lhe um sentido (HOLANDA, 1998, p. 19).

Com um significado tão amplo, a palavra dá lugar às mais variadas interpretações, e em conseqüência, à confusão ou mal entendido. Efetivamente tem sido adotada por muitas filosofias, que cada uma a seu modo, afirmam saber quem é o ser humano e qual o caminho correto para a realização das potencialidades que lhe são mais específicas (PULEDDA, s.d.)

O termo humanismo possui sentidos diversos. Designa, de uma parte, um ideal de cultura implicando a assimilação da tradição clássica; em seguida, a recriação do homem de hoje a partir de sua origem: enfim, o sentido do humano, que permite reconhecer em cada homem a dignidade humana (Jaspers² apud HOLANDA, 1998 p.20).

Segundo Ferreira (1999), humanismo refere-se à doutrina ou atitude que se situa expressamente numa perspectiva antropocêntrica, em domínios e níveis diversos e, assume com maior ou menor radicalismo, as conseqüências daí decorrentes, manifestando-se no domínio lógico e no ético. No primeiro, aplica-se às doutrinas que afirmam que a verdade ou a falsidade de um conhecimento se define em função da sua fecundidade e eficácia, relativamente à ação humana; no segundo, aplica-se àquelas doutrinas que afirmam ser o homem o criador dos valores morais, que se definem a partir das exigências concretas, psicológicas, históricas, econômicas e sociais que condicionam a vida humana.

Como primeira tentativa coerente de elaborar uma concepção do mundo, cujo centro fosse o próprio homem podemos considerar o humanismo a origem do pensamento moderno. Ele surge como um questionamento, uma

² JASPERS, K. Conditions et possibilités d'un nouvel humanisme. In: GROUSSET et al. **Pour un nouvel humanisme**. Neuchatel: Editions de la Bacconière. p.181-209.

procura pelo sentido de ser deste homem, sendo um esforço contínuo pela compreensão da sua totalidade e pela sua consideração integral.

Sob certo aspecto, o humanismo é também uma contradição e um paradoxo, pondera Holanda (1998), embora também seja uma necessidade, na medida em que vivemos envoltos numa sociedade altamente intelectualizada e tecnicista, que a despeito de sua utilidade em questões voltadas para o desenvolvimento, pouco valoriza questões básicas como a relação humana, o contato com o outro, enfim, com a totalidade da existência humana.

Entretanto, Holanda (1998) afirma que não se constitui de uma espécie de filosofia, ainda que tenha sido e continue sendo a idéia central de numerosos sistemas filosóficos. O autor diz que o humanismo é uma idéia, cuja diretriz básica é a reação aos conceitos e atitudes que deixam o ser humano relegado a um plano inferior, na medida em que o ressignifica, primando pela sua dignidade e liberdade. Os princípios do humanismo consideram a totalidade, retomam o sentido de integração do homem ao meio em que vive, visto que uma concepção humanista não compartimentaliza o ser humano, nem o destaca do seu meio ou o meio do homem. Assim, em decorrência da primeira diretriz traz uma idéia que posiciona o homem num primeiro plano, não o secundarizando. Desta forma, tomar o homem como foco de interesse é a principal característica de qualquer movimento humanista.

De acordo com Puledda (s.d.), toda filosofia que se declara humanista propõe uma concepção de natureza ou essência humana, que derivou uma série de conseqüências no campo prático, preocupando-se por indicar o que os seres humanos devem fazer, para assim manifestar sua humanidade.

Hoje são poucas as vozes, além de serem pouco ouvidas as que clamam por uma nova compreensão de sua humanidade. Certamente, muito é falado de direitos humanos, de natureza humana, descrita sempre de forma vaga e contraditória, do ser humano no mundo natural, especialmente por causa dos grandes problemas ecológicos atuais. Não obstante, tais considerações levam (Puleda, s.d.) a acreditar que estamos diante de um eclipse do humanismo.

A propósito, esta não é uma situação nova: as correntes humanistas, já no começo da civilização ocidental, mostram-se num movimento ondulatório, ou seja, aparecem em certos tempos, desaparecem, para reaparecer novamente então. Aconteceu deste modo com o humanismo antigo que se desenvolveu nas escolas filosóficas gregas e romanas, ficando obscurecido durante dez séculos pelo cristianismo medieval, para reaparecer com grande força no Renascimento.

O humanismo é, portanto, o movimento intelectual que, revisto durante o século XIV, no final da Idade Média, alcançou plena maturidade no Renascimento, orientado no sentido de reviver os modelos artísticos da antiguidade clássica, tidos como exemplos de afirmação da independência do espírito humano.

As bases do humanismo ocidental, de acordo com a análise de Andrade (s.d.), são definidas em torno dos seguintes princípios: o primeiro refere-se ao homem pensado como fim, e nunca como meio ou como instrumento, onde o homem é tomado como valor absoluto; o segundo deriva da idéia que confere centralidade ao homem no mundo, cuja raiz encontra-se na filosofia grega e, por último, outro elemento primordial do humanismo

oriundo do pensamento aristotélico é a exaltação da razão como atributo maior e exclusivo do homem. Esses três aspectos são tomados como essenciais para caracterizar o pensamento humanista, cujas idéias filosóficas, descritas sucintamente a seguir, contribuíram para o avanço do humanismo nos últimos mil anos.

O humanismo medieval, embora limitado recebeu uma contribuição inteiramente nova através da doutrina do Santo Tomás de Aquino, que propôs uma sistematização do cristianismo, dando origem a uma nova forma de humanismo – o humanismo cristão. Sua maior inovação foi a introdução da noção de pessoa, a qual é constituída de uma substância individual dotada de razão que possui um valor absoluto (Dalle Nogare³ apud ANDRADE, s.d.).

Com a Renascença, há um retorno da tradição humanística grega sem reservas, em que os seus ideais não só filosóficos, são recuperados e reexperimentados com intensidade, além de provocar o desenvolvimento de uma revolução científica. Assim, o homem assegura um conhecimento sobre a natureza de tal amplitude, que lhe confere um poder significativo sobre ela, gerando um domínio muito mais avançado do homem sobre o planeta. Dalle Nogare³ (apud Andrade, s.d.), ao afirmar que o homem não é um simples espectador do universo, mas que o pode modificar, melhorar e recriar, traz o sentido dessa revolução científica. A concepção de natureza como campo de manifestação do divino é substituída pela idéia de natureza como campo de experiências científicas.

O Barroco, por sua vez, surge como reação ao Renascimento, e sua contribuição ao pensamento humanista representa um recuo em relação

³ DALLE NOGARE, P. **Humanismos e Anti-humanismos**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

³ Idem.

ao pressuposto das possibilidades ilimitadas da razão, propondo uma valorização da subjetividade e da sensibilidade. Daí porque o Barroco tenha sido principalmente uma forma de expressão artística, não tendo gerado propriamente uma doutrina filosófica, ou uma concepção científica, embora tenha formulado, com certeza, uma concepção própria do homem, privilegiando e valorizando suas propriedades imaginativas, sensitivas e intuitivas.

Logo em seguida no século XVII, aparece o Iluminismo para resgatar e reafirmar os valores renascentistas, produzindo uma nova revolução científica com Newton, a qual vai assegurar um avanço extraordinário do conhecimento do homem sobre a natureza e o seu domínio sobre a mesma. A ciência e a técnica aliam-se no projeto de desvendamento do mundo, em que o mito seria suprimido em favor do saber científico, cuja validade resulta do emprego de métodos experimentais previamente construídos.

O romantismo, que surge no final do século XVIII, consolidou-se no século XIX e, como o movimento barroco, propõe uma concepção de homem em que prevalece a busca da sua individualidade e singularidade, que se permite dar expansão à imaginação, ao sonho, e assim, a sensibilidade assume valor maior que sobrepuja a razão.

No século XIX, surge o marxismo, que vem mais uma vez aprofundar o pensamento humanista, ao emprestar uma grande ênfase ao ideal de liberdade, através da busca da libertação humana da alienação. Neste sentido, a noção de libertação mostra-se mais apropriada, já que não se trata de uma liberdade de escolha numa perspectiva psíquica ou psicológica, mas de uma realização plena do homem, tornando-o livre de qualquer tipo de escravidão (ANDRADE, s.d.).

A concepção do homem, como produtor de si mesmo, constitui uma antecipação ao humanismo existencialista, que ao considerar que a existência precede a essência, resulta numa compreensão que o homem se encontra em permanente processo de construção, em que ele é o seu próprio artífice. No entanto, por conceber de forma quase sombria a faculdade de escolha do homem, trouxe ao humanismo existencialista um caráter um tanto pessimista e angustiado, mas que perdurou até meados do século XX e vai ensejar o desenvolvimento da crítica da racionalidade moderna. A partir daí, o caráter utilitário da ciência, a objetificação da natureza, e por último, a perda do controle do homem sobre o avanço tecnológico passa a ser bastante refletido.

Esta postura do cientista perante a ciência implica a autonomia do produto sobre o produtor, ou seja, uma vez produzido um conhecimento gerador de uma inovação tecnológica, este passa a ser manipulado por outras forças alheias à comunidade científica, como a indústria e o mercado. Com isso, o sistema de exploração da natureza compromete a vida em todo o planeta, e vai gerar um movimento e uma nova abordagem científica, voltados para a recuperação do meio ambiente, os quais se mostraram cada vez mais importantes no final do século passado e do milênio.

Ehrenfeid⁴ (apud ANDRADE, s.d.), mesmo impregnado de uma visão catastrófica do futuro, como outros seguidores da abordagem ecologista, aponta para uma fase de superação do humanismo, ou seja, o pós-humanismo, em que valores morais, entre os quais o amor, teriam um lugar privilegiado e passariam a orientar a vida das pessoas em suas relações com a natureza.

⁴ EHRENFELD, D. **A Arrogância do Humanismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Desta forma, vimos que a ciência, ao mesmo tempo em que evoluía na direção do domínio da técnica e do uso da instrumentação, sentia a necessidade de dar sentido à sua evolução, e assim, gradativamente foram (re)surgindo os questionamentos, a fim de superar essa dificuldade. O homem, supremo mestre da natureza e dominador da tecnologia científica, percebe-se alienado em seu próprio caminho do progresso, sem saber o que fazer com esse desenvolvimento. (HOLANDA, 1998).

A partir do desenrolar das idéias filosóficas, vão surgindo novas formas para solucionar esse problema, e Heidegger (1889-1976) aponta uma tentativa de solução para a questão humanista, no sentido de libertar-se da técnica do pensamento, voltar-se à questão da verdade, abrindo o ser à vivência de sua própria realidade. Assim, de acordo com Holanda (1998) ele propõe uma nova forma de fazer filosofia e, por conseguinte, ciência.

Essa tarefa é realizada pela fenomenologia de Husserl que fala numa exigência de reconstrução, de retomada da subjetividade cartesiana e de sua superação. Sua proposição é de um novo método que, ao contrário de destacar do mundo o homem, conforme assinalava Descartes, reposiciona-o, como numa inserção deste homem no convívio com seus semelhantes. Assim, Husserl (1859-1938) se propõe a realizar a perda no mundo, no sentido de abstenção de conhecimentos prévios, da idéia de ciência, para recuperá-la mais adiante, mais universal. Sua concepção é que a fenomenologia é a negação da idéia que o homem é uma coisa entre as coisas, para recolocar a essência na existência, num esforço de clarificação da realidade humana, de abertura à experienciação e vivência total do mundo.

Heidegger, criando a analítica existencial, diz que o humanismo retorna a *humanitas* do homem, ou seja, sua essência, um humanismo que pensa o humanismo do homem e assim, procura redimensionar a própria palavra humanismo. O que o homem é repousa na sua colocação no mundo e no seu caráter de incompletude. Tal consideração é atribuída à Sartre, cujo pensamento é calcado na questão da responsabilidade da escolha do homem, naquilo que faz de si, quando se projeta no mundo, instaurando a intersubjetividade. O humanismo sartreano se expressa enquanto liberdade e libertação do homem, que o leva a voltar-se para fora, sendo assim, a retomada da subjetividade, do significado do ser humano naquilo que ele tem de mais particular, sua relação intersubjetiva (HOLANDA, 1998).

Esse mesmo autor destaca Martin Buber (1878-1965), um outro pensador humanista, que tem uma consideração ontológica do ser humano, numa concepção teórica que caminha em direção a uma abordagem dialética da realidade. A característica fundamental de seu pensamento é a retomada do ser humano na sua globalidade, apontando para as considerações limitadas da ciência e da filosofia ao compartilhar e estratificar o ser humano, impossibilitando a realização plena da sua essência, a de estar continuamente em processo.

Uma vez que a compreensão do ser humano não era atendida pelas correntes psicológicas existentes, até então, nasce a Psicologia Humanista, exatamente da necessidade se ampliar a visão de homem, cujas concepções fossem mais voltadas às características humanas e não apenas focadas na visão mecanicista e objetiva da realidade. Holanda (1998) salienta que, a rigor, a Psicologia Humanista se fundamenta basicamente numa preocupação com o

homem, no sentido de valorizar a sua existência e buscar a sua essência naquilo que tem de mais particular, ou seja, sua experiência e sua vivência. Metodologicamente, o agir puramente tecnológico dá lugar ao encontro efetivo entre duas pessoas.

A intenção dos psicólogos humanistas foi resgatar o ser humano, considerado na sua totalidade, retomando o conceito de holismo e o de relação parte-todo da Teoria da Gestalt. Holanda (1998) destaca alguns nomes que sedimentaram o início do pensamento humanista: Abraham Maslow, Kurt Goldstein, Charlotte Bühler e Carl Rogers, que criou em 1963 a American Association of Humanistic Psychology, que foi ampliada com as contribuições de Ludwig Biswanger, Medard Boss, Erich Fromm, Rolo May e Ronald Laing.

Vale salientar que, a partir da grande penetração do pensamento existencialista europeu no vocabulário americano, o movimento humanista, de acordo com Holanda (1998), passou a ser referido como Psicologia Existencial Humanista, não se constituindo, entretanto de um corpo teórico único, organizado, estabelecido, com regras claras e teorias definidas. Ao contrário, é uma coletânea de numerosas diretrizes de outras escolas de pensamento, que se unem ao perceberem que tinham mais em comum entre si, em termos de idéias básicas, do que com as escolas das quais se derivavam. Em algum momento, seus pensamentos convergem num ponto, no resgate da dignidade e da liberdade humana, gerando assim a psicologia humanista.

Carl Rogers penetrou nesses pressupostos, aplicando-os à psicoterapia, reposicionando o terapeuta na relação com o cliente e, conseqüentemente, redimensionando o valor das relações humanas. Suas idéias primam pela presença e pelo sentido humano nas diversas relações que

estabelecemos (HOLANDA, 1998). O pensamento rogeriano será aprofundado mais adiante neste estudo, dando o enfoque, entretanto, à suas contribuições para a educação.

A síntese que podemos fazer a partir da literatura acerca do humanismo nos permite afirmar que ele tem como postulação básica, a exaltação da dignidade humana, em oposição à desvalorização trazida, num dado momento histórico, pelo cristianismo medieval. O humanismo significou uma nova teoria, tendo o homem como autor do seu próprio percurso, construtor das instituições e realizador da ordem social. Apesar da diversidade das abordagens humanistas, todas apontam para um objetivo comum: recobrar a fé na criatividade do homem, em sua capacidade de transformar o mundo e construir seu próprio destino.

Embora existam várias críticas à esse modo de compreender o ser humano e suas relações, Andrade (s.d.) considera que não é utópico pensar que possa surgir uma nova corrente humanista capaz de resistir à crise atual, caracterizada pela perda do sentido do humano e agravada pela prospecção de uma catástrofe global, com todas as suas aterrorizantes alternativas.

Guenther (1997) considera o Movimento Humanista uma consequência natural de um momento de crise na civilização humana, no sentido de oferecer uma nova orientação para rumos que direcionem o desenvolver da humanidade. Aponta que essa orientação vem se expressando em todos os aspectos do pensamento humano, chegando inclusive a áreas antes consideradas exclusivamente técnicas, e em todos os campos que envolvem a interação humana, com reflexos seja na prática profissional, seja na orientação da pesquisa e construção do conhecimento.

O humanismo tem sido a grande tentativa do homem de se compreender e ser compreendido. Ribeiro (1985) ao refletir a respeito dessa questão sinaliza que se a história da humanidade é também a história de fracassos, o homem tem significado ideal, transcendental e que ele mesmo não conseguiu entender. O autor considera que o homem tem estado permanentemente em luta consigo mesmo e com outros homens, na eterna tentativa de se firmar e ser reconhecido como pessoa, buscando a harmonização como centro de sua expectativa. Tem procurado, assim, a compreensão do seu próprio sentido.

Nesta perspectiva, o humanismo filosófico designa uma concepção de mundo e da existência, tendo o homem como centro. Na opinião de Ribeiro (1985) não é por acaso que tem o homem como centro, mas na busca por poder, pois na atualidade, ele tem que lutar desesperadamente para ser o centro e não ceder este espaço à máquina. O mundo que caminha além do homem, sem o homem, ainda que através dele, é um mundo que pode tornar-se desumano. Ao fazer tais considerações, esse autor afirma que o homem é o único ser que tem um modo característico de fazer e de se realizar. Falta-lhe, entretanto, uma reflexão profunda sobre si mesmo.

Conhecer a si próprio é experimentar o próprio saber e os próprios limites; é a partir de si próprio que o homem caminha para compreender o mundo e utilizar o mundo na compreensão de si próprio. Conhecer a si próprio é uma proposta de se autogerir, de evoluir a partir de dentro, conscientizando-se, momento por momento (RIBEIRO, 1985, p.28).

Desta maneira, o humanismo, de acordo com Holanda (1998), parece ser uma grande rota que conduzirá o homem no terceiro milênio, onde a noção de pessoa e de intersubjetividade será o ponto de convergência para a

vivência de um holismo que se propõe como um novo paradigma para a ciência do futuro.

Para Ribeiro (1985), o humanismo é uma teoria do homem e, neste sentido, a abordagem de base humanista se apropria do ser humano que cria a si mesmo, existindo, tomando posse de si e do mundo, e não faz a aplicação de uma teoria no homem, pois ele transcende a teoria do homem. Somente assim, diz o autor, ele pode ser entendido como centro.

A perspectiva de valorização do humano, de lidar com o que há de positivo da pessoa, nos ajuda a compreender o homem, suas formas de lidar com seu potencial, com seus limites, vislumbrando possibilidades no seu modo de ser, expresso pelo seu pensar, sentir e agir.

Tais significações podem assumir um caráter decisivo na área educacional e, na formação do enfermeiro, com sustentação no referencial humanista, pois têm um destacado valor a ser refletido pelos responsáveis por esse processo.

3.2.2 A contribuição de Rogers

Fomos buscar em Carl Rogers o embasamento para a direção no ensino, calcado em princípios humanistas, que procura centrar o homem como objeto próprio e, fundamentalmente, que permite expressar uma atitude diante do fenômeno humano, visando tão somente nos apropriar de sua experiência e opções teóricas e metodológicas para o exercício da docência.

Segundo este autor, acreditar no ser humano significa aceitar sua capacidade de dirigir-se a si mesmo, como um modo de funcionamento que cada um traz consigo, como parte integrante do seu equipamento natural. Não

é fruto de treino, da aprendizagem ou da educação. Neste aspecto, encontramos um enunciado básico rogeriano, que considera que todo organismo possui uma tendência inerente para desenvolver suas potencialidades, de modo a favorecer sua conservação e desenvolvimento.

No entanto, com vistas ao exercício desta capacidade, é preciso, como condição imprescindível, um clima permissível, onde a pessoa possa fazer simbolizações corretas e tenha liberdade experiencial para suas elaborações interiores.

No contexto educacional, entendemos que compete ao professor favorecer tais condições, permitindo que o estudante aprenda, tornando a aprendizagem relevante para a sua pessoa integral, e não aquela que envolve apenas a mente, sem considerar sentimentos ou significados pessoais.

A esse respeito, Rogers (1985) diz que existe uma aprendizagem significativa, cheia de sentido e que é experiencial, na medida em que tem uma qualidade de envolvimento pessoal, com toda a pessoa, em seus aspectos sensórios e cognitivos, achando-se *dentro*⁵ do ato da aprendizagem. Desta maneira, a aprendizagem é auto-iniciada, pois mesmo quando o estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de apreensão e compreensão vem de dentro. Para ele, a essência da aprendizagem é o significado decorrente da combinação do lógico e do intuitivo, do intelecto e dos sentimentos, do conceito e da experiência, envolvendo a pessoa como um todo.

Enquanto educadores, nosso papel é facilitar a aprendizagem, ajudando nossos alunos a aprender a maneira de aprender, ficando implícita a crença de que somos seres de possibilidades, e que precisamos tão somente encontrar recursos que favoreçam nosso desenvolvimento. A partir dessa idéia,

⁵ grifo do autor

negamos o papel do professor como sabedor de conhecimentos, e o aluno na condição passiva de receptor. A postura do professor humanisticamente orientado, valoriza a dimensão interacional com os alunos, que favorece o processo educacional e dá sustentação ética aos sujeitos nele envolvidos. |

Caso contrário, a relação professor-aluno perderia a qualidade do encontro, onde se valoriza a dimensão pessoal, permanecendo numa confusa rede de normas, limites e objetivos exigidos e não propriamente sentidos (ROGERS, 1985).

No entanto, assumir atitudes que contemplem esta orientação implica em se mostrar também como ser humano, facilitando a interação de pessoa a pessoa. Implica em abandonar o papel convencional de professor, para primeiramente, compreender e aceitar a si próprio, tendo clareza dos objetivos que quer atingir. É preciso engajamento e confiança na capacidade do ser humano, na sua própria potencialidade e na do aluno, postura que demanda envolvimento, quando pensamos numa perspectiva de ensino centrado na pessoa.

Rogers (1978) discute as bases das atitudes facilitadoras da aprendizagem norteadas num relacionamento interpessoal compreensivo. Afirma que a abordagem humanística não é um método ou uma técnica, na medida em que envolve:

Uma maneira de ser centrada na pessoa, numa situação educacional é algo que se desenvolve dentro da gente. Trata-se de um conjunto de valores, difíceis de atingir, que dão ênfase à dignidade do indivíduo, à importância da escolha pessoal, à significação da responsabilidade, à alegria da criatividade. É uma filosofia, construída sobre os fundamentos do modo de vida democrático, ao dar poderes para todo indivíduo (ROGERS, 1985, p.102).

O autor considera ainda que a abordagem é tão aplicável num curso de ciências exatas como nas chamadas disciplinas humanísticas, mantendo independência também com o nível de ensino que se pretende experienciá-las.

Neste cenário, o papel do professor é relevante na tarefa de ensinar. Aliás, o termo “ensino” foi também questionado por Rogers (1985), na medida em que o compreende como uma função pretenciosa, sem importância e superestimada. Em contrapartida, sua contribuição, adquirida ao longo da sua experiência no campo da psicoterapia, permitiu estender suas descobertas à educação, enaltecendo desta maneira, a atuação do professor na facilitação da aprendizagem, o que requer algumas qualidades nas atitudes do relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante.

A esse respeito, Rogers (1985) destaca algumas características imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação saudável no processo ensino aprendizagem: autenticidade, aceitação e compreensão empática.

A autenticidade do facilitador da aprendizagem é a mais básica das atitudes essenciais, pois na medida em que se mostra presente como realmente é, constitui-se para os estudantes em uma pessoa, e “não uma corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra” (ROGERS 1985, p.128). Acolhendo como seus os sentimentos de interesse dos alunos, de entusiasmo ou mesmo de descrença, o facilitador terá maiores condições de ser eficiente, pois, colocando-se como uma pessoa real, que entra na relação com o outro, disponibilizando-se a si mesmo, torna-se um ser humano existente e ativo na relação, caracterizada de pessoa a pessoa (ROGERS, 1978).

Outra atitude a que Rogers (1985) faz referência é a aceitação do estudante, da sua maneira de ser, seus sentimentos, enfim, da sua pessoa, constituindo uma expressão de fé e confiança essenciais na capacidade do organismo humano. Assim, o professor pode aceitar as dificuldades, a apatia e esforços do aluno como manifestações de um ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e potencialidades. É, portanto, uma condição positiva incondicional pelo ser do outro, como pessoa separada, com valor próprio e merecedor de crédito.

A compreensão empática, por sua vez, contribui no estabelecimento de um clima adequado para a aprendizagem, quando o professor, ao compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, aumentando as possibilidades de uma aprendizagem significativa. Essa atitude implica em colocar-se no lugar do aluno, de encarar o mundo através do seu olhar, posição que revela um caráter não avaliativo e de percepção do quadro de referência interna de uma outra pessoa. Em princípio, a empatia denota o reconhecimento da alteridade, de perceber o outro diferente de si próprio.

O pensamento rogeriano com relação ao clima de atitudes para promover o processo de aprendizagem, propõe condições que consideram adequadas para o professor frente ao seu aluno, dispondo-se a uma abertura total de uma pessoa para com outra pessoa, onde a relação professor-aluno configura-se no espaço das relações interpessoais.

A respeito da contribuição de Rogers, Holanda (1998) diz que ele se mostra um terapeuta que transcendeu a simples situação terapêutica para

estabelecer um modelo antropológico de consideração da natureza humana, um modelo sociológico de relações humanas, e também um modelo fenomenológico e existencial da totalidade do ser humano.

3.2.3 Tendências na formação do enfermeiro: o ensinar/cuidar humanizado?

A transitoriedade em que vivemos e a vertiginosa onda de mudanças a qual estamos sujeitos se constituem em oportunidades e desafios de que, na condição de educadores, não podemos fugir. Na medida em que o tempo avança, vamos adequando nossos pontos de vista e perspectivas, de forma a atender às novas demandas que emergem à nossa volta.

No cenário da formação do enfermeiro, não poderia ser diferente, e os envolvidos nesse processo se mantêm atentos às adequações necessárias ao preparo desse profissional.

A educação em Enfermagem é um tema historicamente debatido pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que desde cedo, reivindicou para si, como entidade civil, a responsabilidade e o compromisso de coletivamente construir as bases ético-filosóficas, técnico-científicas e sócio-políticas da formação em enfermagem, compreendendo também a educação como um processo de *eterno vir-a-ser*, ou seja, um movimento de mudanças. As mudanças são promovidas pelos processos de transformações que as questões políticas e sociais impõem, mas, sobretudo, aquelas determinadas pelos novos olhares de visões de mundo, isto é, a consciência crítica de que de forma sutil e progressiva vamos nos apropriando (BRINGUENTE, 2004).

Nessa perspectiva é que a ABEn, através da sua Comissão de Educação, tem procurado mobilizar docentes, discentes, profissionais assistenciais e os ligados à educação, com vistas a consolidar a construção de um projeto educacional, num processo discutido pelas bases, diferentemente de experiências anteriores, quando as reformas se davam pelas instâncias hierárquicas da profissão (GERMANO, 2003). Assim, construir coletivamente um projeto político-pedagógico é uma experiência nova e desafiadora para a Enfermagem brasileira.

Vale lembrar que uma das prerrogativas da 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, marco de referências da saúde, diz respeito à importância das políticas de formação de recursos humanos para o setor. Num cenário de intensa mobilização dos profissionais de saúde, e procurando atender essas demandas, no tocante à Enfermagem, a maioria de seus eventos tem destinado espaços propiciando a discussão, reflexão e trocas de experiências entre os responsáveis pela educação da categoria, cujos frutos encontram-se em pleno processo de consolidação.

Ainda com tal intenção, a partir de 1994, foram criados pela ABEn, os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn), que acontecem a cada dois anos, e têm representado o fórum por excelência para a reflexão e, ao mesmo tempo, avaliação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Enfermagem em todo o Brasil. Germano (2003) destaca a importância desses eventos para o crescimento intelectual e político da profissão, embora permeado, muitas vezes, de conflitos e contradições.

Diante das mudanças da atualidade, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) traz, na sua essência, uma alteração significativa nas bases da educação brasileira, abrindo espaços, entre outros aspectos, para a flexibilização dos currículos de graduação, possibilitando as instituições de ensino superior implementarem projetos pedagógicos inovadores, numa perspectiva de mudança para a formação profissional e, finalmente, a adoção de Diretrizes Curriculares para cada curso.

Os projetos político-pedagógicos constituem-se um instrumento orientador que busca definir de forma indissociada as diretrizes de um curso de graduação, contemplando aspectos políticos e pedagógicos, além de concepções ideológicas articuladas com o contexto social, econômico e político onde o currículo vai ser implementado. Daí a necessidade de envolvimento com o processo educativo entre todos os atores das respectivas instituições de ensino, pois representa os seus anseios voltados para a necessidade de construir estratégias que fundamentem ações interdisciplinares, tendo como predomínio, o interesse de autonomia profissional para agir e interagir, além do compromisso definido no coletivo.

Em função de movimentos de transição também no campo educacional, estamos atravessando no Brasil um período de mudanças nas bases dos currículos na maioria dos cursos de graduação e licenciatura, cujas discussões foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área, tendo início a partir de 1997, sob a coordenação da Secretaria de Educação de Ensino Superior (SESu-MEC), em articulação com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, com o objetivo de conferir legitimidade ao processo de reformulação curricular. Assim, foram elaboradas as

resoluções específicas para cada curso, instituindo as respectivas diretrizes curriculares a fim de contribuir na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do país (BRASIL, s.d. a).

Especificamente, para os cursos da área da saúde, as Diretrizes Curriculares norteiam o perfil do formando/egresso primando pela tendência em valorizar os aspectos ético-humanistas na capacitação de competências, nas habilidades gerais e específicas, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, s.d. a).

Foi desta maneira que as instituições de ensino onde o Curso de Graduação em Enfermagem é oferecido, em conjunto com as representações da categoria, mobilizaram-se no sentido de repensar a formação do enfermeiro, mantendo-se atentos aos quesitos presentes na reforma curricular, necessários para a sua efetiva implementação.

Ao longo do tempo, no contexto da história da Educação em Enfermagem, é comum surgirem questionamentos quanto ao perfil do enfermeiro que está sendo colocado no mercado de trabalho, ao atendimento das necessidades da sociedade, às aspirações e desempenho do próprio profissional, aspectos que certamente interferem na assistência de saúde dispensada à população.

Nossa experiência e engajamento na formação de recursos humanos, na área da saúde, nos permitem afirmar que as reflexões com ênfase no desenvolvimento de competências interpessoais começam a fazer parte do cenário das reformas curriculares mais recentemente, talvez em função da necessidade de se adequar às demandas que ora se impõem.

No referente à formação do enfermeiro defendemos que esta deva ser norteada por premissas que visam a globalidade e a assistência humanizada, e que este é um processo possível, na medida em que o aluno, no cotidiano acadêmico, vivencie a humanização a partir das relações que estabelece no processo de aprendizado, sendo percebido na sua totalidade, enquanto ser humano, capacitando-o a partir dele mesmo, de forma a torná-lo mais comprometido com o atendimento humanizado dispensado às pessoas.

Há, no entanto de se considerar, que o modelo de ensino encontrado nas instituições formadoras é contextualizado em função de forças sócio-político-econômicas, que norteiam o currículo e, inevitavelmente, também o mercado de trabalho. Geib (2001) faz uma reflexão acerca do ensino formal com seus princípios científicos influenciando sobre o saber da Enfermagem e o setor saúde. Ao longo do tempo, a formação do enfermeiro foi orientada em bases biológicas e médicas, onde a fragmentação e alienação do trabalhador ficam evidentes, propiciando um processo educativo-assistencial como um objeto da atenção disciplinar, que combina obediência, subserviência e rigidez disciplinar (GEIB et al., 1999). Segundo as autoras, a relação de submissão ao poder instalado era materializada nos regimes e normas das instituições e exercida nas relações entre professores e alunos, enfermeiros e médicos, profissionais de saúde e pacientes.

Embora esse contexto ainda permeie nossas ações profissionais, percebemos que atualmente a Enfermagem, ao se fortalecer enquanto profissão, tem encontrado respeito nos vários cenários onde estabelece relações profissionais e institucionais, tanto nos níveis assistenciais, técnico-administrativos ou gestores da saúde.

Geib (2001) propõe um modelo atual de aprendizagem, convivendo com as possibilidades e restrições das pessoas, das instituições e da sociedade, havendo necessidade de se abrir espaço para o sensível, o convívio e a troca, sem descuidar da competência técnica e científica. A proposta do *educare*, termo que sugere aglutinar a cisão existente entre as funções de educar e cuidar contempla o dialógico, numa concepção transformadora e emancipadora, que envolve as necessidades de educação e cuidado de seres cuidadores atuais e potenciais. Nessa perspectiva é que a autora compreende o processo de formação profissional, oferecendo uma prática educativa que transforme os expectadores em protagonistas, superando a dicotomia ensinar/cuidar presente no cotidiano da Enfermagem. A proposta é formar o profissional que cuidará do ser humano, a partir de uma formação intrínseca, pela qual a educação vivenciada nas relações entre quem educa e quem é educado, possa ser potencializada em relações cuidativas.

Neste sentido, é preciso desvincular o cuidado do modelo biomédico e tecnicista, incorporando à ação terapêutica as atitudes relacionais, permitindo levar em consideração as necessidades da educação e do cuidado dos futuros cuidadores. A relação interpessoal, como instrumento pedagógico, certamente desafiará os enfermeiros a fazerem do cuidado uma ação resultante da interação entre os sujeitos envolvidos.

Para tanto, Geib (2001) apresenta um caminho prospectivo, que possa delinear uma concepção pedagógica, por onde o cotidiano acadêmico encontre a instrumentalização, para associar o relacional ao processo de educação do enfermeiro. Assim, educar-cuidar passaria a se constituir em um ato social revestido da responsabilidade para com o despertar das

potencialidades humanas, a partir da reflexão de um viver numa realidade que inclui prazer/sofrimento, saúde/doença, sucesso/fracasso, destemor/medo, ganhos/perdas e vida/morte, entre outras facetas do cotidiano. Esses sentimentos, sensações e circunstâncias encontram-se presentes não só no mundo de quem é cuidado, mas também de quem cuida, conforme constatado por Esperidião (2001), razão que reforça a idéia de ações voltadas às pessoas que prestam assistência à outras.

Encaminhar tal prática pedagógica pressupõe, na nossa visão um movimento integrador que possibilita o desenvolvimento de algumas habilidades que será tão mais possível, na medida em que caminharmos para uma sociedade educada e saudável, na qual as oportunidades de progredir no saber/fazer/ser possam refletir uma formação apoiada num projeto político-pedagógico fundamentado na *educação com cuidado para o cuidado*⁶, expressão utilizada por Geib (2001).

Boff (1999) atribui ao cuidado dois significados básicos: “a atitude de desvelo, solicitude e atenção com o outro e o de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro” (p.91).

Para a Enfermagem, o cuidado refere-se à sua atividade específica, sendo, pois, o seu núcleo profissional e, nesse aspecto, Watson (1988) considera o cuidar como uma forma de ser, de se relacionar, um imperativo moral, constituindo-se a essência de enfermagem.

O foco no cuidado, segundo Silva e Batoca (s.d.a), em nenhuma hipótese rejeita alguns aspectos da ciência, apenas pretende desmistificar o fato de que o que contém emoção, sensibilidade e intuição não é

⁶ grifo da autora

conhecimento. Para esses autores, o cuidar é contextual, relacional, existencial e, dessa forma, é construído entre o ser que cuida e o ser que é cuidado.

Sendo a Enfermagem uma profissão em que as pessoas prestam cuidados a outras pessoas, é importante a qualidade da relação interpessoal e intencional entre eles. Watson (1988) relaciona intimamente o processo do cuidar humano com um processo de interação entre seres humanos, sendo dessa maneira, a dimensão da prática profissional. É esta relação interpessoal que a autora chama da essência dos cuidados de enfermagem, ao passo que os acessórios dos cuidados de enfermagem são o conjunto das técnicas, dos protocolos, das formas de organização utilizadas pelas enfermeiras, ou seja, aquilo que serve de suporte às suas atividades.

Portanto, cuidar é o ideal moral da Enfermagem, cujo fim é a proteção, promoção e a preservação da dignidade humana. Este ideal moral, sendo o seu ponto de partida é também uma atitude que tem de se tomar, um desejo, uma intenção, um compromisso que se manifesta em atos concretos, em atos de cuidar (SILVA; BATOCA, s.d.b).

A literatura aponta vários estudos que compreendem o cuidado num sentido inter-relacional e afetivo, assumindo valores e sentimentos que o caracterizam como arte e ciência, não de forma dicotômica separando o cuidado humano do técnico, mas conferindo-lhe um valor de integração entre essas duas dimensões (ÂNGELO, 1994; PETITAT, 1998; SILVA, 1998; WALDOW, 1995, 1998 e 1999; RANDUNZ, 1999; SILVA; BATOCA, s.d.a e b; SANTOS et al., s.d.; SILVA et al., 2001; VILA, 2001; MEYER, 2002).

Esses trabalhos referem também que, no ensino de enfermagem, não basta passar conhecimentos científicos ou teorias humanistas do cuidado,

é necessário que haja convivência, vínculo de cuidado entre o aluno e o professor, propiciando assim, uma verdadeira união entre as interfaces do cuidado no próprio ambiente acadêmico. Assim, a natureza do cuidar e sua epistemologia tem sido alvo de interesse e as pesquisas têm incluído os aspectos éticos, estéticos e pessoais, além do empírico.

Partindo dessa concepção, Waldow (1998) afirma que o cuidar é visto como unificador e integrador dos vários padrões do conhecimento. Salienta que o cuidado humano a despeito de algumas crenças equivocadas, não pode ser prescrito, não segue receitas. Precisa, pois, ser sentido, vivido e exercitado.

Silva e Batoca (s.d.b) compreendem o cuidar como um conjunto de ações e comportamentos realizados no sentido de favorecer, manter ou melhorar a condição humana no processo de viver ou morrer. É, portanto, interativo, de desenvolvimento, de crescimento, que se dá de forma contínua ou em um determinado momento, mas que tem o poder de conduzir à transformação (WALDOW, 1998).

A dimensão essencial do cuidado entre seres cuidadores e seres cuidados, envolve um processo que adquire diferentes especificidades, em conformidade com as das pessoas nele envolvidas e pode se caracterizar como uma relação de ajuda. Implica, desta maneira em concebê-lo numa perspectiva da interação interpessoal, evidenciada nas ações inerentes a esse processo.

Com esse enfoque, Petitat (1998) descreve os sentimentos presentes nas relações humanas como a atenção ao outro (que envolve preocupação), engajamento (comprometimento, interesse), respeito

(consideração pelo outro) e afeição (ternura, maternagem e doçura). Tais significações, de acordo com Boff (1999), podem configurar um *modo-de-ser-no-mundo* permitindo estabelecer as relações com todas as coisas.

Podemos estender este raciocínio às dimensões da educação, quando o docente passa assumir um papel de professor-cuidador, reconhecendo no aluno um ser singular, uma pessoa, que tem necessidades e vida própria. Na medida em que se preocupa, há o compromisso, laços afetivos são estabelecidos e a relação professor-aluno passa a ter um outro sentido, modificando inclusive o processo ensino-aprendizagem (ESPERIDIÃO, 2003). Para tanto, o educador precisa voltar para si próprio, considerando estas mesmas premissas, sob o risco de não experienciar o que vier a propor ao outro.

A interação professor aluno, assim pautada, favorece a formação de vínculos, tão necessários na efetividade do processo de aprendizagem, quando se objetiva o crescimento das partes envolvidas e todas as possibilidades dele decorrentes.

Rocha et al. (2003) entendem que compete aos educadores acompanhar a construção do enfermeiro que está sendo gerado em cada estudante, ajudando-o a se aproximar do seu mundo subjetivo, ampliando sua capacidade de cuidador. Essas autoras defendem a consolidação do trabalho do enfermeiro como prática social, reflexiva, numa visão que extrapole o modelo biomédico, o trabalho apenas técnico e o aspecto curativo. Seria aliar o desenvolvimento de competência emocional ao da competência técnica dos estudantes, tornando-os melhores cuidadores.

A esse respeito podemos mencionar a relação EU-TU, defendida por Buber (1979) e ainda as teorias que privilegiam o processo interativo em que a Enfermagem tem se pautado. Os trabalhos de algumas teóricas da enfermagem centram a assistência no cliente e parecem convergir com o pensamento rogeriano, ao valorizar as pessoas envolvidas na relação terapêutica.

Hildegard E. Peplau, por exemplo, uma das teóricas pioneiras na Enfermagem a considerar o relacionamento interpessoal como núcleo da assistência, já trazia a idéia de centrá-la numa relação específica entre enfermeiro-paciente. Sua obra *Interpersonal Relations in Nursing*, publicada em 1952, ainda é aplicável, na teoria e na prática, influenciando muito a enfermagem atual. A autora parte do princípio de que quando duas pessoas se encontram, numa relação criativa, ocorre um senso ininterrupto de reciprocidade e união, durante toda a experiência, encontrando-se envolvidas num processo de auto-satisfação que passa a ser uma experiência de crescimento.

De forma semelhante, Ida Jean Orlando, cujos trabalhos principais foram publicados em 1961 e 1972, descreve um processo de enfermagem, com base na interação, num dado período, entre um paciente e uma enfermeira (GEORGE, 2000). Orlando acredita que a Enfermagem é singular e independente, porque se preocupa com a necessidade de ajuda do indivíduo, real ou potencial, numa situação imediata. O processo pelo qual a enfermagem soluciona esse desamparo é interativo, sendo buscado de uma maneira disciplinada que requer treinamento. Uma seqüência de intercâmbios que envolvem comportamentos do paciente e reações da enfermeira ocorre, até

que a necessidade de ajuda do paciente seja esclarecida e juntos decidem a ação apropriada para resolver a necessidade, passando por contínuas avaliações quanto ao sucesso ou não do que foi empreendido.

Myra Levine, por sua vez, estava interessada em ajudar as enfermeiras a compreenderem que todo contato leva a um questionamento em relação ao cuidado de enfermagem, que precisa ser resolvido de forma individualizada. Isto está baseado na idéia de que as pessoas são dependentes de suas relações com os outros. Seu livro originalmente foi publicado em 1969, com posteriores discussões adicionais e inter-relaciona os conceitos de adaptação, conservação e integridade, que levam o indivíduo à saúde e integridade, ou seja, à sua totalidade, sempre num contexto onde estiver inserido. Esses princípios oferecem, portanto, a orientação para que seja compreendido de uma maneira holística (GEORGE, 2000).

Baseada em ampla base teórica de uma série de disciplinas, Martha E. Rogers desenvolveu, em 1970, um sistema abstrato para a enfermagem, de forma que os seres humanos estão no centro do seu objetivo, o indivíduo é percebido na sua totalidade, além de ser fortemente baseado na teoria geral dos sistemas, que é a ciência geral da totalidade. Assim, para M. Rogers, a enfermagem é caracterizada como uma ciência humanística e humanitária (GEORGE, 2000). Subjacentes à sua teoria existem cinco pressupostos básicos sobre o ser humano: é um todo unificado, possuindo uma integridade individual, manifestando características que são mais e diferente que a soma das partes; o indivíduo e o ambiente estão continuamente trocando matéria e energia um com o outro; o processo de vida dos seres humanos evolui, irreversível e unidirecionalmente ao longo de uma seqüência de espaço tempo;

os padrões identificam os seres humanos e refletem a sua totalidade inovadora e finalmente, o que caracteriza o indivíduo pela capacidade de abstração e visualização, linguagem e pensamento, sensação e emoção. A natureza abstrata do sistema proposto por essa teorista proporciona um grande potencial de geração de questões para estudos mais aprofundados e intervenções destinadas à prática de enfermagem.

George (2000) afirma que Imogene M. King ao explorar a literatura sobre a análise de sistemas e a teoria geral de sistemas desenvolveu, a partir de 1971, uma estrutura conceitual para a Enfermagem a qual inclui várias presunções básicas que consideram os seres humanos sistemas abertos, em constante interação com seu ambiente, sendo o foco da Enfermagem a interação do ambiente com o homem, ajudando-o a manter sua saúde. King acredita que três sistemas compõem a estrutura conceitual mencionada: o sistema pessoal, o sistema interpessoal e o sistema social, sendo organizados em interação, cuja dinâmica precisa ser observada pelo enfermeiro ao implementar suas ações.

Por fim, apontamos a teoria de Jean Watson, publicada em 1979, que considera que o principal enfoque da Enfermagem está nos fatores de cuidado que derivam da perspectiva humanística combinados com a base de conhecimentos científicos (GEORGE, 2000). Assim, Watson defende que o cuidado é o atributo mais valioso que a enfermagem pode oferecer à humanidade, a despeito de ter sido depreciado em função de outros aspectos da sua prática. Dentre os pressupostos sobre a ciência do cuidado e dos fatores que estruturam sua teoria, salientamos o sentido que oferece ao homem, como um ser de possibilidades, permitindo sua escolha como a melhor

ação para si mesmo, num determinado momento, além de considerar também como fator de cuidado a promoção do ensino-aprendizagem interpessoal e o desenvolvimento do relacionamento de ajuda-confiança entre as partes envolvidas.

Ainda que não tenha sido relacionada como teorista por George (2000), acreditamos ser relevante apontar Travelbee (1979), pois enfatiza o relacionamento interpessoal como um aspecto a ser valorizado nas ações do enfermeiro, no sentido de se constituir de momentos significativos onde se encontram o cliente e o profissional. Suas considerações sobre a relação pessoa a pessoa foram originalmente voltadas à área da Enfermagem Psiquiátrica, embora possamos estendê-las para o âmbito geral das interações humanas, haja vista a importância que se têm dado neste enfoque atualmente. Nessa perspectiva, Travelbee (1979) traz uma grande contribuição no sentido de compreender as premissas básicas das relações interpessoais que incluem o reconhecimento do outro como ser humano único, a necessidade do preparo do profissional para estabelecer relação de ajuda, a importância do desenvolvimento de habilidades relacionais, do autoconhecimento, maturidade emocional, entre outras.

De igual forma, Furegato (1999), apresenta várias reflexões acerca das relações interpessoais da Enfermagem, dando-lhes o destaque de seu valor que pode ser terapêutico, desde que embasado em conceitos e princípios que valorizem a pessoa, seu potencial e saiba utilizar os instrumentos próprios da Enfermagem para sua efetivação, tais como observação e comunicação.

O processo educativo, à luz dessas teorias de Enfermagem, permite voltar a atenção à pessoa do aluno, conferindo-lhe o caráter ético-humanista,

na medida em que revela a intencionalidade da educação com o *vir-a-ser* da pessoa, que tende a crescer, desenvolver-se e aperfeiçoar-se ao longo de sua vida. Nesse sentido, o papel da educação é facilitar ao ser humano, o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo, na busca de adequação, como indivíduo e como grupo, mediado por interações no encontro entre professor e aluno (GEIB, 2001). A aprendizagem resulta, salienta a autora, “de um processo pessoal que acontece na pessoa do aluno e pela pessoa do aluno, com a ajuda do professor” (p.35).

Assim implementada, é fácil compreender que a educação se dá a partir das interações entre pessoas, objetivando favorecer o autodesenvolvimento, superando as formas rígidas do ensino que privilegiam as técnicas e o repasse de conhecimento desintegrado do mundo vivencial do aluno.

Mais uma vez, é possível fazer uma analogia entre o processo de educar e cuidar, e ver neles embutidos os pressupostos ético-humanistas. Para Geib (2001), uma educação que tenha a pretensão de caracterizar-se como integral, “deve abrir-se para o inusitado e para as infinitas possibilidades que o relacionamento vivencial oportuniza, especialmente no mundo adulto da academia” (p.36). A esse respeito, a autora salienta que, agregar à educação a situação de ajuda como um dos componentes do cuidado implica superar a concepção tradicional, atrelada a um processo disciplinar, para adotar a concepção de um processo de *com-vivência* entre pessoas, num ambiente acadêmico permeado por possibilidades de interação, de conhecimento mútuo e aprofundado entre docentes e discentes.

Ao confluir os princípios da relação de ajuda com o cuidado e a educação, o *educare* traduz uma alternativa pedagógica que aponta as possibilidades de emergência de um processo enraizado na sensibilidade ética e estética:

A natureza ética do *educare* revela-se no permanente jogo da humanização inserido nas dimensões ecológica, contextual, solidária e emancipatória; seu maior desafio é encaminhar o processo de mudança intra e interpessoal para iluminar a pedagogia, suscitando a aprendizagem do cuidado através do exercício afetivo. Ao recuperar a dimensão humana por meio de mudanças constituidoras de desenvolvimento pessoal, o *educare* revela-se ético por conduzir a aprendizagem em espaços de solidariedade, em que a educação é posta a serviço das pessoas, respeitando seus valores e a sua autonomia; suplantando a dependência e transcendendo o tempo, o espaço e a história individual; permitindo que seres educadores e seres educandos sustentem projetos de vida centrados no prazer de ser e de viver (GEIB, 2001, p.39).

Sob a ótica do cuidado, Waldow (1999) apresenta seu posicionamento referindo-se a ele como uma forma ética e estética de viver, cujo enfoque valoriza a dignidade humana, na sensibilidade para com o sofrimento e na ajuda para superá-lo e enfrentá-lo, num processo que envolve crescimento e aprimoramento. Resgata, desta maneira, seu significado humanístico, na medida em que destaca o respeito pelo mundo e pelas pessoas.

Com relação a este aspecto, identificamos uma diversidade de sentimentos nos alunos de Enfermagem, ao longo do período de sua formação, decorrentes da postura docente influenciando sobremaneira no desencadeamento e desfecho do comportamento manifesto por eles (ESPERIDIÃO, 2001). Os resultados ratificam a afirmação de Gonçalves (1998) de que é forte a influência dos fatores psicológicos e emocionais no processo educacional,

razão pela qual propõe que se acrescentem objetivos de ensino psicoemocionais aos cognitivos, psicomotores e comportamentais.

Assim, Geib (2001) vê uma genealogia comum entre os conceitos de emoção e educação que conduz a uma nova postura educativa, ancorada na inteligência intra e interpessoal. Essa posição da autora leva a uma reconceituação da educação, implicando num processo interativo inter e intrapessoal apoiado em fatores emocionais e intelectuais, que favorece a adequada saúde psíquica, pré-requisito essencial de uma aprendizagem saudável, fruto de uma educação com cuidado para o cuidado. Daí o termo por ela sugerido, *educare*.

Nesta perspectiva, no contexto educacional cada qual guarda seu papel nas interações que estabelece. O docente, como ser cuidador-educador, um profissional comprometido com a indissociabilidade do processo de educar/cuidar, orientado para o despertar das suas potencialidades humanas e vitais e dos seus alunos, oportunizando e vivenciando, a inclusão de práticas docentes para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem saudável, que busca o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, a ciência e a arte de educar e cuidar. O discente, por sua vez, na condição de ser educando/cuidado, é dotado de capacidades de aprender e de possibilidades de ser, capaz de desenvolver seu potencial cuidativo por meio de relacionamentos de cuidado, vivenciados no dia-a-dia acadêmico.

As duas dimensões do *educare* traduzem as oscilações entre o educar e o cuidar, entre o conhecimento racional e a sabedoria intuitiva, e entre a ciência e a arte de tornar-se um ser-educador-cuidador e cuidador-educador, de onde fluirá a saúde como uma dimensão de vida individual, social e

ecológica (GEIB, 2001). A postura do educador assim assumida passa a ter em si um caráter integrativo, que funciona como parte do todo maior, que é a educação integral.

Tais considerações fazem-nos mais uma vez refletir que a relação professor-aluno deve ser pautada nos princípios de relação pessoa a pessoa, de maneira que o processo educacional só se inicia mediante a interação entre eles. Para tanto, é preciso saber ensinar, o que, nessa concepção, implica que o professor saiba utilizar sua própria pessoa a serviço da sua tarefa, sendo ele mesmo seu principal instrumento de trabalho.

Vale ressaltar que muitos professores que se encontram atualmente no exercício da docência são oriundos de um processo de formação que não valorizava os aspectos humanísticos e, às vezes, ao contrário, estes eram depreciados em detrimento da competência técnica. Estamos agora vivendo uma situação diferente, cujas implicações no contexto educacional passam a dar importância à pessoa que se encontra envolvida no processo de aprendizagem, voltando-se para si e para o outro, o compromisso de suas ações.

Guenther (1997) acredita que quaisquer mudanças no modo de ser e fazer do aluno, necessariamente, ocorrerá através do professor, sendo que o grande desafio é passar do nível do saber para o do fazer e o do viver, considerando que “é mais fácil informar às pessoas do que provocar mudanças nas suas características de ser e perceber” (p.256).

No entanto, a despeito do chamamento para essas questões, vemos atualmente, na Enfermagem, a falta de apreço à dimensão da pessoa que cuida, seja no âmbito da assistência ou do ensino, além de uma nítida

presença do tecnicismo, com o agravamento das desconsiderações ao aspecto humanista, embora inerentes ao cuidado e educação. Estas questões foram esclarecidas e se apresentam nos estudos de Esperidião (2001) e Esperidião e Munari (2002a, 2002b).

Por outro lado, temos a percepção que a reforma curricular nos Cursos de Graduação em Enfermagem que está sendo processada em todo o Brasil, sob as orientações da Resolução nº3 (CNE, 2001), pretende resgatar os pressupostos humanistas na formação do enfermeiro. Esperamos, desta maneira que, esse movimento fortaleça o caráter interacional que se encontra embutido nas Diretrizes Curriculares, fazendo com que as relações nos espaços acadêmicos sejam repensadas.

A análise da referida Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem (Anexo A), documento oficial do Ministério da Educação, nos permite afirmar que o caráter ético-humanista na formação do enfermeiro apresenta-se implícito e explícito em seu conteúdo, apontando eixos norteadores importantes a serem contemplados pelas instâncias formadoras. Essa análise, além de nos possibilitar uma maior aproximação com os postulados constantes no documento citado, também nos mobilizou a elaborar um estudo que reflete a articulação do ensino dirigido aos profissionais de enfermagem e a prática assistencial por eles desenvolvida.

A seguir, destacamos alguns artigos da Resolução nº 3 (CNE, 2001) que referendam os princípios ético-humanistas valendo como sustentação das discussões relativas à mudança curricular, em andamento nas Escolas de Enfermagem brasileiras, conforme afirmamos anteriormente.

- O curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:
Enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva... (Art 3º, item I)
- Atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas (Art 5º, item I).
- Assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde (Art 5º, item XIII).
- Respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão (Art 5º, item XXVII).
- A formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do atendimento (Parágrafo Único).
- O curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiado pelo professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (Art. 9º).
- A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:
...a visão de educar para a cidadania ... (Art 14º, item III).
a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro (Art 14º, item VI).

a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade (Art 14º, item VIII).

Diante do exposto, podemos afirmar que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem têm, de fato, como cerne uma visão humanista da realidade, pois sugerem ao longo do documento, uma postura de pessoa para pessoa na condução dos campos saúde-doença.

Verificamos também que os incisos nela contidos, especialmente os que fazem referência aos princípios ético-humanistas, destacados neste estudo, não parecem soltos no seu contexto. Ao contrário, são articulados, mantêm uma lógica no pensamento holístico, procurando voltar a profissão mais para a saúde que para a doença, além de deixar clara a preocupação com a solidariedade e cidadania, com o saber conviver, com o aprender a ser e o aprender a viver juntos, elementos que constituem a essência do humanismo e da ética como mola mestra do comportamento humano.

Temos a convicção de que toda e qualquer transformação no ensino que desejamos empreender, traz a relação professor-aluno no cerne do processo pedagógico e, neste sentido, Delors (2000) enfatiza que são enormes as responsabilidades dos professores, a quem cabe formar o espírito e o caráter das novas gerações, num papel determinante na formação de atitudes, sejam positivas ou negativas. Assim, ao debatermos alterações curriculares, precisamos também focar a atuação do professor que, inevitavelmente, reflete na qualidade do ensino.

Sob essa ótica, consideramos que investir no desenvolvimento da abordagem humanista no processo de formação do enfermeiro significa também investir na qualificação dos docentes, em especial, pelo momento de intensa preocupação com as mudanças curriculares nos cursos de enfermagem brasileiros, na medida em que, no nosso entendimento, a humanização do ensino é um pré-requisito para o aprendizado de relações humanizadas com as pessoas que este profissional assiste, cuja habilidade pode ser desenvolvida através da relação professor-aluno.

O cuidado ao aluno como instrumento de um fortalecimento pessoal-profissional, para o atendimento das necessidades inerentes ao ser humano não está explicitado no currículo oficial. A nosso ver, ainda a atenção dos docentes não se voltou o suficiente para estas questões, de modo a se mobilizarem num projeto pedagógico que venha integrar às relações interpessoais a emancipação e humanização como componentes do processo formativo.

Por outro lado, a literatura aponta estudos que abordam a necessidade de nos preocuparmos com a dimensão pessoal dos profissionais e estudantes da área da saúde, com vistas a se fortalecerem no exercício profissional (REMEN, 1993; ROGERS, 1992, 2001; KESTEMBERG; ROCHA, 1995; PESSOTI, 1996; RODRIGUES et al., 1997; GONZALEZ, 1999; FENILI; SCÓZ, 2000). Mendes, M. (1996) ressalta que este aspecto deve ser revisto pelas instituições formadoras, na medida em que algumas resistências ainda são encontradas, mesmo nas escolas que se propuseram implementar mudanças na relação dialógica e cuidativa entre os agentes da aprendizagem.

No plano assistencial temos conhecimento de algumas iniciativas que visam a humanização, cujas ações deixam de ser efetivas se não houver um projeto coletivo em que toda a organização se reconheça e, nele, revalorize-se. De acordo com o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar – PNHAH, não há humanização da assistência sem cuidar da realização pessoal e profissional dos que a fazem. Para o profissional, deve-se dar a oportunidade de resgatar o verdadeiro sentido de sua prática, sentido e valor de se trabalhar numa organização de saúde (PORTAL HUMANIZA, s.d.).

Entendemos que, a possibilidade do profissional de saúde prestar assistência integral e humanizada, sustentada pelo referencial ético-humanístico, aumenta de acordo com as experiências de aprendizagem que pôde vivenciar, enquanto sujeito, nas relações estabelecidas, durante sua formação, principalmente na díade professor-aluno. Temos a convicção de que, uma vez tendo a oportunidade de introjetar as vivências, tal condição o capacita para empreender ações terapêuticas efetivas. Esta prática propicia que o aluno possa se descobrir, enquanto ser-pessoa, encorajando-o, no exercício profissional, a associar a razão e a sensibilidade necessárias ao seu saber/fazer/ser enfermeiro.

Diante desse contexto, pretendemos, por meio deste estudo, favorecer a conscientização dos participantes da pesquisa em relação aos princípios humanistas como pressupostos da formação do enfermeiro, conforme que se encontram presentes na essência da resolução do Conselho Nacional de Educação. Desta maneira, esperamos que ao explorar tal aspecto, possamos ampliá-lo com vistas à sua operacionalização, tornando-o presente nas práticas educativas dos docentes e, não somente, deixando que ele se mantenha apenas no discurso escrito e falado, sem significância e resolubilidade na formação da pessoa do enfermeiro e de forma a torná-lo apto para estabelecer relações humanizadas.

A despeito da nossa intenção, que nos parece partilhada entre nossos pares na instituição de ensino onde somos vinculadas, compreendemos que instituir tais metas norteadoras não nos parece o mais importante, sob o risco de se cristalizar a proposta num nível teórico, diferentemente do que poderá ser vivenciado no cotidiano acadêmico. Semelhante situação foi

encontrada ao investigarmos a formação do enfermeiro, sob o olhar do estudante, onde vários entrevistados apontaram que o discurso holista embutido no seu curso permeava apenas os limites teóricos do currículo (ESPERIDIÃO, 2001).

Pretendemos, outrossim, oportunizar o amadurecimento dessas idéias, visando encontrar maneiras operacionais de tais pressupostos chegarem até o aluno, razão maior de toda essa empreitada, ao menos no âmbito educacional e por extensão à assistência à saúde.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos os caminhos trilhados na pesquisa, cuja construção teórico-metodológica foi se esboçando a partir da compreensão do objeto de estudo, concomitantemente ao suporte teórico encontrado na literatura, durante a investigação com vistas ao aprofundamento da temática.

Em se tratando, portanto, de um trabalho que envolve o universo das interações humanas, escolhemos a abordagem qualitativa, uma vez que ela, por sua natureza, possibilita a apreensão de aspectos subjetivos do objeto de estudo, implicando na obtenção de dados descritivos propiciando ainda um contato mais próximo com o contexto que está sendo investigado, na tentativa de compreender a perspectiva dos próprios participantes, cuja ênfase está mais centrada no processo do que propriamente nos resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Minayo (1994) salienta que a pesquisa qualitativa possibilita o encontro de respostas para questões muito particulares, cuja atenção diz respeito a um nível da realidade que não pode ser quantificado, uma vez que se constitui de crenças, aspirações, significados, valores e atitudes. Finalmente, a opção pela pesquisa qualitativa se fundamentou também no pensamento de Chizzoti (1991) ao sugerir seu uso quando se busca o esclarecimento de uma situação, de forma a levar os participantes a tomarem consciência de seus problemas, assim como pensarem em estratégias de solução.

A partir do objetivo desta pesquisa de implementar, junto ao corpo docente de uma instituição formadora de enfermeiros, discussões voltadas à ação-reflexão sobre o ensino de Enfermagem, com vistas a contribuir na reconstrução do seu projeto político pedagógico, em atendimento à Resolução nº 3 que instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (CNE, 2001), especificamente as referentes à abordagem humanística, traçamos o desenho metodológico da investigação, sem deixar de considerar a problemática e contradições que permeiam este processo.

Esse percurso será apresentado detalhadamente para explicitar os procedimentos que nos auxiliaram na compreensão do objeto de estudo, o contexto onde foi desenvolvido, assim como as estratégias de coleta e análise dos dados. É ainda objetivo deste capítulo descrever como a investigação foi desenvolvida, destacando a interação com a realidade, o envolvimento dos participantes com a temática proposta, aspecto peculiar ao método escolhido e, ainda, a forma de articular as discussões às questões conceituais presentes na pesquisa.

4.1 O MÉTODO ESCOLHIDO: A PESQUISA-AÇÃO

A idéia de desenvolver esta pesquisa de forma interativa com os docentes foi se delineando ao longo da retomada da análise dos resultados obtidos por ocasião do nosso mestrado (ESPERIDIÃO, 2001), dada a ênfase do papel do professor na formação acadêmica, somada à convicção de que a participação direta dos atores na ação educativa aumenta a possibilidade de seu envolvimento com a problemática posta.

Desta maneira, tendo em vista a natureza da proposta de buscar junto ao corpo docente a operacionalização dos dados que foram sendo apontados como relevantes na formação do enfermeiro, escolhemos a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, enquanto orientadora dos objetivos de transformação.

A pesquisa-ação, modalidade de pesquisa enfaticamente explicitada por Michel Thiollent é um tipo de pesquisa social que prevê a ampla interação entre pesquisador e participante, tornando-os envolvidos e ativos no processo de levantamento de problemas, em sintonia com o contexto da situação investigada, tendo como objetivo, acima de tudo, a conscientização do grupo acerca da problemática em questão e, conseqüentemente, seu possível encaminhamento.

A idéia do referido autor é associar pesquisa e ação, num processo onde, através da ação recíproca entre os envolvidos, são esclarecidas questões coletivas, a partir de busca de soluções para a situação-problema vivenciada. Nesse contexto, os membros do grupo têm oportunidade de pensar

e falar, tendo como referência a análise conjunta dos problemas identificados no cotidiano do trabalho e o investigador tem um contato maior com a realidade, havendo trocas de experiências, cuja discussão é imprescindível rumo ao processo de transformação (THIOLLENT,1998).

O método de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos meramente acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais, mas querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”¹ Thiollent (1998). Portanto, esse método nos pareceu o mais indicado para desenvolver um estudo que nos permitisse uma ação mais concreta e que fosse, além de uma exigência acadêmica para concluir o curso de doutorado, uma possibilidade real de, em conjunto com os docentes da instituição, compreender e avançar na construção de um caminho para a formação do enfermeiro.

Desta maneira, fomos gradativamente incorporando o ideário do método ao que gostaríamos de trilhar neste momento, estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação, conforme as orientações de Thiollent (1998). Na medida em que se estreitava a interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, visando a compreensão, discussão e superação dos problemas apontados pelos mesmos, percebemos a possibilidade de concretização de ações efetivas, transformações ou mudanças no campo estudado, ratificando a nossa opção metodológica.

Como estratégia de investigação, a pesquisa-ação pode ser pensada como um modo de conceber e organizar uma pesquisa social de

¹ Grifos do autor.

finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (THIOLLENT, 1998).

Para que não haja ambigüidade, esse autor diz que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação, ou seja, uma ação não-trivial, mas que requer uma ação problematizadora merecendo ser elaborada e conduzida. Um dos principais objetivos das propostas desse tipo de pesquisa consiste em dar aos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob formas de diretrizes de ação transformadora.

Nesta perspectiva, Thiollent (1998) faz algumas distinções entre pesquisa-ação e pesquisa convencional. Numa investigação convencional, não há participação dos pesquisadores junto com as pessoas envolvidas na situação observada; existe uma distância entre os seus resultados e possíveis decisões ou ações dela decorrentes; os sujeitos da pesquisa não são considerados atores, mas meros informantes, para a concretização da coleta de dados. Tais aspectos são, geralmente, captados por meio de questionários ou entrevistas que não permitem obter uma visão dinâmica da situação.

Já na pesquisa-ação é possível se estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que se verificam entre os agentes, durante o processo em que a situação se transforma (THIOLLENT, 1998). Esse autor nos lembra que embora essa abordagem privilegie a experiência dos sujeitos em dada situação, nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica, sem os quais nenhum tipo de pesquisa faria sentido.

Vale salientar que este autor estabelece também uma diferença entre pesquisa participante e pesquisa-ação. Primeiramente afirma que, nem toda pesquisa participante tem as características da pesquisa-ação, que além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, técnico ou educativo, característica geralmente não encontrada nas propostas da pesquisa participante. Esta por sua vez, é tão somente um método de pesquisa voltado para a produção do saber partindo da convivência e participação do investigador no mundo dos investigados, enquanto que a pesquisa-ação se volta para a resolução de problemas, tomada de decisão, podendo ter orientação de ação emancipatória, como forma de engajamento sócio-político.

Silva (1991) relata ainda que, quando adequadamente direcionada no plano teórico, a pesquisa-ação pode contribuir para o estudo de situações, instituições, movimentos ou processos sociais nos quais se desenvolve uma ação coletiva, o que quer dizer que é capaz de captar a dinâmica social. Esse aspecto é enfaticamente colocado por ele como uma das limitações da pesquisa convencional, cujas preocupações com a dinâmica social não sejam tão evidentes e nem sempre traz impacto no contexto onde foi desenvolvida.

Como qualquer estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação possui objetivos de conhecimento, que naturalmente fazem parte da expectativa científica que é própria das ciências sociais (THIOLLENT, 1998).

Sua exequibilidade requer, portanto algumas condições favoráveis, quer sejam: a ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada; o objeto de investigação ser constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados e não propriamente pelas pessoas envolvidas; os objetivos da pesquisa

consistirem em pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada, acompanhar as decisões e toda a atividade intencional dos atores da situação, durante o processo e, acima de tudo, a pretensão em aumentar o conhecimento dos pesquisadores e/ou o nível de consciência das pessoas diretamente envolvidas na pesquisa em relação à problemática posta (THIOLLENT, 1998).

Neste sentido, entendemos que estávamos diante de um ambiente propício para o desenvolvimento desse método de pesquisa, na medida em que propúnhamos não apenas o levantamento de dados, mas a discussão de possíveis caminhos para a execução de ações que viessem ao encontro das prioridades da situação dada, ou seja, a reflexão dos aspectos ético-humanísticos na formação do enfermeiro, diante da necessidade da mudança curricular.

Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação é vista como meio de criatividade e instrumento para redefinir situações existentes, na medida em que oferece oportunidades aos participantes para formular perguntas e buscar respostas, facilitando a tomada de consciência acerca do que está sendo discutido. O autor afirma também que nessa modalidade de pesquisa, a capacidade de aprendizagem está associada ao processo de investigação, quando todos os envolvidos, incluindo pesquisadores, aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos. Tal situação pode ser facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos cujos conhecimentos forem úteis ao grupo (THIOLLENT, 1998).

Ortsman apud Thiollent (1998) diz que o papel dos especialistas que intervêm consiste em facilitar a aprendizagem dos participantes de diferentes maneiras: pela restituição da informação, pelos modos de discussão que conseguem promover, pelas modalidades de formação propostas e pelas negociações que estabelecem para evitar que certas partes implicadas na situação não sejam eliminadas da discussão.

Freire (1980) compartilha a idéia de que todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência, um aspecto relevante a ser considerado por este método e ao efeito de aprendizagem dele decorrente, destacando sua dimensão conscientizadora, na medida em que propicia o debate de elementos presentes na situação-problema. Diante desse quadro conceitual, Silva (1991) afirma que a pesquisa com este caráter insere-se na proposta de educação libertadora de Freire, enquanto instrumento para a conscientização e como forma de diálogo.

Thiollent (1998) assegura que na pesquisa-ação, inicialmente, é preciso conhecer para agir, agir para transformar e que as possíveis transformações nem sempre são radicais ou as que desejamos *a priori*. Daí a necessidade de ser bem planejada, embora diferente de outros tipos de pesquisa, não segue, necessariamente, uma série de fases rigidamente ordenadas, pois há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna dos pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. Desta maneira, o autor sugere apenas uma ordem que se iniciaria com a fase exploratória e ao final com a divulgação dos resultados, considerando que as

etapas intermediárias estariam em função da multiplicidade de caminhos a serem escolhidos e das condições durante o processo.

Na etapa do diagnóstico é onde se faz o levantamento de todas as informações iniciais, de modo a possibilitar que pesquisadores e participantes estabeleçam os principais objetivos da pesquisa, concernentes aos problemas considerados como prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação.

O contexto da pesquisa é então voltado para a descrição de situações concretas e para a intervenção orientada em função da resolução de problemas efetivamente apontados pelos participantes envolvidos, sem, no entanto, deixar de considerar aspectos teóricos, sempre de fundamental importância.

Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão qual a ação, seus objetivos, obstáculos e qual a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. Em outras palavras, é preciso definir com clareza a problemática na qual o tema proposto adquira sentido. Especificamente na pesquisa-ação, os problemas colocados inicialmente são de ordem prática, buscando-se soluções para se realizar possíveis transformações dentro do contexto observado.

Assim, os procedimentos escolhidos precisam obedecer a prioridades estabelecidas a partir do diagnóstico da situação, onde os participantes devem, de fato ter oportunidade de expressão. Esta é, de acordo com o Thiollent (1998), uma premissa que se torna fundamental para o que pretendemos obter ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Reconhecendo a situação real e as exigências acadêmicas inerentes ao desenvolvimento de uma tese, especialmente à questão temporal, embora o grupo tivesse levantado vários objetivos na etapa diagnóstica, acordamos conjuntamente que trabalharíamos com finalidade de pesquisa apenas uma etapa do processo, em especial, à conscientização da problemática que emergisse nas discussões relativas ao tema do estudo. Nossa preocupação fundamentou-se em não nos limitar a uma satisfação circunstancial das necessidades da própria pesquisadora, que ora se impõem, na condição de apresentar um produto final referente a uma conclusão do curso de Doutorado. Ao mesmo tempo, não perdemos de vista o alcance das metas da pesquisa, lembrando que elas foram delineadas em parceria com os participantes envolvidos, tal como é pressuposto da pesquisa-ação.

Vale lembrar que esse método tem a peculiaridade dos objetivos não encerrarem em si mesmos as propostas delineadas, tendo características dinâmicas e que por isso chama a atenção para outros aspectos, que precisariam ser abordados, não mais como parte de uma investigação, mas como um desdobramento dela mesma.

4.2 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG/UFG), cujo curso de Graduação em Enfermagem existe desde 1975. Atualmente, esta instituição oferece cursos de pós-graduação, *Lato Sensu* (residência e especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado), além de manter convênio com outra instituição de ensino superior,

oferecendo em parceria um programa de pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Ciências da Saúde), através de alguns docentes nele credenciados. Existem atividades do Programa Especial de Treinamento da CAPES (PET), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UFG/CNPq (PIBIC), com a participação significativa de alunos nos projetos de pesquisa dos docentes.

A Instituição conta com quatro núcleos de pesquisa devidamente cadastrados no diretório de grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde Integral, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infecção Hospitalar, Grupo de Estudos e Pesquisa em Paradigmas Assistenciais e Núcleo de Ações Interdisciplinares em DST/HIV/AIDS. Esses grupos congregam docentes, estudantes de graduação e pós-graduação e alguns profissionais ligados à assistência. Vários projetos de extensão estão em andamento na unidade, muitos deles sendo interdisciplinares e interinstitucionais.

Após a última reforma curricular obrigatória para os cursos de graduação em Enfermagem que definiu o currículo mínimo para a formação do enfermeiro, em atendimento às indicações do Ministério da Educação, implementada a partir de 1996, a filosofia do curso oferecido por esta Unidade de Ensino teve como pressuposto a formação do enfermeiro generalista, articulando a especificidade com a globalidade do conhecimento e as relações inter e multidisciplinares. Seu núcleo epistemológico consiste na concepção holística do cuidado de Enfermagem ao ser humano na saúde/doença e suas interfaces, considerando os diferentes níveis de intervenção.

O currículo pleno, em vigência, tem duração regular de 5 anos letivos, totalizando 4.196 (quatro mil cento e noventa e seis) horas. A entrada para o curso é realizada uma vez ao ano, por meio de concurso vestibular, sendo disponibilizadas 50 vagas. Vale destacar que ao término dessa pesquisa o currículo, que será implementado a partir de 2005, foi finalizado e seus princípios norteadores atendem às Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001) e as normas específicas da Universidade onde o curso em questão está inserido.

Atualmente, o corpo docente da referida Faculdade conta com 35 professores do quadro permanente, sendo que 15 possuem o título de doutor e 20 são mestres. Em razão da política de incentivo para a qualificação docente, a maioria encontra-se em processo de pós-graduação (dos 20 mestres, 11 cursam doutorado), alguns com licença integral das atividades docentes e outros mantêm seus compromissos acadêmicos simultaneamente à pós-graduação. Há três doutores que se encontram exercendo funções administrativas na reitoria da Universidade, razão pela qual não assumem atividades de ensino de graduação na FEN/UFG, unidade acadêmica onde são lotados.

Por ter um número de professores quantitativamente reduzido e diante da impossibilidade legal de sua ampliação, conjuntura em que se encontra a Universidade Pública Brasileira, uma das estratégias para a sobrevivência do curso é contar com contratações provisórias de docentes, que na sua maioria são pessoas recém formadas e com pouca experiência profissional.

Entendemos, entretanto, que essa tem sido até então uma das estratégias para se garantir a qualificação do seu corpo docente, procurando atenuar as influências que os afastamentos podem ocasionar na qualidade da formação que tem sido oferecida. No momento, são sete os professores substitutos que participam das atividades teórico-práticas do curso que atuam em parceria com os docentes das respectivas áreas onde estão trabalhando. Ainda colaboram na formação do enfermeiro, professores de outras unidades acadêmicas da Universidade, responsáveis pelas áreas básicas e afins da saúde, com os quais a FEN/UFG procura manter uma aproximação, no sentido de integrar os eixos curriculares presentes no curso de graduação em Enfermagem.

A despeito das inúmeras dificuldades apontadas e vivenciadas nos últimos anos, temos percebido o amadurecimento do corpo docente, da instituição em si, vista a crescente oferta de cursos de pós-graduação, de atividades de extensão, além do notável crescimento da produção científica, em particular após a criação do Programa de Pós-graduação em Enfermagem - Mestrado.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes do estudo são os professores que integram o corpo docente da referida Unidade de Ensino. Os critérios de participação foram: estar no exercício da docência por ocasião da coleta de dados e ter experiência na educação em Enfermagem há pelo menos dois anos, além de consentirem em participar da pesquisa.

O acesso aos possíveis sujeitos teve início muito antes da coleta de dados ser sistematizada, ou seja, por ocasião do nosso desejo em desenvolver uma investigação que aprofundasse a problemática levantada durante o mestrado, cujos resultados apontava, entre outros aspectos, a importância da figura do professor na formação do aluno.

Formalizamos esta intenção durante a II Semana Pedagógica de 2001, cuja idéia foi prontamente aceita entre o corpo docente. Consideramos que o período que transcorreu até o presente momento foi caracterizado pela mobilização dos envolvidos, na medida em que as discussões curriculares continuaram ao longo desse tempo.

No sentido de articular quem seriam os participantes do estudo, solicitamos uma reunião com todos os professores, quando apresentamos nossa proposta e o convite para fazer parte da pesquisa. Nessa ocasião, foi ressaltada a necessidade do apoio e colaboração dos interessados e ainda esclarecidos que, a partir do aceite da participação, seriam agendados alguns encontros grupais para darmos seguimento à investigação. Tivemos o apoio integral do corpo docente que se mostrou acessível e interessado em participar de uma investigação desta natureza.

Atendendo os trâmites éticos-legais da realização de uma pesquisa que envolve seres humanos, obtivemos o Consentimento Institucional da Unidade de Ensino (Anexo A), assim como o parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás para o desenvolvimento do projeto no qual esta pesquisa está vinculada (Anexo B). A anuência individual dos participantes do estudo foi registrada em formulário próprio para a utilização

dos dados, de acordo com as normas de pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, atendendo à Resolução 196/96 (Apêndice A).

Considerando que as técnicas de coleta de dados que usaríamos seriam todas em contextos grupais, seguimos as orientações metodológicas de Thiollent (1998) para a definição da amostragem, tanto no sentido da representatividade qualitativa como do que considera amostra intencional:

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a determinado assunto... .. pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (THIOLLENT, 1998, p. 62).

Desta maneira, não tivemos a preocupação em estabelecer um número mínimo de sujeitos, assegurando que os participantes poderiam participar do estudo em qualquer momento da coleta de dados, sem necessariamente ter estado presente em todos os encontros grupais, considerando que os aspectos discutidos nesta ocasião seriam condizentes com a experiência do professor acerca da formação do enfermeiro, não o inviabilizando, portanto de compartilhar de suas opiniões nas suas oportunidades possíveis.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Tendo em vista que, na pesquisa-ação, os dados vão sendo produzidos durante o processo no qual o pesquisador interage com a situação investigada, e vai lançando mão de procedimentos que o ajudem na sistematização dos mesmos, demos preferência à utilização de técnicas grupais, pelo entendimento que por meio de discussão coletiva, obteríamos

dados mais consistentes e que, possivelmente, estes nos levariam ao desenvolvimento da consciência reflexiva em torno de uma problemática, além de fortalecer as relações dos envolvidos no estudo. A observação participante foi uma técnica que nos ajudou na condução da pesquisa, na medida em que favorece um contato maior com o cenário onde os dados estão sendo produzidos, além de conferir ao pesquisador um papel mais ativo na investigação.

As técnicas e procedimentos utilizados para a coleta de dados tiveram por finalidade adentrar na realidade por meio de um trabalho coletivo, voltado para o envolvimento de cada sujeito e do grupo como um todo, além de colaborar para a conscientização crítica de alguns pressupostos que permeiam a formação do enfermeiro procurando, assim, aguçar o pensamento dos participantes, especialmente, nos aspectos relacionados ao referencial ético-humanístico.

Para esse fim, foram planejados alguns momentos a fim de examinar e discutir as informações coletadas, assim como tomar decisões acerca do processo de investigação, de acordo com a necessidade em que essas iam emergindo, procedimento recomendado por Thiollent (1998).

Salientamos que, diferentemente de técnicas convencionais de pesquisa, na pesquisa-ação o pesquisador desempenha um papel ativo na elucidação e equacionamento dos problemas encontrados, embora deva respeitar o movimento do grupo sem sobrepor o seu próprio ideário. A esse respeito, é importante sempre ter em mente aspectos relacionados ao rigor metodológico, como em qualquer investigação de cunho científico.

Procuramos desta maneira, conforme orientação de Thiollent (1998), fazer com que nossa participação não chegasse a substituir a atividade própria do grupo e de suas iniciativas, mantendo uma atitude de escuta e elucidação de vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de nossas convicções próprias.

Partindo do pressuposto que a pesquisa qualitativa deve utilizar técnicas que apreendam não somente aspectos objetivos, mas também subjetivos, contamos com a participação de um observador, que foi encarregado de captar as informações não verbais expressas pelos participantes e, posteriormente, nos auxiliar na análise de possíveis vieses ocasionados pela forma de conduzir a expressão grupal. Este papel foi assumido pela orientadora desta pesquisa, uma vez que também é um membro integrante do grupo de docentes, não se constituindo um elemento estranho e, possivelmente, inibidor às discussões.

Amparadas pela possibilidade de lançar mão de técnicas alternativas para a coleta de dados, e pela compreensão de que a temática deste estudo permeia questões relativas à visão de mundo, valores e atitudes frente à determinadas situações, decidimos utilizar a sucata como um recurso auxiliar no favorecimento de manifestações de conteúdos muitas vezes não expressos por vias habituais da comunicação entre as pessoas, além de termos experiência no seu manejo. A sucata, elemento não verbal por natureza, apresenta a nosso ver, adequada indicação como auxiliar na obtenção dos dados, cujo detalhamento será apresentado mais adiante.

Uma vez tendo compreendido a dinâmica dos procedimentos para a coleta de informações necessárias à pesquisa, e em acordo com o método

escolhido e após o seu cuidadoso planejamento, demos início à primeira etapa da pesquisa: a fase exploratória.

Após a definição dos interessados em participar do estudo, iniciamos um levantamento prévio, o qual chamamos de diagnóstico da situação, seguindo as orientações de Thiollent (1998), onde foram delineados os questionamentos prioritários e eventuais ações necessárias diante das eminentes alterações curriculares na instituição, sempre voltadas ao referencial ético-humanista como eixo central das discussões.

A partir do momento em que os envolvidos na pesquisa chegaram ao consenso sobre os objetivos e problemas a serem examinados, organizamos os encontros que tiveram como proposta trabalhar o tema, buscando a compreensão do grupo sobre o mesmo. Nestas ocasiões, focamos a atenção nas necessidades previamente levantadas, de forma que os participantes expressassem suas percepções, crenças e atitudes num ambiente permissivo e não constrangedor, buscando alcançar conjuntamente a proposta inicialmente definida.

Nosso intuito, conforme afirmamos anteriormente, não era necessariamente a produção final de um novo currículo, mas proporcionar a partir das discussões a conscientização oriunda das necessidades do grupo atinentes a essa questão, em especial a sustentação humanística na formação do enfermeiro.

Compreendendo que o tema se revela durante todo o processo de coleta de dados, tivemos o papel de focar o eixo da discussão, com a flexibilidade necessária para eventuais recortes, sem, contudo estender as

argumentações para outras vertentes não condizentes com os rumos dessa investigação em particular.

Cada encontro grupal foi conduzido pela própria pesquisadora, que propunha questões aos seus membros como parte de um planejamento embasado em situações do cotidiano docente, acerca do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos propostos conjuntamente por ocasião do diagnóstico. Ratificamos que nossa atuação, portanto, foi no sentido de manter a discussão, encorajando os sujeitos à livre expressão de sentimentos, opiniões e pareceres sobre a problemática em debate.

A seguir, faremos algumas considerações relativas às técnicas e recursos que utilizamos ao longo do processo de investigação: encontros grupais, uso da sucata e observação participante.

4.4.1 Encontros grupais

No desenvolvimento da pesquisa-ação, Thiollent (1998) afirma que o pesquisador pode recorrer a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), os grupos podem ser úteis por transportar os entrevistados para o seu próprio mundo ou situação.

Consideramos oportuno salientar que a opção por essa estratégia metodológica foi feita, também, em decorrência da experiência da pesquisadora, que possui alguns elementos facilitadores na condução de grupo, e da orientadora dessa pesquisa, cuja formação em Dinâmica de Grupo muito contribuiu nos encontros grupais, assim como no processo de análise dos dados que emergiram nessas ocasiões. A esse respeito, temos total convicção que para se desenvolver uma proposta, na qual se pretende utilizar

técnicas dessa natureza, são fundamentais a experiência e a formação do pesquisador no manejo grupal, pois exige flexibilidade na atuação, sem colocar opiniões próprias ou influenciar o grupo para interesse próprio, procurando garantir a legitimidade do conteúdo que está sendo expresso.

Em relação à delimitação do campo observado, para exercer um efeito conscientizador e mobilizador em torno de uma ação coletiva, a pesquisa deve abranger o conjunto da população que será consultada sob a forma de questionários ou de discussões em grupo, considerando-se, todavia, o seu tamanho e a viabilidade deste procedimento (THIOLLENT, 1998).

Sabemos que em grupo há maiores possibilidades de superar posições individualistas, pois à medida que se promove o diálogo entre as pessoas, a reflexão é praticamente decorrente deste processo. Minayo (1994) refere que a utilização desse tipo de técnica é bastante adequada à abordagem de grupos sociais atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas revelando a intercomunicação.

Para o caso particular deste estudo, considerando o pequeno número de participantes que fariam parte da nossa população e que as técnicas de coleta de dados realizadas através de encontros grupais têm em comum a interação do pesquisador e seus membros, vimos que este recurso se constituiria num meio adequado e viável para obtenção das informações.

Vale acrescentar que ao utilizarmos o grupo como técnica de pesquisa, estamos nos fundamentando nos pressupostos dos processos grupais, de forma que os dados coletados através dele tenham consistência e fidedignidade, compreendendo que tais conceitos são fundamentais ao bom desempenho da investigação. Daí a importância do pesquisador ter

conhecimento específico e domínio no manejo grupal, tornando-se fundamental apreender as forças, impulsivas ou restritivas, que gravitam no interior do grupo, mesmo que este seja apenas para finalidade de pesquisa, pois os sujeitos estarão em interação contínua, o que envolve, inevitavelmente, sentimentos, percepções, valores e conhecimentos próprios de cada um (MUNARI; ESPERIDIÃO; MEDEIROS, 2001). Estas idéias nos fazem entender um grupo enquanto processo vivo e único que pode gerar situações nem sempre possíveis de serem previstas.

Ressaltamos ainda que, os encontros grupais organizados para esta investigação se valeram dos pressupostos que orientam as discussões em grupo, que podem receber denominações diferentes de acordo com os estudiosos da área. Assim, foram planejados de forma a desencadear o debate acerca dos princípios ético-humanistas, sem, no entanto se constituir das características de grupo focal.

Não se deve considerar a coleta de dados em grupo como apenas uma atividade em que, reunidos alguns sujeitos, solicitamos informações ou que as pessoas façam suas colocações aleatoriamente. É fundamental preservar, nesse contexto, o respeito aos princípios éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, não expondo o grupo a constrangimentos ou mobilizações de sentimentos e emoções sem oferecer o devido suporte, haja vista que estes podem emergir em decorrência da exposição e/ou da percepção do que está sendo discutido e, possivelmente, com alguma ligação às experiências pessoais (MUNARI; ESPERIDIÃO; MEDEIROS, 2001).

Nessa linha de raciocínio, alguns aspectos precisam ser levados em conta para sua melhor otimização, ainda que a utilização do grupo seja pontual

e específica para a pesquisa, onde o encontro é intencional, planejado, estruturado e com objetivo definido para coleta de dados. A este respeito, as contribuições de Kurt Lewin acerca do desenvolvimento de pequenos grupos merecem ser ponderadas: o grupo constitui o terreno sobre o qual o indivíduo se mantém; o grupo é para o indivíduo um instrumento, o que significa dizer que o indivíduo utiliza o grupo e as relações sociais que mantém com ele como meio para satisfazer suas necessidades psíquicas ou aspirações sociais; o grupo é uma realidade da qual o indivíduo faz parte, mesmo aqueles que se sentem ignorados, isolados ou rejeitados e por fim, o grupo é para o indivíduo um dos elementos ou dos determinantes de seu espaço vital (MAILHIOT, 1981).

Diante da complexidade de se trabalhar com os fenômenos grupais, Munari e Rodrigues (1997) ao abordarem os quesitos que consideram importantes para a pesquisa que envolve grupos, destacam que o domínio na coordenação de grupos pode ser um dos fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso da atividade, uma vez que o tipo do vínculo estabelecido entre o coordenador e os elementos do grupo, pode influenciar o seu processo. Assim, o pesquisador durante os procedimentos de coleta de dados deve procurar, por meio da aproximação com o grupo, estabelecer vínculo de modo a tornar o encontro produtivo e desenvolver interações satisfatórias, pois, sabemos que, as relações estabelecidas entre seus membros influenciam, sobremaneira, o funcionamento grupal.

No sentido de facilitar o processo de captação dos dados, cabe ao coordenador do grupo, aqui compreendido como o responsável pela pesquisa, criar um clima propício ao desenvolvimento da atividade, assumindo a tarefa de

mediador da discussão e ficando atento para que as expressões individuais sejam espontâneas, evitando interpretações desnecessárias sobre o conteúdo discutido. Seu papel é ajudar o grupo a expor suas percepções, opiniões sobre o tema, sem interferir no conteúdo das falas, garantindo assim a fidedignidade das informações (MUNARI; ESPERIDIÃO ; MEDEIROS, 2001).

Tais considerações ratificam a importância do coordenador ter conhecimento sobre a dinâmica grupal, experiência na condução de grupos, embasamento teórico que fundamente sua prática na observação e análise da conjuntura grupal para reconhecer obstáculos e possíveis resistências e apreender a dinâmica do grupo e suas necessidades, sem deixar de atender os objetivos concernentes à coleta de dados.

Lembrando as características da pesquisa-ação já delineadas nesse estudo, especialmente aquelas que prevêm algumas situações onde não se pode dispensar a colaboração de outras pessoas, contamos com a participação de um especialista na medida em que identificamos a necessidade de elucidação do grupo acerca dos princípios do referencial humanista, fundamentais para o embasamento das discussões, cuja percepção foi também confirmada pelos próprios participantes. Desta forma, no sentido de trazer à tona alguns conhecimentos necessários à discussão do tema, planejamos um encontro com um profissional com formação na área da filosofia, teologia e psicologia que teve como finalidade primeira ampliar, esclarecer e/ou refletir suas implicações na prática docente. O detalhamento e frutos desta ocasião serão oportunamente apresentados.

4.4.2 A sucata como recurso auxiliar da comunicação

Reconhecendo que o tema deste estudo evoca questões de valores e princípios pessoais e que a comunicação não se constitui apenas na palavra verbalizada, utilizamos a sucata, como elemento facilitador da comunicação, na tentativa de auxiliar a expressão de conteúdos que transitam pela subjetividade ou por dimensões abstratas.

Em experiências anteriores em que trabalhamos com sucata, com diferentes propostas e objetivos, comprovamos a riqueza em utilizar este tipo de material, uma vez que constatamos que um mesmo objeto pode conter significados diferentes, muitas vezes não óbvios nem evidentes, mas possibilitando o surgimento de novas e inusitadas relações que podem ser até mesmo absurdas, incongruentes e desregradas, mas que trazem importantes correlações entre o(s) objeto(s) escolhido e o sujeito (MACHADO,1994; ESPERIDIÃO; TEIXEIRA; STACCIARINI, 1996; ESPERIDIÃO, 1999). Vimos que os objetos podem conter significativa importância expressiva, cuja utilização contribui nas interações inter e intrapessoal. Neste sentido Weil (1986) enfatiza que objeto também fala, uma vez que tudo relacionado com a pessoa adquire uma linguagem própria.

O sucatário que utilizamos é composto por vários objetos ou parte deles, que perderam seu uso original ou se quebraram e aparentemente não tem significado; de natureza variada quanto ao tamanho, cor, peso, textura, temos cubos de madeira, granito, pregos, parafusos, moedas, botões, 'plug' de eletricidade, pedaços de tecido, embalagens de produtos de higiene e limpeza,

peças de caneta, bolas de isopor, seringa, frascos de remédio, de perfume e de maquiagem, fios de linha e lã, brinquedos, pedaços de corda, entre outros (Figura 1). Por muitos deles serem não estruturados, neutros, sem forma, embora carregados de múltiplos significados permitem ao indivíduo criar e recriar de um jeito único, pessoal e revelador seus dinamismos internos.



Figura 1. Sucatário

Por outro lado, o sucatário pode conter alguns objetos que tenham impregnado em si o sentido de alguns símbolos, sendo possível ao indivíduo utilizá-los conforme sua própria compreensão, assumindo o valor de signos, símbolos ou sinais² da comunicação.

² Signo: é um estímulo que se considera representar algo diferente dele mesmo; símbolos são signos que tem uma única decodificação possível e sinais quando os signos têm mais de um significado (SILVA, 1996, p.23).

Conforme afirmamos anteriormente, nossa experiência tem demonstrado que a interação indivíduo-sucata é particular, caso a caso e resulta numa busca interior de se fazer representar através daqueles objetos propostos. Não lidamos com valores como certo e errado, mas com o processo inerente ao investimento afetivo, a partir da escolha realizada que pode estar simbolizando a inter-relação da pessoa consigo mesma e com o mundo. A comunicação em si tem grande significância, assim como também é significativo o fato do indivíduo escolher um ou mais objetos e relacioná-los à sua pessoa, pois esta ação pode contribuir no processo de tomada de consciência ou até mesmo se constituir num momento catártico.

Entendemos que por princípio a sucata traz consigo o elemento da transformação: é algo que passa a ser usado fora do seu habitual. Neste sentido, Machado (1994) se refere à sucata como um nada que pode vir a ser tudo.

O lixo reutilizado e recriado carrega também uma mensagem psicologicamente construtiva, pois de maneira simbólica ou por analogia, poderemos lidar inteiramente com nosso lixo também, usando as partes que não nos agradam para dizer coisas, para fazer e para ser mais integralmente (MACHADO, 1994, p.44).

Acreditamos, desta maneira, que a possibilidade em lidar com sucata é infinita, além de ser uma alternativa para trabalharmos com a criatividade intrínseca de cada um. Entretanto, requer envolvimento e preparo, desde a fase de montagem do sucatário, sua conservação e acondicionamento até a sensibilidade em oferecer, adequada e oportunamente a sua utilização.

Neste estudo em particular, tivemos a firme convicção que se tratava de uma excelente oportunidade em lançar mão deste recurso, pois tínhamos como pressuposto que o referencial ético-humanista na formação do

enfermeiro, não estava devidamente claro para o corpo docente. Assim, a proposta de buscar a manifestação dos sujeitos por meio de sucata, seria além de pertinente, muito enriquecedora para o processo de elucidação de conceitos entre os participantes da pesquisa.

No entanto, é relevante considerar que em se tratando de aspectos subjetivos de cada um, é possível que para algumas pessoas lidar com a proposta tal como foi sugerida pode ser um obstáculo diante das suas formas usuais de comunicação; as dificuldades em abstrair, recuperar conteúdos impregnados ou simbolizados num determinado objeto, de relacioná-lo a algum evento importante, podem se tornar barreira ao invés de mecanismo auxiliar no processo de comunicação. Por outro lado, para outros pode ser a oportunidade de reviver determinados conteúdos emocionais que estavam encobertos ou mesmo de ratificar os já colocados em ocasiões onde a abordagem verbal foi privilegiada (ESPERIDIÃO, 1999).

4.4.3 A Observação Participante

Considerando que na pesquisa-ação os dados vão sendo produzidos a partir da interação entre o pesquisador e os pesquisados (THIOLLENT, 1998), valorizamos as oportunidades onde eram discutidas as mudanças curriculares, no sentido de perceber as posições e pensamentos do grupo diante do que era refletido e que tinha pertinência com o tema deste estudo. Nestas ocasiões utilizamos a técnica de observação participante, na qual, ao mesmo tempo em que estabelecíamos relações com o grupo na situação investigada, colhendo dados, tínhamos a possibilidade de intervir

propondo algo, como parte integrante do grupo, tomando o cuidado sempre, para não trazermos algo como imposição, mas resgatando as discussões grupais, chamando a atenção para o objetivo da tarefa do grupo em refletir a proposta curricular, balizada por pressupostos contidos na Resolução n° 3 (CNE, 2001).

Por princípio, a observação participante, de acordo com Minayo (1994) pode ser considerada como parte essencial da pesquisa qualitativa e prevê que o pesquisador tenha certo grau de interação com a situação estudada, de modo que estando face a face com os observados, colhe dado, influencia e é influenciado pelo contexto. A autora releva sua importância ao afirmar que muitos não a consideram apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para a compreensão da realidade.

Assumir o papel de observador participante pode se tornar um desafio e, sob o nosso olhar, depende do seu preparo quanto à técnica em si, da sustentação teórica da sua formação, também enquanto pesquisador, da experiência, cujo conjunto decisivamente, influenciará na captação dos dados, na posterior análise, além da própria interação que estabelecer com os participantes.

Ainda em relação ao papel assumido por ele, destacamos um aspecto, às vezes controvertido entre os pesquisadores, em especial aos ligados à linha mais positivista: a neutralidade. Estes defendem que o envolvimento e a subjetividade podem dificultar a condução da pesquisa, o que é fortemente rebatido pelos estudiosos da pesquisa qualitativa, que consideram

a neutralidade inexistente nos contextos onde a aproximação é inerente ao próprio processo de investigar (THIOLLENT, 1998).

Especialmente, no nosso caso, este foi um fator que permeou todo o processo, em razão, principalmente da nossa condição de integrante do grupo pesquisado, impossibilitando, inclusive, assumir uma posição neutra, uma vez que o nosso envolvimento com os participantes da pesquisa e com a prática por eles desenvolvida é intrínseca à nossa atuação na instituição em estudo.

Tivemos, entretanto, a preocupação em manter um olhar crítico na captação das informações, procurando contornar os riscos da subjetividade e, entendemos que estes aspectos foram favoráveis ao desenvolvimento desta investigação. Desta forma, buscamos, a partir da nossa posição enquanto pesquisadora, manter um distanciamento necessário para nos apropriarmos do objeto investigado, ao mesmo tempo em que mantivemos um contato com os sujeitos do estudo, especialmente, por se tratar de um grupo do qual fazemos parte. Nos momentos em que a coleta de dados era coordenada pelas pesquisadoras, nossa atitude foi de privilegiar a discussão, a interação e o envolvimento da problemática entre os participantes com o objeto do estudo.

Por outro lado, vale lembrar que as reflexões atinentes à mudança curricular ocorrem, na FEN/UFG, de forma sistemática, tanto nos grupos de trabalho, estruturados com esta finalidade, como em espaços de planejamento acadêmico, denominados Semanas Pedagógicas, que acontecem no início cada semestre letivo, ocasião em que são abordados temas relativos ao ensino, trabalho em equipe, projetos coletivos, entre outros, sempre em pertinência às necessidades do grupo de docentes no contexto temporal que estão vivenciando.

A partir das Semanas Pedagógicas, que se iniciaram em 2000, podemos afirmar que temos obtido momentos interessantes de trocas, com conseqüentes resultados de amadurecimento do grupo, das idéias nele discutidas e nas interações entre seus membros, aspectos também considerados neste estudo, facilitados pelo nosso papel de observador-participante. A Semana Pedagógica é uma atividade compulsória aos docentes da Unidade de Ensino e se sobrepõe, em ordem de prioridade, a todos os compromissos acadêmicos durante o período em que acontece, fazendo parte da sua agenda de planejamento.

Assim, o movimento de obtenção de dados aconteceu ao longo das discussões que visavam, entre outras coisas, aprofundar as reflexões acerca dos modelos de ensino que tem sido oferecido àqueles que procuram o curso de graduação em Enfermagem, bem como das reuniões para a reestruturação do projeto político-pedagógico da unidade de ensino em questão.

4.4.4 O registro das atividades

Todos os momentos onde os participantes estiveram reunidos quer sejam para a coleta de dados, nos encontros de devolução dos resultados parciais e/ou reflexão da temática deste estudo foram registrados através de gravações em vídeo tape e fita cassete, a fim de captarmos, ao máximo, os conteúdos manifestos pelo grupo.

As observações por escrito acerca de nossas impressões relacionadas ao desenvolvimento dos encontros ou de outros dados que julgávamos importantes para a posterior reflexão foram feitas como forma de

construirmos um conjunto de dados que pudesse nos dar sustentação à análise. Estes recursos foram utilizados no sentido de clarear e aprofundar a compreensão e significados atribuídos pelos sujeitos e ainda com o propósito de contornar os riscos da subjetividade, próprios deste tipo de pesquisa, ainda que tenhamos certa experiência em manejo grupal.

Desta forma, procuramos lançar mão de recursos teóricos e metodológicos ao nosso alcance, de modo a evitar distorções e tendenciosidade na análise dos dados. Após o término de cada encontro anotávamos as atividades desenvolvidas com o detalhamento necessário ao resgate do que foi abordado, os problemas identificados, as idéias, as contribuições e a dinâmica do grupo para se alcançar a meta.

Todas as gravações foram transcritas pela própria pesquisadora cuja leitura minuciosa teve como finalidade proporcionar uma visão geral de como o grupo compreende o problema enfocado. Vale ressaltar que procurando captar o mais amplamente possível o funcionamento do grupo, após a transcrição das fitas cassetes, acompanhamos o material registrado juntamente com as imagens filmadas, buscando acrescentar, se necessário, algum dado que não tivesse sido captado pela gravação da fita cassete, especialmente os de natureza da comunicação não verbal.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Como nas etapas anteriores dessa pesquisa, o processamento e análise dos dados não se constituíram num momento único, nem tampouco ao final de algumas delas. A pesquisa-ação pressupõe um movimento contínuo

entre a obtenção e a análise do material oriundo de todo o percurso metodológico, que neste caso fizeram parte a observação participante, a etapa diagnóstica, os encontros grupais e os momentos de devolução das informações coletadas, da forma como foram se construindo e consolidando os resultados.

Os conteúdos que emergiram da coleta dos dados, por sua própria natureza e subjetividade, foram analisados qualitativamente e sistematizados conforme os princípios orientados por Bogdan e Biklen (1994), que vem corresponder metodologicamente à idéia central deste estudo, na medida em que favorece o conhecimento do significado além das palavras, tais como aparecem na fala, mas contextualizadas na vivência dos sujeitos.

Thiollent (1998) considera necessário abordar alguns aspectos da estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa-ação, cuja dificuldade está no fato de não se tratar de uma estrutura lógica simples, mas contém momentos de raciocínio de tipo inferencial e moldadas por processos de argumentação ou de diálogo entre os interlocutores. O principal objetivo destaca o autor, consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do material qualitativo gerado na situação investigativa.

Esse material é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas, cuja significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e análise da linguagem em situação. Neste sentido, é preciso que o pesquisador tenha um

mínimo de conhecimento acerca da natureza discursiva do que está sendo produzido, a fim de evitar análises inadequadas.

Um aspecto que consideramos importante ponderar, neste momento, é a relação do saber formal e saber informal, apontada por Thiollent (1998), dentro da concepção da pesquisa-ação, ao estudar a estrutura de comunicação entre dois universos culturais: o dos especialistas e o dos participantes. Embora, neste estudo, não vemos significativas distâncias culturais entre as partes, sabemos que é inerente ao tema em questão a influência de conceitos e valores próprios de cada um, além de vivências pessoais que podem implicar nos conteúdos das mensagens expressas por eles.

Procuramos, então, estabelecer uma relação dialogada entre as idéias colocadas pelos participantes, fundamentando com o corpo teórico trazido pela literatura e pela nossa formação e experiência, enquanto pesquisadora, educadora e terapeuta, visando a construção de alternativas para o enfrentamento dos problemas, superação de possíveis contradições e a produção de conhecimento, enquanto meta desta pesquisa.

Primeiramente mergulhamos no material obtido, através da organização dos dados provenientes da observação participante durante todo o processo e dos encontros grupais. Buscamos captar as impressões, situações e fatos encontrados, a fim de reunir o maior número de informações que pudessem ser importantes no desencadeamento do estudo, para posterior análise.

A partir da descrição crítica e analítica do movimento do grupo, assim como dos conteúdos que emergiam nas discussões, sempre em

pertinência com a temática em questão, fomos elaborando alguns resultados, que iam sendo apresentados aos participantes da pesquisa, em encontros previamente agendados, no sentido de proporcionar a reflexão acerca do conteúdo das nossas observações.

Embora Thiollent (1998) enfatize que, na pesquisa-ação, o principal ator é quem faz ou quem está efetivamente interessado na ação, o pesquisador contribui ativamente no sentido de facilitar o acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função da situação, assumindo, portanto maior responsabilidade na condução da proposta.

Resta-nos dizer que o caminho que percorremos ao longo da investigação foi extremamente complexo, difícil por vezes, mas desafiante ao mesmo tempo, em razão de fazermos parte do grupo pesquisado, onde há vínculos estabelecidos nas interações e o nosso papel de pesquisadora e docente na mesma instituição poderia influir favorecendo ou não o desenrolar do trabalho.

Apresentamos a seguir os resultados e a discussão dos mesmos, que foram elaborados tendo como base o referencial teórico adotado no estudo.

Salientamos que eles foram se sustentando à medida que o envolvimento do grupo de docentes se fortalecia ao redor das peculiaridades do tema, da sua mobilização em virtude do contexto de mudanças curriculares que estavam vivenciando, cujas manifestações de interesse em oferecer possibilidades de intervenção coletiva eram observadas, de modo amadurecido e compatível com o momento existencial do curso, do corpo docente e de questões institucionais. Foi um processo de construção gradativo que levou a

participação dos envolvidos com significativas contribuições individuais e do grupo como um todo, aspecto valorizado durante toda a investigação. A nosso ver, o percurso pelo qual passamos reflete a premissa básica da pesquisa-ação.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 CAMINHANDO PARA A ANÁLISE

A estruturação da análise dos dados desta pesquisa foi feita tendo como base a articulação entre a metodologia da pesquisa-ação que permite, num processo interativo, uma aproximação do campo e dos participantes do estudo, no sentido de trabalhar a problemática posta e o referencial teórico do pensamento humanista. A escolha desse caminho se deu por partilharmos dessa postura filosófica relacionada à visão de homem, de mundo e, especialmente, da abordagem aplicada à educação, campo em que temos atuado e investido, nos últimos anos.

Vale lembrar que as afirmações aqui apresentadas são frutos do entrelaçamento do referencial teórico que delineou esse estudo, aliado às

reflexões pessoais, provenientes da experiência na docência, calcada na nossa formação no âmbito da Enfermagem e da Psicologia.

Algumas etapas foram consideradas no desenvolvimento dessa investigação, a fim de atingir os objetivos propostos: a) a identificação das contradições existentes entre o discurso e a prática na formação do enfermeiro, considerando a concepção humanista embutida no projeto pedagógico da maioria dos cursos de enfermagem brasileiros e em concordância à resolução que fixa o Currículo vigente da instituição em estudo (UFG, 1998); b) a reflexão de alternativas pertinentes ao corpo docente, em especial atenção ao caráter ético, humanístico e social da formação do trabalhador de saúde, com vistas ao atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Enfermagem, contidas na Resolução nº 3 (CNE, 2001), em fase de implementação em todo o território nacional; c) a discussão das possibilidades e estratégias de ação entre os professores visando a operacionalização das mudanças curriculares que estão sendo delineadas, cuja abordagem humanista encontra-se claramente posta no perfil do aluno formando/egresso da FEN/UFG/UFG; d) a instrumentalização do corpo docente na reconstrução do projeto pedagógico do curso de Enfermagem da instituição referida, com base nas resoluções vigentes no Sistema de Educação Superior do país e em acordo com suas próprias necessidades.

Tendo tais considerações em vista e seguindo o percurso metodológico planejado, apresentamos, a seguir, todo o processo de análise e discussão dos resultados que foram se delineando ao longo da investigação.

5.2 OS MOMENTOS DE ENCONTRO COM OS DOCENTES

Com a finalidade de coletar os dados, tivemos uma seqüência de encontros que se iniciaram no primeiro semestre letivo de 2003, tendo sido concluído dois anos após. Alguns ocorreram próximos uns aos outros que foram se espaçando, na medida em que fazíamos a análise e a devida devolução para o grupo, de forma que este tomasse conhecimento e pudesse fazer suas reflexões à respeito.

Num total de seis encontros agendados, os três primeiros fizeram parte da fase exploratória, caracterizada por Thiollent (1998), objetivando estabelecer um levantamento inicial, ou diagnóstico da situação, no sentido de conhecer a compreensão dos docentes relativa aos princípios ético-humanistas voltados à formação do enfermeiro. Houve um encontro de devolução e reflexão do que foi observado pela pesquisadora, um outro onde foi discutido o referencial ético-humanista na prática docente, com a presença de um especialista neste referencial e, finalmente, um último encontro com os docentes, no sentido de identificarmos quais aspectos se tornaram significativos em relação ao referencial filosófico adotado pela FEN/UFG na sua reforma curricular após os vários momentos de interlocução de idéias no decorrer desta pesquisa, verificando os aspectos mais relevantes no processo de tomada de consciência das práticas docentes necessárias para a operacionalização das propostas contidas no seu projeto político pedagógico.

Vale destacar que o encontro destinado ao aprofundamento do referencial humanista ocorreu em atendimento à solicitação do próprio corpo docente, uma vez que este tinha clareza do seu pouco conhecimento ou talvez

de concepções distorcidas acerca dos pressupostos do humanismo e das suas implicações no processo de formação e no exercício profissional do enfermeiro. Contar com a contribuição de um perito para o esclarecimento de algum tema buscando favorecer o encaminhamento de ações é uma situação prevista pelo método da pesquisa-ação, na medida em que se perceba a necessidade de dar subsídios aos envolvidos (THIOLLENT, 1998).

Este ponto, aliás, coincidiu com a nossa análise de que, desde o início das discussões atinentes à reforma curricular, tínhamos a percepção que o grupo de docentes precisava de maior sustentação teórica quanto à proposta ética-humanista da Resolução nº 3 (CNE, 2001) que nortearia as alterações requeridas. Há de se considerar, entretanto, que entre os professores, havia indícios mais de uma compreensão de senso comum sobre esse referencial, sem muita clarificação e conscientização do que isto representaria no processo de formação do enfermeiro.

No período que antecedeu os encontros de coleta de dados foi esclarecido para todos aqueles que, nessa ocasião, encontravam-se no exercício da docência, que o grupo teria a caracterização de ser aberto, ou seja, a não participação em um encontro não invalidaria a presença nos demais dias marcados. Assinalamos tal possibilidade em razão de entendermos que os conteúdos discutidos teriam significados no coletivo, sem necessariamente ter a identificação individual. Uma outra razão para essa situação foi a própria contingência dos professores e do momento em que a unidade acadêmica estava vivenciando: muitos docentes do quadro permanente estavam total ou parcialmente licenciados para cursos de pós-graduação ou cumprindo atividades em outras instâncias administrativas da Universidade. Também

levamos em consideração que essa etapa da pesquisa coincidia com o início do ano letivo, quando a demanda das atividades docentes aumenta consideravelmente, seja no planejamento acadêmico, nas representações fora da instituição, além das comissões interdisciplinares e interinstitucionais, das quais a FEN/UFG faz parte.

Assim, ao planejarmos a coleta de dados, procuramos otimizar um número mínimo de encontros, de forma que estes fossem proveitosos o suficiente, buscando a objetividade, de forma a evitar discussões vazias que levam à pouca produtividade. Tal preocupação foi no sentido de viabilizarmos a maior presença de participantes, visto que embora contássemos com o apoio de todo o corpo docente, tivemos certa dificuldade em conciliar data onde os interessados estivessem disponíveis.

Por ocasião da coleta de dados, havia 32 docentes no quadro permanente da FEN/UFG (tendo sido contratado mais três no decorrer da pesquisa), sendo que quatro deles encontravam-se licenciados para curso de doutorado e três à disposição da reitoria, compondo a administração direta da UFG, a saber: a própria reitora, a pró-reitora de Extensão e Cultura e a pró-reitora de Assuntos da Comunidade Universitária, além do coordenador geral da UFG Virtual. Consideramos, portanto, a população do nosso estudo somente aqueles que se encontravam em atividades acadêmicas na própria unidade de ensino onde o estudo foi desenvolvido.

Uma vez que o envolvimento com a pesquisa era voluntário, tínhamos 25 professores em condições de participar, na sua maioria composta pelo sexo feminino (75%), com idade variando entre 38 à 58 anos. Em relação ao período de admissão na UFG, este varia desde 1976 até 2003, ano em que

demos início a coleta de dados. Todos os docentes da FEN/UFG têm titulação mínima de mestre, sendo que 15 já possuem o título de doutor e 11 encontram-se cursando doutorado. Analisando as datas de ingresso na FEN/UFG, podemos afirmar que, a maior parte de seus professores encontra-se no exercício da docência há mais de 20 anos, com larga experiência no ensino superior, especificamente, voltada à formação de enfermeiros.

Os encontros, previamente agendados, tiveram duração de tempo variável, em função das atividades específicas para cada um deles, sendo que, de um modo geral, nos dias que tínhamos como meta colher dados a partir das discussões relativas ao tema do estudo, ficamos reunidos em torno de três horas. Para o dia em que objetivamos o aprofundamento dos pressupostos ético-humanistas com a participação de um especialista, o encontro foi de 8 horas, divididas em dois períodos.

Todos eles ocorreram nos espaços da FEN/UFG, organizados pela pesquisadora para esse fim. Tivemos o cuidado de escolher o local, sinalizá-lo, de modo a termos o mínimo de interferências possíveis, especialmente, por estarmos em horário de trabalho, além de cuidar para que tivéssemos poucos ruídos externos, para garantir boas condições para a gravação em vídeo e fita cassete.

Considerando que ao trabalharmos em grupo é aconselhável criar um clima propício para as atividades que serão desenvolvidas, os encontros começavam com um aquecimento ou sensibilização para a proposta, que após ser processada, era seguida de momentos onde fazíamos uma síntese do que havia sido discutido, caracterizando-se, portanto, como fechamento daquela ocasião. Sob a ótica da abordagem gestáltica, deve-se cuidar para que as

questões focais atinentes ao tema que forem abertas durante as discussões devem ser trabalhadas, de alguma forma, a fim de que não se deixem pendências ao término do encontro que poderiam se transformar em dificuldades posteriores, mas ao contrário, ao serem abordadas proporcionem a reflexão dos participantes. Para assim procedermos, lançamos mão de várias técnicas grupais, sempre em continência com o tema, com o processo que o grupo estava vivenciando e a especificidade da etapa da pesquisa.

Neste sentido, salientamos a importância da nossa experiência no manejo grupal, pois o papel do coordenador de grupos está intrinsecamente ligado aos resultados obtidos, além de exercer influência na condução e na leitura dos dados que se revelam.

Em se tratando, especificamente, do processo de conscientização crítica do grupo, cabe-nos ressaltar que nos apoiamos no método fenomenológico como um instrumento técnico que sugere uma atitude do observador ao investigar a realidade a partir dela, deixando de lado seus pré-juízos, sem concluir nada *a priori*, respeitando o próprio movimento do grupo que escolhe o melhor caminho para se mostrar. Nesta perspectiva, a fenomenologia é um modo de observar e compreender a realidade, daquilo que vem ao encontro que se oferece ao desvendamento e supõe uma descrição e uma explicação enquanto fenômeno ao ser revelado (RIBEIRO, 1994).

O grupo, enquanto procedimento, é objeto da fenomenologia como postura que vai de encontro da sua realidade última, como um todo e de cada um dos seus membros. Do ponto de vista do encontro da pessoa com a realidade, aqui entendida com o grupo, Ribeiro (1994) diz que este pode ser analisado na aparência do aparente ou, ir mais além, tentando colher o mais

oculto, o em si da coisa, onde de fato, a relação acontece. Neste sentido, o autor salienta que não basta só intuição, mas supõe um *background* teórico também do ponto de vista da Psicologia Social, para que a produção ocorra de modo convergente, como um ato coletivo de criação, pois o grupo é criação de muitos. Para ele conduzir um grupo é uma ciência, uma técnica e uma arte, consideração que compartilhamos integralmente.

Há, portanto, um destacado valor do papel do pesquisador, especialmente se for utilizar a observação como instrumento auxiliar no seu trabalho, condição que lhe exige o necessário domínio teórico sobre os conceitos básicos intrínsecos ao seu estudo a fim de que suas inferências sejam fundamentadas (MINAYO, 1994; TRIVINÕS, 1992). No referente à condução de grupo, corroboramos a idéia de vários autores ao destacarem o papel do coordenador, que deve ser um profundo conhecedor dos processos grupais e da dinâmica de grupo, como teoria, no sentido de embasá-lo na sua tarefa (RIBEIRO, 1994; MUNARI ; FUREGATO, 1997; ZIMERMAN ; OSÓRIO, 1997; ANDALÓ, 2001).

Tendo feito tais considerações, apresentamos a seguir a descrição e análise de cada encontro em separado, para posteriores reflexões no contexto geral. As transcrições dos três primeiros encontros que se referem, especificamente, à fase exploratória da pesquisa, encontram-se dispostas, na íntegra, no Apêndice B.

5.2.1 Primeiro encontro

Preparamos o ambiente a fim de deixá-lo confortável, com as cadeiras colocadas em círculo, de forma que todos pudessem se olhar, independentemente da posição que ficassem, colocamos uma música com melodia alegre de modo que favorecesse a descontração, desde a chegada dos participantes, quando eram recebidos pela pesquisadora. Dispusemos também água e café, de forma a contribuir para o clima de informalidade, além de evitar algumas interrupções.

O primeiro encontro com o grupo de participantes contou com a presença de 15 professores e teve como finalidade, primeiramente, apresentar a proposta do estudo, fazer os esclarecimentos necessários quanto ao seu desenvolvimento, o papel da pesquisadora e como seria a formação do grupo envolvido na pesquisa. Em se tratando do primeiro momento com eles, fizemos uma breve explanação sobre a metodologia que seria utilizada, visto que muitos docentes não a conheciam, considerando as especificidades da pesquisa-ação e seus possíveis desdobramentos. Nesta ocasião, ainda formalizamos a investigação com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Consideramos interessante o fato de que já neste momento, após termos apresentado o esboço das intenções da pesquisa, houve a sugestão de um membro do grupo em modificar o objetivo geral, mais no sentido de ampliá-lo, possibilitando não apenas apreender a compreensão dos docentes sobre a formação do enfermeiro norteadora por princípios ético-humanistas, como originalmente havíamos pensado, mas desenvolver junto a eles um processo

de tomada de consciência crítica sobre esse referencial. Pudemos a partir desta proposta tecer coletivamente alguma discussão de forma que foi acatada, dada a sua total pertinência, além de destacar a importância da participação conjunta dos envolvidos na pesquisa, desde sua fase inicial. Tal fato nos levou a crer que teríamos momentos fecundos de troca de idéias e que a participação dos docentes seria intensa com grandes possibilidades de contribuição para o tema em estudo e para o amadurecimento de posicionamentos necessários à fase de transição do processo de formação do enfermeiro que estávamos vivenciando.

Tendo cumprido a primeira etapa e após esclarecermos as dúvidas que emergiram do grupo, partimos para a tarefa do dia propriamente dita.

Côncias de que o acúmulo de atividades para atender as múltiplas demandas e exigências do dia-a dia tira-nos a oportunidade de entrar em contato com nossas próprias sensações e expectativas e, ainda sabendo que esse movimento seria essencial para o trabalho que iríamos realizar, propusemos como aquecimento, um momento de introspecção, onde pedimos que cada um prestasse atenção em como estava se sentindo ali, exatamente naquele momento, diante de uma situação nova, apesar de sermos um grupo conhecido entre si, e prestes a iniciar um trabalho, que para muitos, conforme foi declarado, era absolutamente diferente do que já haviam experimentado.

Não muito distante do esperado para ocasiões semelhantes, o conteúdo das manifestações ficou em torno de sensações de ansiedade, curiosidade, disposição, apreensão e tranqüilidade. Sinalizamos que também estávamos um pouco curiosas e apreensivas, embora conhecêssemos a

proposta, mas o *que* e *como* iria ser abordado era igualmente desconhecido para nós.

O grupo mostrava-se bastante receptivo para o trabalho, aderindo às solicitações da pesquisadora. Dando continuidade, adentramos propriamente no tema que seria norteador das discussões a partir daquele momento e nos outros encontros subseqüentes: o referencial ético-humanista.

Considerando que a reforma curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Goiás procurava seguir os eixos teórico-filosóficos instituídos pela Resolução nº 3 (CNE, 2001), julgamos ser necessário, conhecer a compreensão dos professores à esse respeito, visto que o seu significado não estava claro para a maioria deles ou suas opiniões eram equivocadas à respeito, conforme já sinalizado anteriormente.

Esse tema envolve questões subjetivas, conceitos e valores pessoais, razão pela qual optamos em utilizar a sucata, como recurso auxiliar para a coleta de dados, pois acreditamos que esta favorece a apreensão de idéias e significados acerca de conteúdos que nem sempre emergem facilmente através da comunicação verbal (ESPERIDIÃO; TEIXEIRA; STACCIARINI, 1996).

O sucatório foi então disposto no centro da sala (Figura 2), quando fizemos a seguinte proposição para os presentes: “através desse material, represente o que simboliza para você, a postura ético-humanista, na formação do enfermeiro”. Nesse momento, tínhamos como meta apreender a compreensão dos docentes acerca dos princípios ético-humanistas, que estavam sendo discutidos nas reuniões da reforma curricular, embora não de forma tão explícita.



Figura 2. Sucatário

Diante de uma situação como esta, nossa experiência mostra que, geralmente, o comportamento das pessoas denota estranheza quanto à proposta, parecendo haver dúvida se seria uma tarefa viável de ser cumprida a partir daqueles objetos estranhos e aparentemente sem conexão com o que está sendo refletido (ESPERIDIÃO, 1999). Foi exatamente dessa maneira que os membros do grupo se manifestaram, olhando-se mutuamente como que quisessem entender e cumprir a proposta, tendo o outro como referência e não a si próprio, conforme foi explicitado na consigna. Houve risos e expressões de espanto que, aos poucos, foram dando lugar ao momento de busca e observação mais cuidadosa do material que estava diante de si, para possivelmente esboçar algo à respeito.

O silêncio foi invadindo o ambiente, ouvindo-se apenas o fundo da música lenta e suave e, aos poucos, cada qual parecia estar dialogando consigo mesmo e com aqueles objetos, ainda que isso lhes pudesse parecer estranho. Assim, observamos nitidamente o relacionamento intrapessoal, ou seja, eu-comigo, partindo apenas da estimulação sugerida.

Sabemos que, a despeito dos profissionais de saúde lidarem com sentimentos e sensações das pessoas que cuidam, geralmente deixam de lado os seus próprios, o que lhes tira a oportunidade de se aproximar de uma experiência genuinamente humana. A este respeito, existem estudos que apontam tal dificuldade, assim como a imperiosa necessidade de se investir na autopercepção e autoconhecimento possibilitando o desenvolvimento da dimensão pessoal dos profissionais de saúde (TAYLOR, 1992; LEONI, 1996; RODRIGUES et al., 1997; SILVEIRA ; LUNARDI, 1999; ESPERIDIÃO, 2001; ESPERIDIÃO ; MUNARI, 2004).

Quanto maiores as exigências externas no sentido de melhorar o desempenho pessoal, paradoxalmente, mais facilmente saímos do contato com o nosso desempenho e crescimento, enquanto pessoa humana. Acreditamos que o envolvimento e compromisso que temos conosco fortalece a capacidade para, de fato, nos envolvermos e cuidarmos do outro, sendo essa, na nossa compreensão uma das premissas da atitude ética e humanística.

Dando seqüência à tarefa e, uma vez passado o tempo necessário para cada um escolher o(s) objeto(s) que simbolizaria o que vinha a ser o ético-humanista, pedimos que, individualmente, cada um compartilhasse com o grupo, o que escolheu como representação acerca do que foi solicitado. Vale dizer que esse momento durou cerca de 15 minutos, tempo sinalizado por eles

próprios, quando todos puderam, ao menos, fazer algum tipo de contato, seja com o seu interior ou apenas com o movimento que estava sendo delineado no grupo, naquele momento.

Os significados mencionados com bastante ênfase entre os participantes, ao se manifestarem quanto ao referencial ético-humanista, foram os que se relacionam à valorização da pessoa, ao saber ouvir e falar, aos aspectos não verbais da comunicação, à solidariedade, à atenção para as pequenas coisas, à flexibilidade, ao respeito da dignidade humana, à integralidade do homem, à compreensão do outro, do envolvimento, na essência da pessoa.

Vale lembrar que todos esses aspectos estão diretamente relacionados à abordagem humanista que dá ênfase às relações interpessoais centrando o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, como uma pessoa integrada (MIZUKAMI, 1986). No campo da educação essa proposta foi defendida por Rogers (1978; 1985) que sugere como pressuposto básico da sua teoria a crença, a fé e a confiança na capacidade da pessoa em seu próprio crescimento.

Esse autor destaca ainda o homem como ser independente, diferente, autônomo e, como tal, deve ser aceito e respeitado. Portanto, a concepção humanista enaltece o entendimento da natureza ou essência humana.

E foi nesta perspectiva que detivemos nosso olhar aos vários objetos escolhidos pelos presentes para se expressarem, alguns com sentidos bastante peculiares, denotando a visão própria de cada um e outros que se relacionam ao senso comum. A título de exemplificação apontamos alguns

deles com as respectivas descrições correlacionando o objeto e seu respectivo significado para a pessoa que o escolheu dentre tantos outros do sucatório (Quadro 1).

A diversidade na escolha, assim como alguns enfoques em comum corroboram estudos anteriores ao utilizarmos sucata (ESPERIDIÃO; TEIXEIRA; STACCIARINI, 1996; ESPERIDIÃO, 1999) quando verificamos que cada um tem seu jeito próprio de ser e isto se manifesta também através de formas não verbais de comunicação. Vimos, além disso, a amplitude de significados que a sucata evoca, cujos conteúdos não seriam facilmente apreendidos em formas usuais de coleta de dados, como entrevistas ou preenchimento de instrumentos onde não se oportuniza formas mais criativas de pensar e elaborar idéias.

OBJETOS ESCOLHIDOS	SIGNIFICADO ATRIBUÍDO *
Lente de óculos	Outra forma de ver o processo de formação; ver o mundo pelo olhar do outro
Rato de pelúcia	Pêlo macio: convite ao toque
Fone de ouvido	Favorece a comunicação, ouvir o outro
Mini mala	Local onde se guardam qualidades e defeitos; sabedoria
Pad-mouse com figuras coloridas	Tecnologia, tecnicismo. Figuras (mar, vento) representam desafio
Estojo de jóia	Algo de muito valor
Careta	Representa o não verbal
Dado	Existem seis lados diferentes. Individualidade
Rádio	Comunicação
Xícara	Cuidado, prestar atenção
Trator	Força, determinação da profissão
Luva	Solidariedade, convivência
Mola	Mudança, flexibilidade
Sapato feminino	Estética, dignidade humana
Globo terrestre	Integralidade
Pinça	Competência
Peteca	Representa o lúdico nas relações
Côco maduro	O todo, inteiro
Revolver	Resistência, pessoas ruins
Pás de bateadeira	Harmonia
Tomada	Estar ligado ao outro, compreensão

	integral. Emoção, envolvimento
Laço vermelho	Intensidade, não há meio termo
Frasco de perfume	Essência do homem

Quadro 1. Objetos escolhidos pelos participantes do estudo e seus respectivos significados sobre o que representa para si próprio o referencial ético-humanista.

* Os termos aqui apresentados são os significados atribuídos pelos participantes.

A análise do Quadro 1 aliada ao teor da discussão que se seguiu no primeiro encontro, permite-nos depreender que os significados atribuídos aos objetos selecionados pelos os participantes, expressam de alguma forma, o sentido dos princípios ético-humanísticos, especialmente ao referirem alguns elementos, como a comunicação, que pressupõe a interação humana, o processo de vir-a-ser do homem, relacionando-o ao seu processo de formação, a dimensão da totalidade e integralidade da pessoa, além dos aspectos inerentes à condição humana no que diz respeito à sua essência.

Holanda (1998) lembra os princípios do humanismo que valorizam o sentido de integração do homem ao meio em que vive, não o separando dele, idéia também apontada pelo grupo por meio de características relativas à convivência e solidariedade.

Apesar disso, percebemos que não havia entre os docentes, uma clareza do alcance dessa dimensão, especialmente, se levarmos em conta as dificuldades em implementar tais concepções no dia a dia acadêmico, muitas vezes apontadas por eles mesmos.

Eu não me sinto muito à vontade em discutir isso porque não tenho muito claro o que é este referencial ético-humanista, nunca li... D₁

Saber o que é humanista, essa corrente, essa filosofia...humanista, o que é? Quais as suas possibilidades? D₁₂

Lembramos que antes de iniciarmos a coleta de dados tínhamos o pressuposto, não de forma intuitiva ou sob inferências, mas a partir das nossas observações e análise dos depoimentos de alguns participantes de que a compreensão do referencial humanista para o grupo era um pouco obscurecida. Esse resultado ratifica estudos anteriores, cujos relatos de alunos enfatizam que os professores têm um discurso teórico bastante claro a respeito de questões relacionais, autoconhecimento, comunicação, cuidado integral e outros temas afins, embora a prática pedagógica a que são sujeitos parece não estar conectada à esse discurso (ESPERIDIÃO, 2001; ESPERIDIÃO; MUNARI, 2004).

Observamos que após todos terem se manifestado ou mesmo durante a explanação individual de alguns, havia membros do grupo que já se desfaziam de seu produto, por vezes composto de um único objeto ou de vários deles, arranjados cada qual à sua maneira (Figura 3). Neste aspecto, não interferimos, visto que compreendíamos ser um movimento do grupo, como que terminada a participação individual a tarefa estava cumprida, sem se preocupar se outras solicitações poderiam ser feitas.



Figura 3. Produtos elaborados pelos participantes do estudo

Vale dizer, entretanto, que durante os relatos de cada um, todos se mostraram atentos aos objetos escolhidos pelo colega e o significado que lhe dava. Vimos nesta situação, apesar de, por vezes, ocorrer certa dispersão e contatos paralelos, atitudes de respeito e capacidade de ouvir a opinião do outro, indicando a competência do grupo em se apropriar desta característica também nas suas ações pedagógicas.

Após todos os presentes terem se manifestado acerca de suas escolhas individuais, solicitamos que, a partir delas, o grupo pudesse fazer uma construção conjunta com o material escolhido, do que estava se delineando como compreensão do referencial ético-humanista, ou seja, como este grupo entende, no coletivo, a proposta da formação ético-humanista para o enfermeiro.

Houve um início de troca de idéias de como poderiam proceder, mantendo ou retirando alguns objetos, procurando respeitar, contudo, o significado originalmente dado pela pessoa que o escolheu. Porém, apesar da consigna solicitar uma ação conjunta, cada qual se agachou em direção aos objetos e foi fazendo alguns arranjos. Era como se não tivessem escutado a orientação. Diante dessa possibilidade, voltamos a explicitá-la, sendo, no entanto, igualmente desconsiderada. Sob o nosso ponto de vista a tarefa continuou sendo individual, num contexto grupal, caracterizando, mais uma vez o seu processo de construção coletiva na sistematização das idéias.

Alguns participantes expressaram a preocupação em não retirar objetos de algum colega, sob pena de não magoá-lo ou desmerecer sua

opinião, causando melindres no grupo. A impressão que esse movimento nos trouxe é que tal cuidado vem em resposta à falta de integração dos docentes, que se dá mais no plano das idéias do que em situações relacionais, ou seja, quando há necessidade de interação para construir algo coletivamente existem algumas dificuldades que não são visíveis nas suas relações interpessoais. Assim, o grupo enquanto unidade no desempenho de uma tarefa se vê diante de alguns obstáculos a vencer, não propriamente na execução do produto concreto em si, mas no desafio de se posicionar na sua construção.

Vimos, portanto que não se estabeleceu uma discussão enquanto grupo, segundo as características para que este seja de fato instituído, apontadas por Freire (1992), Zimerman e Osório (1997), Castilho (1998) e Osório (2000), apenas um pequeno ensaio de construção coletiva, logo interrompida por algumas atitudes individuais, que se sobrepunham às ações do grupo, fazendo assim que essas se perdessem um pouco no contexto global. Tal situação nos faz repensar sobre o funcionamento deste grupo, em particular, em outras ocasiões no universo acadêmico, como nas discussões curriculares, Semanas Pedagógicas e reuniões do Conselho Diretor¹.

Com relação à esse aspecto, cabe pontuar que durante a IV Semana Pedagógica, no início do primeiro semestre de 2002, duas consultoras em tecnologia de grupo, desenvolveram na FEN/UFG, um trabalho que objetivava o desenvolvimento das relações interpessoais e grupais com os seus professores, uma vez que já naquela ocasião haviam algumas dificuldades no processo de comunicação e integração da equipe. Embora não

¹ Conselho Diretor: organismo máximo deliberativo e de recurso da Unidade Acadêmica em matéria acadêmica, administrativa e financeira, composto pelo corpo docente, representação de funcionários técnico administrativos e discente, tendo várias atribuições sendo composto pelo corpo docente, representante dos servidores técnico-administrativos e estudantes (UFG, 2004).

estivéssemos presentes nesta oportunidade, pelo fato da licença para o curso de Doutorado, ao tomarmos conhecimento do relatório final com os apontamentos das consultoras, percebemos que na essência, o movimento do grupo permanecia inalterado prevalecendo a ação individual (PADILHA; NOGUEIRA, 2002)². Considerando que as atitudes ético-humanistas são, sobremaneira calcadas na vida coletiva, não tendo lugar para posicionamentos individualistas e ainda que, toda construção do humanismo se baseia no coletivo, na interação com o outro, nossa observação era de um grupo com limitações na construção do pensamento/ação coletivas.

Seguindo a tarefa proposta, onde as pessoas individualmente elaboravam suas significações por meio dos objetos escolhidos, caminhando, no seu ritmo, possivelmente para uma construção coletiva acerca do que representava para aquele grupo o referencial ético-humanista, um de seus membros ao perguntar se poderia dar sua opinião, desfez todo o produto³ elaborado, o que causou indignação e sentimentos de desconsideração pelos demais elementos quanto ao que já tinham caminhado e conseguido organizar. Consideramos essa situação como um primeiro impacto gerado no interior do grupo, num momento de tentativa de construção coletiva, onde mais uma vez, uma ação individualizada tende a desestruturar o que está em processo de estruturação.

Apesar de desconfortante, esse movimento foi salutar porque possibilitou que tais manifestações e questionamentos emergissem por parte de alguns participantes em relação à atitudes que denotassem autoritarismo. Pontuamos esse aspecto para o grupo, sinalizando que dependendo de nossas

² PADILHA, G. C.; NOGUEIRA, N. A. Consultoria junto à Faculdade de Enfermagem/UFG. Desenvolvimento interpessoal. **Relatório Final**. Goiânia, 2002.

³ Produto: arranjo dos objetos feito pelos participantes do estudo.

próprias reações e atitudes poderemos superar alguns conflitos que são inerentes à dinâmica e funcionamento dos grupos (MAILHIOT, 1981; MOSCOVICI, 2002). À esse respeito Zimerman e Osório (1997) afirmam que todo e qualquer sistema social é uma caixa de ressonância que amplifica as emoções humanas refletindo-se na trama interpessoal que lhe serve de sustentação. Cabe-nos, portanto, reconhecer como se apresentam os processos obstrutivos no grupo, de forma a encontrar mecanismos para sua superação ou minimizar as ameaças da sua sobrevivência.

Essa nossa percepção coincide com a de alguns participantes do grupo, que relataram que tomaram consciência, a partir desse encontro, de que há dificuldades em estabelecer o processo de construção coletivo entre nós, conforme exemplificado nos depoimentos abaixo:

*Em momento nenhum nos encontramos para definir o que vamos fazer, como vamos nos organizar de acordo com nossa visão, não houve uma coisa acertada previamente com o grupo.*D₆

Todos ávidos por fazer da forma como cada um pensa e ninguém parou, nem pensou como ia ser a arrumação, se ia respeitar o outro. D₁₂

A gente não tem habilidade de fazer a tarefa num grupo grande... este exercício, tivemos muita dificuldade de fazer, de escutar o outro, respeitar o outro, de entender a lógica do outro e principalmente em compartilhar com o outro D₁₄

Ouvindo essas coisas eu fico preocupada em perceber como estamos no individual, não consigo ver o movimento do coletivo, do grupo. D₁₃

Precisamos sair do mundo – eu sou – nada se dá sem parceria... D₃

Para mim ficou claríssimo como a gente tem dificuldade de trabalhar no coletivo... de pensar uma coisa coletivamente... D₁

Tal dado é relevante, na medida em que a nova proposta curricular só encontra sentido se houver integração e participação conjunta nas várias ações pedagógicas que forem empreendidas no decorrer da formação do enfermeiro.

Refletindo acerca do contexto da participação coletiva, Bordenave (1994) considera que é preciso envolvimento, interação humana, desenvolvimento do pensamento reflexivo, auto-expressão, prazer de criar e recriar coisas e ainda valorização de si pelos outros, contribuindo assim para o reconhecimento de que o trabalho conjunto, geralmente é mais eficiente e eficaz. Tais afirmações que são trazidas num contexto participativo nos remetem à postura humanista, que por sua vez valoriza a ética das relações.

Desta maneira, identificamos no final do encontro dois pontos com a intenção de retomá-los junto ao grupo em outra ocasião, para que ao menos pudesse refletir sobre eles. O primeiro diz respeito ao possível significado que a falta do movimento grupal traz para as pessoas que compõem o grupo. O outro, trata da importância para o grupo, da tomada de consciência sobre o seu processo da construção coletiva.

Finda esta etapa da coleta, o encontro foi encerrado solicitando que cada um evocasse por meio de uma palavra como estava se sentindo ao sair desse encontro, após o que foi vivenciado. As manifestações giraram em torno de expectativas, ansiedade, motivação, interesse, disposição, desalento, esperança e reflexão. Embora variadas, algumas sensações se aproximam e também revelam que um mesmo evento pode suscitar diferentes tipos de mobilização interior, o que certamente servirá como fator de motivação em intensidade diferentes no envolvimento pessoal de uma proposta de reforma curricular.

5.2.2 Segundo encontro

Dois dias após o primeiro encontro, o grupo novamente se reuniu com a participação de 12 professores, sendo que havia um elemento que não estava presente no encontro anterior. Retomamos o trabalho de coleta de dados, primeiramente verificando a disponibilidade interna de cada um, a partir da solicitação de que se expressassem como estavam se sentindo naquele momento, prestes a darmos continuidade à tarefa prevista. Ouvimos relatos de incômodo em relação ao ocorrido na reunião passada, referindo-se especialmente ao impacto já mencionado e o que isto poderia representar neste trabalho. Sensações de cansaço depois de um árduo trabalho, consciência de que haveria muita exposição individual nessas discussões, na medida em que falar do referencial ético-humanista retrata a maneira própria de ver a vida e de se posicionar diante dela.

Falar de tudo isso exige muita exposição, a gente se abre e é muito difícil fazer isso, cansa e é muito complicado. Mas o saldo foi positivo e eu que não acreditava em desconstruir algo para construir vi que isso é possível.
D₁₂

Esta situação nos leva a pensar que nesse momento o grupo começa a tomar consciência a respeito da sua experiência, observando e fazendo conexão com a incoerência de algumas de suas atitudes ligadas a postura ético-humanista. Talvez o exercício que propusemos favoreceu com que alguns de seus membros vivenciassem dificuldades, contradições e esforço que esta postura requer no convívio interacional consigo mesmo e com os outros.

As pessoas mencionaram também dificuldades em abordar assuntos relativos à autoridade e o poder dentro do grupo e de fazer contato com questões delicadas latentes que passam a se manifestar a partir da discussão proposta por este estudo, que conforme foi dito estava oportunizando trazê-las

à tona. O seguinte relato ilustra essa possibilidade: “Esse esforço de ser diferente ou tentar ser diferente já começou... mas às vezes a mudança é invisível e vocês estão dando visibilidade a isso” (D₁₂).

Por outro lado, houve manifestações de que foi um bom exercício, embora difícil, porque “estamos acostumados a trabalhar cada um com suas caixinhas, gabinetes, sala de aula, isoladamente” (D₆). Alguns relatos enalteciam nossa iniciativa, embora essa fosse vista como algo bastante delicado, na medida em que estávamos tocando em questões delicadas que, geralmente, se manifestam sob formas invisíveis. Sentimos a necessidade de, nesta ocasião, novamente fazer alguns esclarecimentos quanto ao intuito da nossa investigação, no sentido de deixar claro para o grupo de que não tínhamos, necessariamente, uma posição de defesa em relação ao referencial ético-humanista na sustentação da reforma curricular que se ora estruturava.

O que pretendíamos era clarificar esses princípios, uma vez que parecia ser este o caminho escolhido pela FEN/UFG e, tentar a partir daí refletir como poderíamos implementá-los na nossa prática pedagógica. Queríamos que o grupo se sentisse à vontade para se expressar, mesmo contrariamente aos princípios humanistas, se este fosse o caso. Nossa postura era então aberta, procurando acatar o movimento grupal, o que estava ocorrendo naqueles momentos, salientando que a nossa tentativa na condução desse trabalho era fazê-lo de uma maneira menos diretiva possível (RIBEIRO, 1994; CASTILHO, 1998; ANDALÓ, 2001).

Diante de tudo isso, a análise pela qual estávamos empenhadas possibilitou alguns questionamentos que pudessem nos orientar quanto ao significado das experiências que o grupo viveu no primeiro encontro. O

exercício proposto para construir a representação do referencial ético-humanista teria oportunizado que os presentes vivenciassem as dificuldades, contradições e esforço para que seja efetivamente implementado? Será que as atitudes dos membros do grupo perpassam pelos princípios ético-humanistas? Até que ponto estas reflexões fazem sentido para eles? Mesmo sem ter clarificado sua extensão, até o momento em que o estudo se encontrava, parecia que alguns docentes começavam a tomar consciência dos entraves decorrentes de relações interpessoais onde o respeito, a compreensão ao outro, o saber ouvir, entre outros, são quesitos inerentes ao referencial que está sob discussão.

A fim de continuarmos a programação planejada para este encontro, projetamos um quadro que apontava alguns aspectos norteadores para discussão com o grupo acerca do caráter ético-humanístico da formação do enfermeiro (Apêndice C). Vale salientar que ao elaborarmos este material tivemos como subsídio parte dos resultados do nosso mestrado (ESPERIDIÃO, 2001), alguns artigos da Resolução CCEP nº421 (UFG, 1998) e da Resolução nº 3 (CNE, 2001) onde apontamos os conteúdos, que mantinham correlação entre si, relativos aos princípios éticos e humanistas.

Embora estivéssemos diante de uma amplitude de questões que diziam respeito ao referencial proposto, que poderiam ser relacionadas à nossa prática pedagógica, vimos que esse debate não avançou. Parecia-nos que não era essa a necessidade do grupo naquele momento, embora percebêssemos seu empenho em colaborar conosco. Assim, deixamos fluir naturalmente as discussões, cômicas de que esta era uma atitude importante e necessária ao grupo, além de que, sob nosso olhar, não estávamos desfocando o tema.

Verificando que a reflexão girava em torno dos significados e das representações sobre o referencial ético-humanista, salientados a partir do primeiro encontro, por meio da sucata, registramos por escrito num quadro quais tinham sido aqueles atribuídos pelos participantes, a fim de deixar evidente e visível a todos, a produção do dia anterior. Com essa mesma finalidade trouxemos para essa ocasião o tablado onde estavam dispostos os objetos arranjados no primeiro encontro, procurando socializar o que tínhamos feito para quem não estava presente e lembrar a tarefa daqueles que ajudaram a fazê-la.

Víamos mais uma vez que o discurso teórico, entre os professores, acerca da humanização, flexibilidade, respeito, era muito forte, confirmando os resultados do nosso mestrado, mas havia uma fragilidade nas relações entre o grupo ao se tratar dessas questões, uma vez que era evidente o cuidado de discordar ou rebater o que estava sendo abordado. De igual modo, movimentos de (des)construir e reconstruir, alterando os objetos ali dispostos eram timidamente feitos, embora tenha ficado evidente, em alguns relatos, que isto seria um interessante exercício para a reforma curricular onde os rearranjos são inevitáveis.

Estou aqui desde o início e vendo como está acontecendo e fazendo um paralelo com a nossa discussão curricular, a semelhança com nossas discussões, construir, desconstruir, precisa retomar... D₂

O saldo está sendo bastante positivo e esse negócio de construir ficou na minha cabeça e vejo como é importante... D₁₂

Na discussão que se sucedeu houve referências relativas às contribuições do PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem) quanto ao amadurecimento dos docentes que estavam nele envolvidos, na percepção de outras possibilidades do ensino-

aprendizagem e na forma de conceber alguns pressupostos que não se encontram, necessariamente, tão distantes das experiências do cotidiano acadêmico, tais como a elaboração de um projeto político pedagógico, a partir das bases, com vistas ao processo de formação do aluno, construído por ele mesmo e facilitado pelo professor, seguindo ainda as novas orientações das diretrizes curriculares.

Vale dizer que o PROFAE expressa a política do Ministério da Saúde, através da Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde – SIS, visando, entre suas ações, desenvolver a formação dos recursos humanos na área da saúde, no sentido de prestar um efetivo atendimento à população brasileira. No âmbito deste projeto, a proposta de um curso de Especialização em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem veio suprir a necessidade urgente de se formar enfermeiros, os quais atuarão como professores nos cursos de Auxiliares e Técnicos de Enfermagem promovidos em todo o Brasil enfrentando o desafio de ampliar e contextualizar a formação para a docência em Educação Profissional, legalmente exigida (BRASIL, s.d. b).

Elaborado na modalidade de educação a distância e com apoio de tutoria especializada, o curso é desenvolvido em parceria entre o Ministério da Saúde e a Fundação Oswaldo Cruz, por meio do Programa de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública e escolas/departamentos de Enfermagem de universidades públicas de todo o Brasil, onde funcionam os Núcleos Regionais do Curso.

Desta maneira, as instituições aderem ao PROFAE, que promove num primeiro momento, o treinamento dos professores interessados em

engajar-se no projeto, propondo capacitá-los a empreender o curso de especialização que visa atender também à necessidade atual de competência técnica, humana e interativa exigida pelo mercado de trabalho e de acordo com os preceitos constitucionais no que tange aos direitos dos cidadãos e ao dever do Estado brasileiro (BRASIL, s.d. b).

Consideramos oportuno contextualizar que no período em que ocorreu a coleta de dados deste estudo, foi concluída a primeira turma de Formação Pedagógica em Educação Profissional na área da saúde – Enfermagem em Goiás, com a participação de dez professores da FEN/UFG, ao mesmo tempo em que se iniciava a primeira turma no Estado do Tocantins, onde quatro de seus professores estavam envolvidos na qualidade de tutores. Possivelmente, por essa razão o PROFAE tenha sido tão citado, pois a essência do seu conteúdo traz conceitos e reflexões que embasam a atuação docente em referenciais condizentes com as atuais tendências da formação do enfermeiro, muitos dos quais foram foco de atenção durante a presente pesquisa.

Os docentes fizeram menção também a alguns conteúdos que remetem aos quatro pilares da educação, enfatizados por Delors (2000), especialmente, aos que tratam da necessidade do aprender a fazer, a mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, e o aprender a ser, cuja aprendizagem tem por objeto a realização completa do homem, contribuindo para o desenvolvimento total da pessoa. Reconheceram ainda que, a despeito de parecer tarefas tão simples, muitas vezes estas se encontram distanciadas do seu cotidiano que talvez por isso se tornem tão difíceis de serem implementados nas suas ações pedagógicas.

Guarnieri (2000) aborda esse tema voltando-o para o preparo do professor, quando se refere à transformação da escola e explicita os alicerces para pensar como pensa e fazer como faz ao construir sua prática cotidiana, a importância da indagação sobre a atuação e formação de professores, especialmente em momentos de mudanças educacionais, cuja reflexão favorece constituir estratégias para o desempenho de sua prática.

Considerações semelhantes relacionadas ao papel do educador com vistas a facilitar a aprendizagem, num sentido mais global e não estritamente do ponto de vista do repasse de conhecimento, dado o universo de novas informações nas últimas décadas, tem forçado o eixo da ação docente do *passar a ensinar para enfocar o aprender* e, principalmente, *o aprender a aprender* (BEHRENS, 2000, p.70, grifo da autora).

Daí a importância em pensarmos num processo onde o aluno e sua relação com o professor ganhem destaque na reconstrução de uma prática de ensino e de aprendizagem que não fragmente o conhecimento nem o homem e que reconheça o aluno como participante ativo da sua caminhada rumo à formação profissional competente e crítica Sordi⁴ (1995 apud BRASIL, 2003). Nesta perspectiva, Cardoso (1995) reitera que a aprendizagem não está centrada no professor, nem no educando, mas no encontro experiencial entre eles, uma vez que é decorrente da apreensão intelectual dos conteúdos por meio do estudo sistemático e a vivência profunda do próprio caminho.

Morin (2001b), coloca-se como cada vez mais convencido da necessidade de repensar a reforma do ensino, repensando o pensamento, o que implica envolver o contexto e o complexo, a partir de um pensamento que

⁴ SORDI, M.R. **A prática da avaliação do ensino superior**: uma experiência na Enfermagem. São Paulo: Cortez, PUC Campinas, 1995.

liga e enfrenta a incerteza. Afirma que, sendo assim, tal pensamento corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes, ligando a explicação à compreensão.

Se fizermos um paralelo com o processo de construção do grupo em direção à tomada de consciência acerca da natureza integradora dos fundamentos ético-humanistas, é possível compreender seus entraves, haja vista que a maioria os docentes da FEN/UFG vivenciam, ao longo do tempo, um movimento constante de fragmentação nas suas ações diárias. Portanto, é difícil a despeito do apelo contrário nos dias atuais, apreender o sentido do todo quando vivemos sob a égide de outros paradigmas.

Desta maneira, temos o entendimento de que os educadores devam passar por um processo que os permita absorver, gradativamente, o significado do humanismo o qual tem primado pela sensibilidade em captar e a flexibilidade necessária para revelar a ideologia de um tempo, de um lugar e momento específico de uma relação particular.

A noção de que já não é mais possível conhecer o todo sem o conhecimento detalhado das partes, da mesma forma que é necessário conhecer bem o todo para a compreensão das suas partes, não é nova entre nós. No entanto, isto requer a capacidade de articulação entre as partes e o todo, que facilita uma explicação circular de um fenômeno, nem sempre fácil de ser empreendida (VASCONCELLOS, 2002).

Diante dessas perspectivas, vários estudos apontam o desafio das universidades na educação dos profissionais de saúde, através da mudança de

seus currículos implementando um modelo pedagógico que permita ao aluno aprender a aprender, a ser ético, humano, que seja competente, beneficiando a população (FERNANDES et al., 2003; FREITAS; GUEDES; SILVA, 2003 e TAVARES, 2003). Mendes, E. (1996) considera que precisamos evitar a visão fragmentária de mundo, para construir um fazer solidário entre distintos setores e, neste sentido, o processo de formação dos profissionais de saúde pode ser um dos fatores a contribuir nessa tomada de decisão.

Nessa perspectiva, a educação vista pelo paradigma holístico, propõe como base a não-fragmentação e tem como objetivo central despertar a nova consciência que supere, no plano teórico e vivencial, as dicotomias estabelecidas artificialmente, como sujeito-objeto, interior-exterior, corporemente, matéria-espírito, entre outras. Ao buscar a consciência do ser como totalidade, o indivíduo busca também a plenitude do seu próprio ser, caminho que desenvolve, na pessoa, profundos valores espirituais que contribuem com uma nova perspectiva no ensino (CARDOSO, 1995).

Essas questões, certamente supõem um processo de progressivas superações, sendo que a primeira delas é a não aceitação de uma educação para o trabalho associada a uma concepção de trabalho sem significado humano e social. Sabemos que, a educação profissional, ao longo da história, já passou por momentos onde a formação era dicotomizada e preparava profissionais para postos de trabalho e não habilitando as pessoas a terem uma ampla visão de mundo que permitisse entender o seu papel na sociedade e no processo produtivo. É preciso, portanto assumir a responsabilidade de educar para a vida, para a cidadania e aí, a educação deve ter como referência todas as dimensões da vida humana (BRASIL, 2003).

Isso significa, portanto, estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso das dimensões da sua totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual, contribuindo para sua participação nos outros planos da totalidade: o comunitário, o social, o planetário e o cósmico. E, neste contexto, questões como autoconhecimento, liberdade, realização, justiça e paz são enfocadas, levando sempre em consideração, o contexto da interdependência dos fenômenos, nos diversos planos sistêmicos, do qual fazemos parte (CARDOSO, 1995).

Esse movimento pode ser favorecido por meio das relações pedagógicas que empreendemos no universo acadêmico que, segundo Estrela (1998) abrange todos os envolvidos direta e indiretamente do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionário, professores-pais e assim por diante. No âmbito das relações interpessoais a abordagem humanista valoriza o clima favorável ao desenvolvimento das pessoas que as possibilite liberdade para aprender, que decorre de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada capaz de se autodirigir (ROGERS, 1978, 1985).

Especificamente na relação professor-aluno, Geib (2001) diz que quando esta se constrói na convergência do conhecimento para a ética e da ética para o conhecimento abre-se para um projeto educativo-cuidativo que coloca a aprendizagem a serviço do humanismo e de seus valores. Assim, as relações saudáveis permitem que o aluno seja percebido na sua integralidade, as quais expressam a complexidade da realidade humana. O docente pode então assumir uma atitude compreensiva diante das necessidades escolares,

familiares ou do mundo do trabalho as quais muitas vezes se sobrepõem ao desenvolvimento acadêmico requerendo um cuidado contextualizado.

Neste cenário, vimos durante as discussões relativas à reforma curricular, que os docentes, de um modo geral têm a percepção de alguns entraves na formação do enfermeiro que estão empreendendo, muitos deles decorrentes da herança dos modelos em que foram formados, outros em função da grande demanda de mudanças, tendo clareza que se encontram diante de desafios, os quais nem sempre se sentem preparados a enfrentar. Assim, necessitam de subsídios que os orientem e permitam fundamentar suas práticas pedagógicas voltadas para a realidade diferente que se desponta, nos dias atuais. O depoimento a seguir mostra o desejo de que o docente precisa aprender a fazer diferente:

Cada vez em que se fala em discutir essas questões eu penso: quem sabe agora vem uma receita, para saber como tenho que fazer... Talvez precisamos de mais encontros do que você pensou porque eu não vejo como discutir objetivamente quando têm outras coisas incomodando também D₁.

Nesse sentido, Blasco (s.d.) considera que humanizar o ensino é algo mais do que simples carisma, que depende de dons inatos, não sendo, portanto, transmissível, mas as atitudes apontadas como modelos de excelência podem ser ensinadas e aprendidas, constituindo-se assim num corpo próprio de conhecimentos, com objetivos educacionais precisos. O autor acredita que as instituições formadoras podem incorporá-los, através de uma sistemática própria, sempre que se ofereça espaço para tal modelo educacional.

O grupo de professores participantes da pesquisa mostrou a dificuldade em elaborar uma síntese do que representa para ele o referencial

humanista, largamente discutido entre nós e enfaticamente presente no documento que estava orientando toda a reforma curricular (CNE, 2001). O movimento de vai e vem, sem muita objetividade e clareza do que estava sendo feito, chamou nossa atenção servindo para reforçar o pensamento de que faltava ao grupo o conhecimento necessário sobre o tema de que estávamos tratando para realmente haver um posicionamento mais claro e efetivo.

Consideramos ainda essa característica, em particular, sob dois focos de análise: o movimento do grupo de professores se tornando grupo, ao mesmo tempo em que estava “teorizando” como deveria ser, enquanto grupo.

Ao se voltarem para a produção da sucata feita no primeiro encontro, um docente manifestou que imaginava como seria a compreensão de alguém de fora desse contexto sobre o quê estávamos fazendo, todos reunidos em volta de objetos tão estranhos. Ratificando sua idéia, o colega que não estava presente nessa ocasião, disse que lhe parecia coisa de “extra-terrestre” e que aqueles objetos poderiam assumir significados totalmente diferentes para ele do que estavam expostos no quadro (D₁₅).

Dois aspectos consideramos interessante abordar, a partir desses relatos. Primeiramente, uma certa dificuldade das pessoas em lidar com o abstrato e/ou com outras formas de comunicação. Sabemos que a Enfermagem, no decurso da sua história, privilegiou a comunicação mais objetiva, largamente influenciada pela visão positivista que dominou por muito tempo o meio científico. E nós enfermeiros, gerados sob tal paradigma, inevitavelmente, ainda temos tal legado nas nossas formas de pensar, agir e sentir.

Somos todos herdeiros de um sistema que privilegia o desenvolvimento da racionalidade crítica, da lógica, da memorização. No entanto, só seremos inteiros quando procurarmos desenvolver a intuição, a criatividade, a sensibilidade estética, o sentimento, tão poucos valorizados num mundo onde a tecnologia ganha destaque. Cabe-nos, diante de tal constatação, tentar reverter este quadro, através da educação, no sentido de estabelecer a integração entre suas formas de agir, facilitando o crescimento da pessoa como um todo, estimulando o desenvolvimento e integração das faculdades dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo, responsáveis pelas habilidades que mencionamos. Merhy e Franco (2003) consideram essa questão como o grande desafio na formação dos profissionais de saúde que deve procurar desenvolver suas ações a partir de tecnologias leves, ou seja, voltando o trabalho em saúde centrado no campo relacional, com vistas ao alcance das desejadas mudanças dos modelos técnico-assistenciais.

O outro ponto que chama a atenção ao ouvirmos tais posicionamentos faz-nos imediatamente sentir como possivelmente nossos alunos se sentem, quando expomos algo muito familiar e conhecido para nós, professores, diante da nossa experiência profissional, mas que pode ser estranho e novo para o aluno, causando-lhe sensações que nem sempre percebemos ou mesmo as desconsideramos, em função do cumprimento de nossa tarefa de “repassar conhecimento”⁵.

Consideramos pertinente socializar esta nossa sensação às pessoas presentes neste encontro, pois, no nosso entendimento é exatamente assim que agimos, contrariando o sentido dos princípios ético-humanistas nas interações com os alunos. Temos a convicção que a relação professor-aluno

⁵ grifo nosso

pode ser um caminho na aprendizagem e experiência para o estabelecimento de relações saudáveis com as pessoas as quais o futuro enfermeiro vai estabelecer ao longo da sua vida (ESPERIDIÃO, 2003).

O relacionamento interpessoal pode e deve adquirir, nesse sentido, um caráter terapêutico trazendo inúmeros benefícios para as pessoas que estão sendo cuidadas e também para o cuidador, desde que seja devidamente implementado.

O processo interativo no qual a enfermagem tem um papel importante no atendimento ao cliente foi foco de várias teóricas. Peplau (1993) foi uma das primeiras que considerou o relacionamento interpessoal como núcleo da assistência, trazendo a idéia de centrá-la numa relação específica entre enfermeiro-paciente. Assim como também a concebe Ida Orlando ao descrever o processo de enfermagem, baseado na interação entre um paciente e uma enfermeira, que juntos decidem a ação apropriada para resolver a necessidade, avaliando constantemente os resultados do que foi empreendido (GEORGE, 2000).

Outras teorias, como a de LeVine, Rogers, King e Watson ressaltam que o cuidado de enfermagem pode assumir uma dimensão curativa, levando o indivíduo à saúde e integridade, compreendendo-o como um todo unificado e em constante interação com seu ambiente, caracterizando a enfermagem como uma ciência humanística e humanitária, combinada com a base de conhecimentos científicos. Todas elas defendem que o cuidado é o atributo mais valioso que a enfermagem pode oferecer à humanidade (GEORGE, 2000).

Ainda no concernente ao relacionamento interpessoal, lembramos que Travelbee (1979), o enfatiza como algo de extremo valor nas ações do enfermeiro, podendo trazer momentos significativos onde se encontram o cliente e o profissional, procurando estabelecer relação de ajuda, aspectos ratificados por Furegato (1999), ao destacar o seu valor terapêutico.

Entendemos que todas essas premissas que valorizam o relacionamento interpessoal na assistência de enfermagem carecem de serem estendidas na interação com os alunos, pois se queremos imbuir no ensino a dimensão ética -humanista precisamos implementar um aprendizado técnico e humano, equilibrado e simultâneo, sob riscos de obtermos uma desproporção que se refletirá em profissionais formados tecnicamente, com sérias deficiências nas relações humanas (MERHY; FRANCO, 2003).

Somos continentais ao pensamento de Blasco (s.d.) ao considerar que o professor é modelo para os estudantes todo o tempo, querendo ou não, estando ciente ou não deste processo, constituindo-se, portanto o catalizador de aprendizado. Esse autor vai mais além, ressaltando que algo que se não se aprende na Universidade, dificilmente se adquire depois.

Os princípios éticos e humanistas podem até serem facilmente compreendidos, no entanto, o grande desafio é vivenciá-los nas relações em que empreendemos no nosso cotidiano acadêmico. Durante os encontros proporcionados por este estudo, foi possível perceber alguns impasses decorrentes de ações não intencionais de prejudicar o movimento do grupo, mas que, por vezes, causaram constrangimento.

Especificamente, nesse segundo encontro, vimos surgir um novo impacto formado a partir da iniciativa de um colega em demonstrar para aquele

que disse não entender o que aqueles objetos escolhidos no primeiro encontro significavam. Assim, a pessoa se dirigiu ao tablado e os afastou um dos outros, no sentido de dar maior visibilidade ao produto, procurando mantê-los na posição originalmente colocada. No entanto, sua atitude foi considerada invasiva, fato que gerou intensa discussão e até mesmo um certo desconforto nos presentes, em virtude de desvios da comunicação, pois, de um lado, não havia a intenção de desconsiderar a produção do grupo, nem mesmo de desrespeitá-lo, mas, ao contrário, visava esclarecer e incluir um colega que não estava presente antes. De outro lado, a percepção de que o grupo havia sido desmerecido, mais uma vez, como o foi no primeiro encontro ao ver desfeito tudo o que tinha sido construído coletivamente.

Parece que parte do grupo considerou tal movimento uma interferência individual, em um produto que estava sendo, ainda que de forma incipiente, elaborado a partir de um exercício grupal. Nesse sentido, ao se dar conta dessa interferência o grupo percebe também que, embora produzir uma tarefa coletiva não faça parte da maioria das pessoas que compõem o corpo docente da FEN/UFG, quer ser reconhecido na sua tentativa.

De qualquer forma, embora não tivéssemos como meta encontrar razões explicativas para os vários fenômenos que observamos ao longo dos encontros, eles foram se revelando importantes na forma de funcionamento daquele grupo, o que mereceu, da nossa parte, um olhar mais atento, principalmente ao considerar os possíveis reflexos para a condução do Curso de Graduação em Enfermagem, os quais estavam todos inseridos. Vale lembrar que, nossa finalidade, inclusive desenhada nos objetivos deste estudo girou em torno de descrever o processo de conscientização crítica do grupo do

que seja necessário para que a prática docente tenha dimensão transformadora na formação do enfermeiro.

Os aspectos relativos à comunicação efetiva foram ventilados pelos participantes, que ressaltaram seu valor nas relações que estabelecemos, quer seja com os alunos, entre colegas ou mesmo nos contatos pessoais. Silva (1996) destaca a importância de os profissionais conhecerem as formas de interação e seus possíveis desvios, sob riscos de não considerarmos as legítimas intenções nos contatos com as pessoas. O grau de autenticidade das comunicações que se iniciam e se estabelecem num grupo, determina, segundo Mailhiot (1981), a dinâmica das suas relações. Neste aspecto, o autor destaca que somente em um clima em que as comunicações são abertas e autênticas as necessidades interpessoais podem encontrar satisfações adequadas.

Diante do ocorrido, vimos um certo amadurecimento do grupo, ao perceber que o fato de vivenciar uma situação de construir e desconstruir algo, sem a participação efetiva de todos, não pode ser entendida como produção grupal. Parece-nos que não há mais espaço para uns decidirem e outros seguirem a decisão. Esse grupo tem dado notícias, a exemplo do que aconteceu, de que um trabalho de grupo requer envolvimento e participação dos envolvidos, deixando para trás outros tempos onde apenas uma comissão designada para estudar currículo o fazia e entregava praticamente concluído o trabalho e apesar de discussões coletivas o engajamento dos próprios docentes era diferente.

Atualmente, estamos diante de uma nova reforma curricular, onde também há um grupo de trabalho que encabeça as discussões, mas que

procura mobilizar os docentes, seja da área básica ou da profissional acerca das possíveis mudanças e do que elas possam representar para a formação do enfermeiro. O corpo docente da FEN/UFG tem mudado sua forma de ser nos últimos anos, pois temos observado um maior engajamento em questões coletivas, além de uma maior disponibilidade em fazer manifestações como a citada, frente a um desconforto, não mais em espaços reservados, mas nos momentos em que eles ocorrem e entre as próprias pessoas envolvidas.

Talvez esse movimento se dê em função da compreensão de que o consenso não é necessariamente o ponto de partida para a interação dos envolvidos, na medida em que apenas obscurece a diversidade. A esse respeito, Freire (1992) afirma que só o confronto com o novo e com a diferença é que mobiliza um grupo. Parece-nos que, gradualmente, os professores percebem que a trajetória deve contemplar a discussão, o conflito, de forma que o consenso e as decisões passem a ser construídas coletivamente Sposito⁶ (1999 apud BRASIL, 2003).

Tivemos depoimentos de vários professores alegando terem se sentido expostos no debate, embora estivessem aprendendo muito de si mesmo e dos outros participando dos momentos, como este estudo está proporcionando. Temáticas como liderança, poder, trabalho democrático, sobrecarga de tarefas e compromissos ligados à academia, dificuldades em lidar com conflitos e autoconhecimento foram abordadas nesta segunda reunião.

Vimos como inevitável a exposição de si próprio, diante de reflexões de um tema que permeia não somente aspectos profissionais, relativos ao

⁶ Sposito, M. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

exercício da docência, mas, sobretudo a exposição da pessoa, que inevitavelmente traz para o bojo das discussões sua postura própria na maneira de ver o mundo. Mais uma vez, parece-nos que o grupo, primeiramente tende a se formar grupo, para depois cuidar da tarefa para a qual eles foram convidados. Assim, num movimento salutar e natural, ora desconstrói as individualidades, ora constrói a grupalidade.

Foi também pontuado por alguns membros do grupo certo pesar pela ausência de outros professores nos nossos encontros, que têm possibilitado situações ricas, difíceis, mas potencialmente construtivas. Outros manifestaram preocupação em estarmos saindo do tema, na medida em que nos detínhamos nos entraves gerados, fizeram referência à complexidade e pontos delicados aos quais estávamos enfocando, havendo inclusive uma sugestão de título para nosso estudo, que retrata possíveis obstáculos: “Mexendo no vespeiro: a formação ético-humanista do enfermeiro” (D₁₂).

Esses relatos nos permitem ponderar que não estávamos somente teorizando alguns dos princípios humanistas, mas acima de tudo, sensibilizando-nos, fazendo contato com nossos sentimentos e sensações, pensamentos e referenciais internos com vistas a alicerçar nossa compreensão acerca deles. Ao nosso ver, esse é um pressuposto para o processo de conscientização do qual imaginamos ser absolutamente necessário diante de quaisquer modificações que desejamos empreender, alvo inclusive desse estudo.

Entretanto, salientamos a dificuldade em manter operante a integração no pensar, sentir e agir, de forma harmoniosa e integrada, especialmente em ocasiões onde nos deparamos com elementos tão

intrínsecos à essência humana, apesar de muitas vezes distanciados no nosso cotidiano. Blasco (s.d) diz que necessitamos fazer algo com as informações que recebemos e, sobretudo criar o hábito de pensar, de refletir e de filosofar sobre as próprias atitudes.

De acordo com Holanda (1998), Heidegger propõe a libertação da técnica do pensamento, como uma tentativa de solução para a questão humanista, voltando-se à questão da verdade e abrindo o ser à vivência de sua própria realidade, movimento que favorece uma nova forma de fazer ciência.

Assim é que nos arriscamos em afirmar que os encontros até então contribuíram na tomada de consciência acerca das dificuldades deste grupo trabalhar no coletivo e que estas podem ter implicações em experienciar não plenamente a demanda do referencial ético-humanista. Talvez, até este momento da pesquisa, seus participantes não tinham se conscientizado desta possibilidade e o quanto da sua pertinência com os temas em foco nas discussões.

Todos os aspectos pontuados pelos presentes nesse encontro foram ouvidos com atenção, de forma que dávamos *feedback*, na medida em que sentíamos a necessidade de expressar nossa convicção que o grupo estava atendendo uma exigência em abordar suas inquietações decorrentes das relações estabelecidas nos espaços acadêmicos e, especialmente nas dificuldades pelas quais nos deparamos diante de tanta demanda institucional, nem sempre compatível com nossas possibilidades. Tínhamos a clareza, nesse momento, que nossa postura era importante para dar suporte ao grupo, que embora, a nosso ver, estivesse saindo desse encontro mais fortalecido, dava sinal que as relações estavam fragilizadas, além de nos parecer que muitos de

seus membros não compreendessem que era necessário passar por esta etapa rumo ao desenvolvimento intra e interpessoal, aspecto igualmente importante no âmbito humanista (RIBEIRO, 1994; MOSCOVICI, 2001).

Compreendemos que, nesse momento, o grupo percebe seu grande dilema, de cada um se construir como pessoa-professor, com características próprias e assumindo seu papel, embora seja, ao mesmo tempo, solicitado como professor-pessoa para o desempenho de suas atribuições e demandas da docência. Vive, portanto, no seu cotidiano, as contradições de uma lógica holisticamente correta e o dualismo institucional que permeia os espaços da academia.

Outra percepção era que o grupo depositava em nós e no nosso trabalho uma grande parcela de confiança, situação que ao mesmo tempo em que nos dava tranquilidade, aumentava nossa responsabilidade em oferecer respaldo para suas inquietações, muitas delas coincidentes com as nossas próprias. No entanto, em se tratando de um trabalho coletivo, aliado ao fato de que a proposta da pesquisa-ação é elaborar conjuntamente meios de superação ou de tomada de consciência acerca de uma problemática posta, tínhamos também a certeza de que estávamos em pleno desenvolvimento do estudo. Por vezes essas colocações eram levadas para o grupo, procurando atender algumas de suas possíveis indagações.

Quanto a importância do *feedback* nas relações interpessoais, Moscovici (2002) assinala que para tal é preciso desenvolver habilidades de comunicação, além de salientar algumas dificuldades em dar feedback em grupo, a despeito de sua imperiosa necessidade para o seu crescimento.

O funcionamento e desenvolvimento de um grupo envolvem aspectos impulsores e restritivos que o influencia tanto direta como indiretamente, tornando muitas vezes os seus impasses visíveis, ou também, por vezes, tramitam nas interlinhas da comunicação. Observamos vários deles durante os dois encontros acontecidos até então e, partindo do entendimento de que os aspectos negativos podem ser exatamente aqueles que mais ajudam o grupo a crescer, sendo potencialmente os mais saudáveis para seu amadurecimento, constatamos que os pontos que trouxeram maiores desconfortos para o grupo foram os que facilitaram um maior aprendizado sobre si mesmo. Ou seja, os obstáculos podem também levar ao encontro das possibilidades de uma prática pedagógica coerente com a formação do enfermeiro, prevista na Resolução nº 3 (CNE, 2001).

À esse respeito nos referimos aos impactos ocasionados pela presença de atitudes de autoridade percebida pelo grupo, além de sensações de insatisfação, que podem ser revertidos em fatores de crescimento, na medida em que forem trazidos à tona e discutidos de forma madura. Sabemos que, para reverter aspectos restritivos em potencialmente construtivos, algumas competências precisam ser desenvolvidas e são absolutamente necessárias para um convívio fluído, dinâmico e saudável em grupo (MOSCOVICI, 2002). Muitas vezes, não basta simplesmente o desejo de atuar diferentemente nas situações em que temos consciência de nossos limites, é preciso experienciá-las de novas maneiras, a fim de oportunizar outras formas de sentir, pensar e agir. Em outras palavras, o treino é fundamental e, nesse sentido, entendemos que o processo de discussão, desencadeado por este

estudo favoreceu tal possibilidade, sempre ancorado nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, propostos por Thiollent (1997, 1998).

Consideramos importante ressaltar que os momentos de coleta de dados deram visibilidade ao movimento do grupo e a forma como foi conduzida possibilitou que percebesse como ele funciona. Nesse aspecto, chamamos a atenção do valor da discussão grupal como meio de reconhecimento de si próprio e do outro (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ESPERIDIÃO; MUNARI, 2002c).

Assim, os encontros foram altamente significativos, pois na medida em que a leitura do processo do grupo é devolvida a ele, abre a possibilidade de instrumentalizar cada um de seus membros com vistas ao desenvolvimento e tomada de consciência acerca de si próprio e, conseqüentemente do grupo. No entendimento de Ribeiro (1994) é impossível que um grupo se modifique, se desenvolva e cresça como unidade a não ser que cada um de seus membros tenha pessoalmente desenvolvido um processo análogo.

Considerando que o grupo é um dado, um fenômeno e, sua leitura exige um certo tipo de aproximação que lhe permita ser e fluir em um constante processo de conscientização, Ribeiro (1994) destaca que conduzir um grupo requer conhecimento, habilidades e sensibilidade para quem se determina a usar este recurso, seja para fins didáticos ou terapêuticos.

No nosso caso, conforme afirmamos anteriormente, tínhamos formação e experiência para adotá-lo como meio de coleta de dados. No decorrer do processo, fomos percebendo que estávamos desempenhando o papel esperado para um facilitador de grupo, devido aos *feedbacks* recebidos pelos participantes da pesquisa e pelo evidente desenvolvimento das idéias

entre seus membros, favorecidas, possivelmente, pela nossa forma de condução.

No encerramento do segundo encontro oportunizamos, como na vez anterior, que os participantes manifestassem como se sentiam após os debates desse dia. Os relatos foram todos condizentes que se tratou de um espaço ímpar e rico, propiciando algumas reflexões, possibilidades de amadurecimento e de percepção de que a ousadia e coragem podem ser meios de se fortalecer as interações. Alguns se expressaram sobre sua sensação de tranquilidade e dever cumprido e outros lastimaram que tudo isso tenha sido compartilhado por tão poucos. Houve quem acreditasse que alguns dos ausentes não vieram exatamente para não se comprometer ou não se expor. Diante de tal consideração, preocupamo-nos em tratar como poderíamos acolher estes colegas, e os outros que poderão igualmente não voltar em alguns dos debates, nos corredores do nosso dia-a-dia ou mesmo no próximo encontro, que já estava agendado e que lá poderiam se sentir como outros “extra terrestres”.

Nossa colocação visou salientar que não é muito simples respeitar o movimento do outro, compreendê-lo como ele é e colocar-se no seu lugar, para a partir daí fazer algum tipo de crítica, se esse for o caso. Tais pressupostos teóricos amplamente defendidos por Rogers (1978, 1985, 1992 e 2001) encontram eco nos nossos discursos, mas muitas vezes ficam distantes de nossas posturas, especialmente, se considerarmos o referencial ético-humanista nas relações que empreendemos.

5.2.3 Terceiro encontro

Seguindo o agendamento das reuniões com o corpo docente para continuarmos o processo de coleta de dados, o terceiro encontro ocorreu na semana seguinte ao anterior, ainda no início de 2003. Nesta ocasião houve a presença de oito professores, sendo que dois deles não estavam no segundo encontro, apenas no primeiro. Uma docente que participou das últimas reuniões de coleta de dados justificou anteriormente sua ausência nesta data.

Com o objetivo de aquecer o grupo quanto ao tema que continuaríamos a tratar e tendo em vista a necessidade de situar os colegas que não participaram da reunião passada, sugerimos um jogo, intitulado “a manchete” onde pedimos para aqueles que lá estiveram presentes que elaborassem um jornal falado, dando notícias, de forma bem objetiva e ágil, como foram os dois encontros ocorridos até a presente data.

Dados os devidos esclarecimentos sobre esta tarefa, demos início ao jornal: “Era uma vez uma professora que estava fazendo uma pesquisa e convidou seus colegas para participarem do estudo com ela...” Seguidamente, adentrando no clima do jogo, o grupo prosseguiu noticiando os fatos que tinham ficado mais evidenciados para ele. Assim, foi mencionada a tarefa de simbolizar o referencial ético-humanista na formação do enfermeiro, por meio da sucata, a tentativa sem êxito em se obter um produto extraído de um trabalho coletivo sobre esse referencial, a tendência do grupo em permanecer nos significados dos objetos escolhidos individualmente, a estranheza daqueles que não estavam presentes nesta ocasião diante de materiais e atividades totalmente diferentes do usual, o grande debate e descontentamento por parte de alguns quando os objetos foram mexidos por iniciativas individuais e não compartilhadas pelo grupo. As pessoas também trouxeram a preocupação em

estarmos desfocando os objetivos do estudo nas discussões, o delineamento e a crescente conscientização sobre o funcionamento desse grupo, os receios e melindres em dizer algo sem magoar ou constranger o colega, a consciência que está sendo tomada acerca da dificuldade de se trabalhar no coletivo e, por fim, a grande contribuição que os impasses surgidos estão trazendo para o crescimento dos participantes.

Partindo do princípio que a síntese, por sua natureza, evoca questões que mais se destacaram para as pessoas, ao ouvir “a manchete”, embora longa e detalhada ficava a certeza que os elementos do referencial ético-humanista estavam presentes na descrição do conteúdo abordado no encontro anterior.

Percebemos, portanto, que os relatos foram fiéis ao acontecido, embora sua descrição tenha sido permeada de prolixidade e movimentos de vai e vem, sem muita objetividade, como havíamos solicitado, sem contar que se perdeu um pouco a característica do jogo que era dar manchetes, como se fossem chamadas rápidas para posteriores detalhamentos que seriam proporcionados nos momentos de discussão. Ou seja, uma atividade que era para ser simples, objetiva e focal, transformou-se numa quase retomada da discussão do encontro anterior.

Outro aspecto que novamente nos chamou bastante atenção foi que, a despeito de praticamente todos os assuntos abordados na reunião passada terem sido mencionados no jornal, havia um certo cuidado de alguns na maneira de dar a notícia, sem causar muito espanto ou polêmica, usando sentenças reticentes e até expressões metafóricas, para se referirem ao impacto anteriormente mencionado.

A observação desse funcionamento do grupo nos leva a refletir alguns pontos que, embora não tenhamos necessariamente respostas imediatas ou possíveis de serem concluídas nesse estudo, consideramos importante destacar: - O que significaria esse movimento do grupo, que se mantêm, por vezes, em outras ocasiões: seria uma necessidade de retomar espaços não resolvidos? - O que ocorre, quando de um lado se permite que algumas pessoas desconsiderem o que acabou de ser dito dando apenas outra roupagem para o conteúdo da mensagem e, de outro se permitem ouvir praticamente a mesma opinião? Seria a manifestação de não se sentir legitimado na fala do outro, como sendo sua também? - Diante disso, haveria desconforto por parte dos membros do grupo, embora não se sintam à vontade para interromper de alguma forma essa dinâmica, ou alertá-la ao menos? Ficamos, portanto, uma indagação de como estariam estabelecidas as nossas relações interpessoais, especialmente sob a análise de princípios ético-humanistas.

Nossa reflexão acerca de circunstâncias semelhantes perpassa também por questões relativas à construção do processo democrático que, segundo M. Freire (1992) começa, se constrói e se gesta no grupo. Nesta perspectiva, a autora aborda três movimentos que vão consolidando a formação desse processo: inicialmente centra-se na semelhança, onde o sonho é a homogeneidade que, gradualmente, vai cedendo espaço ao enfrentamento das divergências, o que favorece a própria identidade e finalmente, a sensação de pertencimento, ou seja, sentir-se um elemento constituinte do “nós”⁷, onde seus membros são diferenciados entre si, mas conseguem constituir uma entidade representativa.

⁷ grifo da autora.

Ribeiro (1994) ao discutir esse aspecto à luz da Gestalt-terapia, aborda a noção de processo grupal, que reflete a vida íntima e inteira de um grupo que vai se formando lentamente, numa dinamicidade que tem um elemento permanente, o qual denomina de matriz grupal e outro transitório, que chama de processo. O autor salienta que a matriz expressa algo invisível, porém atuante e se constitui num construto que pode ser compreendido semelhantemente a conceitos como cultura grupal, inconsciente grupal ou mentalidade de grupo. Assim, está em constante mudança, sem, no entanto deixar a sua essência. O processo, por sua vez, é um movimento dentro-fora-dentro, numa relação de tempo e espaço, também tendo um lado visível e um invisível que são captados a partir da sua própria realidade, da natureza interna de seus fatos e da dimensão de relação que cada um estabelece com ele.

Nessa mesma linha de pensamento, Zimerman e Osório (1997) falam em campo grupal, onde há uma identidade própria e genuína, preservando, no entanto, as identidades específicas de cada um de seus integrantes. Ressaltam, desta maneira que um grupo não é um mero somatório dos indivíduos, mas uma unidade que se comporta como uma totalidade, onde existe a interação afetiva entre seus membros a qual costuma assumir variadas formas. Forma-se, a partir daí, um campo grupal dinâmico, onde gravitam ansiedades, mecanismos defensivos, fenômenos resistenciais ou de transferência que interferem no seu funcionamento que é resultante das forças coesivas ou disruptivas que coexistem no seu interior.

Refletindo o posicionamento dos participantes da pesquisa durante os três encontros ocorridos até esta ocasião e estando diante desses substratos teóricos é possível compreendermos o processo pelo qual começam

a tomar consciência de sua própria prática no exercício da docência, em relação aos pressupostos ético-humanistas, no convívio institucional entre seus pares. Assim, os questionamentos que fizemos anteriormente podem ser pensados tendo como sustentação o grupo, enquanto unidade, o que nos leva a ponderar que o grupo ao qual estamos nos referindo não está devidamente constituído, enquanto grupo de trabalho, que se caracteriza pelo cumprimento de uma tarefa.

Apesar do desconforto gerado no segundo encontro, os presentes deixaram claro ter sido muito produtivo, na medida em que se consolidou um espaço para se falar de algumas dificuldades de relacionamento, poder dentro do grupo e de se trabalhar em equipe, que apesar do grande apelo neste sentido à todos profissionais de saúde é uma situação pouco vivenciada na prática. Zimmerman e Osório (1997) consideram que as instituições e os grupos têm sempre uma aspiração ou desejo de poder, que está ligado às origens da condição humana e é o substrato dinâmico das mudanças dos indivíduos na sua vida de relação.

Na verdade, experienciar alguns postulados dessa natureza requer muito desprendimento, humildade, além de algumas competências interpessoais que podem ser desenvolvidas ao longo da vida (MOSCOVICI, 2002). As contribuições de Kurt Lewin em relação à integração dos agrupamentos humanos dizem respeito também que a sua eficiência mantém estreita relação não somente com a competência de seus membros, mas, sobretudo com a solidariedade de suas relações interpessoais, aspecto aprofundado por Schutz ao acrescentar à isso seu nível de criatividade (MAILHIOT, 1981).

Esse mesmo autor reitera que em um pequeno grupo de trabalho a integração dos membros não se efetiva se entre eles não houver estima e respeito, pois não se engajarão na tarefa e nem se sentirão solidários de seu sucesso se não se assegurarem da competência de cada um de seus membros.

Nessa perspectiva, uma consideração que fizemos para o grupo, fundamentadas na observação e em alguns depoimentos, era a grande dificuldade de pensar e agir coletivamente, que sob o nosso ponto de vista, é uma condição absolutamente necessária para que o currículo seja coerente e mantenha uma diretriz sustentadora, devidamente desenhada no projeto pedagógico.

Na medida em que até desconhecemos *o que e como* nossos colegas atuam junto ao aluno, corremos o risco de mais uma vez fragmentar a formação, conforme já apontado em estudo anterior (ESPERIDIÃO, 2001). Vale dizer que este foi desenvolvido logo após uma reforma curricular, onde a tônica da sua proposta era oferecer uma formação integral e de base holística, mas que, no entanto, sob a ótica dos alunos, as alterações não se refletiram no curso, apesar de reconhecerem que em termos dos princípios teóricos e estruturais o currículo estava bem definido. Esta é uma das nossas preocupações, ou seja, assumirmos, mais uma vez, apenas um discurso teórico em relação aos pontos que privilegiam os princípios humanistas na formação do enfermeiro.

Lembramos que, no mesmo dia deste encontro, no início de 2003, durante a VI Semana Pedagógica, que propunha socializar as ementas e conteúdos programáticos de todas as disciplinas que compõem o curso de

graduação em Enfermagem da FEN/UFG, com vistas às possíveis alterações, muitos de nós manifestaram-se descobrindo tanto o conteúdo abordado pelos colegas como a maneira em que as “suas” disciplinas são conduzidas. Esta situação confirma o relato de um membro do grupo, durante o segundo encontro desse estudo, ao dizer que “trabalhamos absolutamente cada qual em sua caixinha” (D₆).

Embora não se tratasse de um momento formal de coleta de dados, essas observações nos espaços de discussão coletiva muitas vezes contribuíram para ratificar as impressões e experiências vividas pelo grupo nos três encontros.

O conteúdo do relato acima, de alguma maneira, nos alerta para cuidarmos das nossas propostas, sob o risco de darmos ao novo uma roupagem antiga, já conhecida e até mesmo desgastada, na medida em que nos mantivermos sem integração, a despeito das mudanças. A Revista Brasileira de Enfermagem, periódico de grande respeitabilidade e larga circulação não só no Brasil, lançou uma edição em 2003, onde todos os seus artigos abordaram a temática da transição curricular, suas possibilidades e desafios, tendo contribuição de autores de vários pontos do país e que, segundo eles, algumas resistências de mudanças, de integração ou do trabalho coletivo foram encontradas entre os próprios docentes, muitos dos quais foram os mentores e articuladores da mudança no currículo de graduação (REBEN, 2003).

Este cenário e a probabilidade de tal circunstância ocorrer entre nós, alimentam nosso empenho em debater junto aos formadores de enfermeiros por onde passam nossos conflitos, sabedoria e potencialidades, com vistas a

errar menos e melhor atender o projeto político pedagógico do curso, cujo esforço de todos os docentes da FEN/UFG e da sua coordenação de curso foi inegável.

Há uma riqueza desse momento de busca em fazer o exercício de reflexão à respeito dos princípios éticos-humanistas, pois precisávamos deles para estabelecer as diretrizes do novo projeto político pedagógico. E, neste sentido, houve um ganho, uma vez que ao mesmo tempo em que estávamos pensando sobre eles, tínhamos a oportunidade de articulá-los e embutí-los nas propostas da reforma curricular.

Diante desse movimento e após o aquecimento do grupo, lançamos a proposta planejada para o terceiro encontro, retomando a questão de quais seriam as práticas docentes necessárias para a operacionalização do novo currículo que estava sendo delineado pela FEN/UFG, já que esta reflexão era ancorada em um dos objetivos desta pesquisa.

Novamente, alguns docentes relataram que lhes faltava elementos para uma discussão aprofundada à respeito. Outros, mesmo falando sobre o humanismo, reconheceram que não tinham uma visão clara dos seus princípios, assumindo que esta visão pode variar de pessoa para pessoa, dependendo de seu referencial de formação profissional e visão de mundo, a exemplo dos resultados obtidos por meio da sucata e assim sendo, ficaria muito difícil ter um consenso sobre o seu real significado.

Tais manifestações ratificaram nossos pressupostos de que o corpo docente estava esboçando o currículo do Curso de Graduação em Enfermagem sem muito embasamento para refletir os conteúdos que destacavam o referencial ético-humanístico, que está presente no bojo das

Diretrizes Curriculares (CNE, 2001), de forma explícita e implícita, razão pela qual também nos motivou a adentrar nessa discussão.

Talvez esse fato explicasse o movimento de vai e vem do grupo, tendendo sempre a explorar mais os significados trazidos pelos objetos, como se eles e/ou as manifestações dos colegas fossem dar respaldo às dúvidas que permeavam entre todos. Houve um participante que justificou este funcionamento em decorrência da própria insegurança das pessoas que estão envolvidas no debate, o que certa forma ratifica nosso pensamento. Apesar de concordarmos que técnicas e estratégias como discussões em grupo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), muitas vezes elucidam e favorecem a troca de idéias, neste caso, fomos de opinião da necessidade de instrumentá-los mais diretamente.

Com o avançar das discussões este aspecto foi ficando cada vez mais claro, também para o grupo, de forma que propusemos que tivéssemos um momento específico a fim de estudarmos e refletirmos os princípios éticos-humanistas, ainda como parte do processo da pesquisa-ação. E, novamente, constatamos o amadurecimento dos participantes ao aceitarem prontamente a idéia, além de demonstrarem a grande disponibilidade para conosco, na colaboração da pesquisa. Fica-nos, assim, confirmada a impressão que estávamos diante de um grupo especial, no sentido de assumir atitudes abertas e não recuar quando se depara com algum desafio, haja vista também a possibilidade de cada um se expor sobre sua própria visão de mundo.

Uma outra análise que fazemos quanto à esta situação, se refere ao tema que estávamos tratando e que não era somente do nosso particular interesse, mas de todos os engajados na reforma curricular. Aliás, esta foi uma

das grandes preocupações iniciais ao elaborarmos o projeto de pesquisa para o Doutorado, uma vez que não gostaríamos de empenhar esforços voltados apenas para uma abordagem científica do tema, mas, ao contrário, que esse trabalho trouxesse efetivamente alguma contribuição significativa para a nossa unidade acadêmica e para outras instituições que, como nós, temos a difícil tarefa de transformar o processo de formação dos profissionais de saúde.

Merhy e Franco (2003) evocam a necessidade de mudança no modelo assistencial, que segundo eles, pressupõe impactar o núcleo de cuidado, produzindo a saúde com base nas tecnologias leves, relacionais, oferecendo o cuidado de forma integralizada e centrado nas necessidades do usuário. Se assim for oferecido facilitará o encontro dos sujeitos numa relação de acolhimento, estabelecimento de vínculos e responsabilização.

Com esse olhar, atualmente observamos muita ênfase no desenvolvimento de competências do profissional, não no sentido das adaptações às necessidades do sistema produtivo, tampouco para a execução de tarefas e atividades relacionadas exclusivamente ao mundo do trabalho, mas voltando-se à promoção da competência humana do cuidado em sua dimensão ética. Neste sentido, há consenso que o aprendizado transcende a sala de aula, pois envolve mais que o saber-fazer englobando o saber-agir, com responsabilidade e pautado pela ética (BRASIL, 2003).

Diante dessas considerações, asseguramos que estávamos, juntamente com os participantes desta pesquisa, num momento de reflexão das dificuldades na formação do enfermeiro com vistas ao enfrentamento desses elementos que precisam estar presentes nas condutas profissionais sustentadas pelo referencial ético-humanista.

Apesar de nos encontrarmos numa circunstância onde parece haver interesses em comum, não podemos deixar de mencionar que, apesar da discussão neste terceiro encontro ter ocorrido de forma proveitosa, rendendo elementos favoráveis à tomada de consciência sobre o tema tratado, chamamos a atenção o número reduzido de participantes, se comparado aos demais dias.

Acreditamos que este é um fato importante e que nos leva a alguns questionamentos: poderíamos considerar esta circunstância numa evasão dos docentes? Que aspectos refletidos nos encontros anteriores os mobilizaram a ponto de deixarem de aproveitar a oportunidade em aprofundá-los, num contexto permissível à esta proposta? Ou, ao contrário, podemos pensar que o teor da discussão não os mobilizou o suficiente para investirem seus esforços nessa ocasião? A este respeito alguns docentes fizeram suas considerações:

Fico triste e agoniada porque o assunto é de extrema importância, precisa ser discutido, começou a mexer, mas não sei se é prioridade para algumas pessoas: se o grupo não estiver envolvido, nada muda! ... Será que vale a pena? D₁₂

Acho que as pessoas tinham que ter pousado em terra neste vôo ou nesse nado sincronizado, que perderam a oportunidade de alcançar vôo, de conhecer e sentir a água da tempestade, o medo do relâmpago, e também a beleza do arco-íris. D₁₅

Fico com pena das pessoas e triste pelo outro, mas, não posso mudar o outro, eu posso fazer alguma coisa por mim e eu só tive a ganhar e quem está aqui só tem a ganhar. Alegria dos que estão aqui é maior do que pelo os que não estão. D₈

Eu acho que as pessoas não estão aqui porque não querem se expor e estar aqui significa isso também... Quando eu me comprometo, eu me importo e faz diferença se estou ou não aqui... Participar, ser responsável e partilhar... D₉

Sabíamos desde o planejamento desta pesquisa que poderíamos nos deparar com tal situação, pois, apesar de voltar nosso foco para a reforma curricular, onde, em princípio, todos os docentes encontram-se envolvidos, a

proposta das discussões abarca temas subjetivos que nem sempre fazem parte do repertório pessoal de cada um, fazendo com que parecesse desnecessário participar das discussões. Em circunstâncias semelhantes, é comum encontrar os faltosos crônicos e os sempre assíduos, que de uma forma ou de outra, nos dão o estímulo para continuar perseguindo as metas que consideramos importantes quando pensamos nas interações humanas estabelecidas na academia.

É importante considerar que houve colegas que se mostraram bastantes incrédulos na perspectiva de mudança de ponto de vista pessoal, já que isso envolve crenças, posturas e atitudes diante da vida. Estes acreditam que, o currículo seja ele norteado por qualquer fundamentação filosófica haverá sempre a interpretação pessoal, refletindo na sua atuação docente aquilo que particularmente pensa à respeito, legitimando o que é conhecido como currículo oculto, ou seja, não está oficializado, mas é implementado a partir da visão própria de mundo de cada um.

Merhy e Franco (2003) assinalam estudos que se dedicam a observar e analisar a forma como se produz saúde, indicando que quando os trabalhadores agem de acordo com projetos próprios, gera-se permanente tensão à medida em que os interesses podem ser diversos e desta maneira, diferentes vontades se entrecruzam.

Ao nosso ver, ainda a atenção dos docentes não se voltou o suficiente para estas questões, de modo a se mobilizarem num projeto pedagógico que venha integrar às relações interpessoais a emancipação e humanização como componentes do processo formativo fazendo parte de um projeto pedagógico. Observamos em estudo anterior que as iniciativas partem

mais do empenho pessoal de alguns professores, que compartilham com a importância de práticas assim fundamentadas, do que em função de propostas institucionais (ESPERIDIÃO, 2001; ESPERIDIÃO; MUNARI, 2004).

Já nos encontramos em situações onde ouvimos depoimentos semelhantes a esses, especialmente quando trazemos nossa convicção da necessidade da humanização do ensino, tendo como ponto de partida a relação professor-aluno. Percebemos, muitas vezes, por parte dos educadores, um discurso idealizado e não realizado, parecendo ser algo inatingível e de difícil operacionalização, devido a sua complexidade. Sabemos que assumir atitudes congruentes às posturas que visam contemplar esses aspectos requer habilidades e disponibilidade interior, mas podem, ao mesmo tempo, se constituir de ações de pouca complexidade e de muita resolutividade.

Embora reconheçamos a pertinência do pensamento manifesto por alguns participantes do estudo, nossa formação, enquanto pessoa e profissional, nos permite crer no homem, como um ser de possibilidades, razão pela qual nos motiva a debruçar na formação de pessoas, respeitando a individualidade de cada um, de modo que possamos aprender a conviver com as diferenças de idéias, porém com metas e interesses em comum. Temos a convicção, desta maneira, que os princípios que fundamentam a abordagem humanista presentes no pensamento rogeriano, nos são especialmente úteis, enquanto educadores, para a nossa prática pedagógica (ROGERS, 1978, 1985, 1992, 2001; PUENTE, 1978, 1980).

O conhecimento e muitas capacidades necessárias para tanto estão dentro de nós mesmos, sendo preciso incentivar a percepção de que somos responsáveis e capazes de inventar nosso futuro, assim como determiná-lo

além de incentivar estruturas e campos criativos que capacitem os membros a descobrirem o seu próprio potencial criativo ocioso e de colocá-lo em prática coordenadamente (BUROW, 2001).

Ao se referir ao contexto da educação, esse autor ressalta ainda que a personalidade do professor é um fator determinante em processo de transformação, de maneira que a mesma quantidade e o mesmo tipo de trabalho é vivenciado pelos colegas de maneira muito diferenciado devido aos seus modelos de percepção pessoal.

No tocante ao entrelaçamento de idéias, após ouvirmos e observarmos a dificuldade de muitos diante das diferenças de pensamentos individuais, salientamos que o todo não é, necessariamente à soma das partes, princípio básico da Gestalt-terapia, mas a integração entre elas, que pressupõe e valoriza a diversidade, enriquecendo o coletivo.

Acreditamos que conviver com a homogeneidade absoluta seria, possivelmente tão complexo como lidar com as diferenças, conforme explora a seguinte citação:

A afirmação de que o sistema é, ao mesmo tempo, “mais que a soma de suas partes” e “menos que a soma de suas partes” encerra uma contradição lógica. Mas, de fato, o sistema é mais do que a soma das partes porque sua organização faz surgir qualidades que não existiriam fora dela... .. E, por outro lado, também que o sistema é menos que a soma de suas partes, porque a organização implica restrições que inibem a manifestação de qualidades próprias às partes (VASCONCELLOS, 2002, p. 116, grifos da autora).

Desta maneira a autora convida a pensar complexamente, aceitando a contradição, confrontando-a, superando, sem, no entanto, negá-la e sem querer reduzi-la.

Procuramos deixar claro para os presentes que, o fato da FEN/UFG assumir um determinado posicionamento filosófico para o seu currículo, não implicaria em desmerecer ou desconsiderar os pontos de vista individuais relativos à convivência humana. Se assim fosse, estaríamos novamente estabelecendo maneiras estereotipadas de pensar e agir, muitas vezes sob a cristalização de idéias, que não levam ao amadurecimento e muito menos às interações saudáveis, situação igualmente indesejável.

Obviamente que toda mudança gera receio, expectativas e resistências, entretanto, pode também desencadear mobilização e empenho rumo ao novo, especialmente quando o que está posto não atende os anseios dos envolvidos. (MOSCOVICI, 2002). A esse respeito, há estudos recentes voltados para a formação do enfermeiro que apontam as resistências e dificuldades na implementação de mudanças (SAUPE; CESTARI, 2002; BECK et al., 2003, FREIRE et al., 2003; FERNANDES et al., 2003; GERMANO, 2003).

O tema sobre trabalho coletivo volta à tona durante o terceiro encontro, agora motivado pela sua importância na condução de práticas pedagógicas que contribuam para a formação do aluno, enquanto pessoa, principalmente, se for relevada a condição de que os alunos estão entrando muitos jovens para o meio acadêmico, onde se deparam com muitas situações potencialmente estressoras, além de diferentes do seu repertório de vida e nem sempre encontram suporte para resolver suas crises existenciais, esperadas para esta época de suas vidas. Essa discussão nos parece interessante na medida em que mostra a preocupação dos formadores em atender

integralmente seu aluno, seu paciente mais próximo, expressão também utilizada por Esperidião (2001) e Esperidião; Munari (2004).

Ter abordado as necessidades do adolescente que está conosco na academia, suscitou um amplo debate, lembrando por parte de alguns que pouco cuidamos dos nossos alunos, pois exigimos que sejam excelentes cuidadores do paciente e, paradoxalmente, nos esquecemos de cuidar da pessoa do aluno ou da nossa própria.

A gente só pensa na humanização com o paciente e agora aqui estamos começando a pensar em como conseguir fazer isso com o aluno e até considerar o aluno como um cliente seu, porque enquanto professor, o aluno é nosso cliente... É incrível, mas assumimos uma postura autoritária para o aluno ser humano! D₁

Uma coisa que observei, a gente exige, faça isso ou aquilo com o paciente, mas nós não fazemos isso aqui dentro... Valorizamos muito mais o conteúdo que o próprio aluno. D₁₁

É preciso entender o aluno, muita conversa...os alunos me perguntam: por que todo professor não tem essas aulas sobre o comportamento dos adolescentes para entender que o aluno está nessa fase quando entra aqui na escola? D₁₆

Essas preocupações partiram mais em função da postura particular de alguns professores do que propriamente da posição do aparelho formador como um todo. Ouvimos alguns depoimentos de professores atestando não saber como proceder diante de algumas dificuldades do aluno, outros que se distanciam acreditando ser esta uma postura mais adequada, na relação professor-aluno. Muitos demonstraram interesse em aprender mais sobre tudo isso, indicando provavelmente a motivação necessária para mobilizá-los no sentido de, ao menos, falar um pouco mais à respeito e, conseqüentemente, talvez saírem mais fortalecidos no tocante à esses aspectos. “O ato de aprender é fundamentalmente um processo de autoconhecimento em busca da realização plena do homem, no sentido ético último, que em linguagem comum

chamamos de *felicidade*” (CARDOSO, 1995, p.56, grifo do autor). Tal compreensão nos remete ao pensamento rogeriano que considera o conhecimento automotivado como suporte e estímulo para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nesta perspectiva, a partir desse encontro, a relação professor-aluno ganha um novo olhar, uma vez que é sabida a sua importância, enquanto referência para o aluno e que as atitudes do professor podem servir de modelo para seus futuros posicionamentos com clientes e na equipe multiprofissional. Assim, muitos começam a se questionar e fazer contato intrapessoal com suas habilidades, características e limites a fim de melhor lidarem consigo mesmo e com os outros, nas relações interpessoais que empreenderem. A seguinte manifestação expressa que o docente pode ainda não ter claro *como* fazer, mas parece sinalizar que o *que* está sendo feito, deixa de atender preceitos mais adequados.

Percebo que está tudo misturado na cabeça das pessoas, que estão muito confusas. Precisamos desaprender o que está aquém do momento e aprender... D₃

Geib (2001), voltando, especificamente, para a dimensão interacional com o aluno, concebe a necessidade da associação entre o cuidar e ensinar, enquanto campos do saber, que busca a complementaridade na relação interpessoal procurando atender as necessidades individuais dos discentes e docentes.

Vimos que os relatos com enfoque na necessidade de redirecionar a interação com os alunos, surgiram de docentes de áreas onde se exige mais o conhecimento e habilidades técnicas da assistência, mas que agora estavam valorizando, de igual forma, os aspectos relacionais da assistência. O cuidado

do cuidador foi um assunto que apareceu em alguns relatos, embora ainda um pouco incipiente, mas o suficiente para perceber que os docentes, de um modo geral, têm uma compreensão acerca de algumas ações pedagógicas possíveis de serem implementadas neste sentido.

Precisamos pensar na essência humana do cuidador, do profissional e da essência humana do ser total. É urgente a humanização, também a humanização do cuidado... E o nosso currículo hoje, embora tenha alguma coisa, não está voltado para isso... A gente ainda não conseguiu se desvencilhar da técnica ou colocar como ingrediente a técnica para a humanização. D₂

Não é só humanizar a assistência do aluno... E nós? E a nossa relação com o aluno, com o paciente? Relação é troca, duas vias, mas parece que estamos vendo somente a mão única... D₁₂

O resgate do autoconhecimento foi novamente trazido à luz das discussões, como ocorreu no primeiro encontro, deixando claro ser também uma habilidade a ser desenvolvida para quem se compromete a cuidar de alguém, começando de si próprio (TRAVELBEE, 1979; TAYLOR, 1992; PEPLAU, 1993; REMEN, 1993; CARDOSO, 1995; LEONI, 1996).

Algumas habilidades e competências interpessoais são retomadas na fala dos participantes, que percebem sua necessidade em integrar o saber e o ser, que inclui, sob o nosso ponto de vista, o conhecimento adquirido e a sua respectiva vivência, absolutamente necessária para sairmos do domínio teórico. Ao mesmo tempo em que, para uns professores fica uma grande interrogação do que venha a ser o ensino humanizado, parece que outros têm maior clareza, apontando o respeito, a valorização, a postura de escuta, atitudes necessárias para que o ensino adquira essa característica.

Neste aspecto, as reflexões do grupo se aproximam dos preceitos relativos à postura ética-humanista do educador, amplamente defendida pela proposta pela educação humanista de Carl Rogers e pelas teorias de

enfermagem, que se empenharam em contribuir para a assistência mais humanizada, partindo do relacionamento interpessoal entre quem cuida e quem é cuidado, das quais destacamos Peplau, Orlando, Levine, M. Rogers, King e Watson (GEORGE, 2000). No particular enfoque à educação lembramos as contribuições de Puente (1978, 1980) que também defende a abordagem centrada na pessoa, partindo do pensamento rogeriano, destacando o caráter interacional e crença, fé e confiança na capacidade da pessoa do aluno em seu próprio crescimento.

É preciso ressaltar que atualmente o empenho para a humanização da assistência vem de vários setores, talvez de todos os envolvidos na atenção à saúde. Quanto ao aparelho formador é inquestionável a sua necessidade de engajamento na tendência que clama pela integralidade, ética, humanismo, e ainda a abordagem holística, que embora possam ser considerados modismo são relevantes para a qualidade do atendimento que os profissionais dispensam às pessoas.

Blasco (s.d.) destaca que é missão da Universidade ampliar o conceito humanista, em moldes modernos, abrindo horizontes e novas perspectivas. Considera que a Universidade, representativa do progresso, tem de se esforçar por atingir um novo e moderno equilíbrio visando recuperar a excelente inspiração e magnífica função humana, sem impedir, de modo algum, a aplicação da ciência aos problemas da doença, mas, pelo contrário, fortalecê-la em sua esfera apropriada e sobre bases mais amplas que até agora.

Talvez, daí, tenham surgido tantos questionamentos voltados à formação do enfermeiro, estando na academia ou por meio de formação

continuada. É preciso, pois humanizar o enfermeiro e todos aqueles que fazem parte desse processo.

Apesar dos participantes não terem muito claro quais atitudes seriam mais adequadas num ensino com a proposta que está se apresentando, ficamos a certeza que eles têm consciência das suas atitudes inadequadas e também daquelas mais desejáveis. Observamos que a própria discussão foi facilitando esse processo, além de alguns testemunharem isto com muita propriedade de sentido. Ter espaços para se discutir essas questões, nossas dificuldades e tropeços foram sinalizados como importantes para o crescimento do professor, que também precisa ser alvo de cuidado.

Foi então que esclarecemos para o grupo, tentando aliviar sua ansiedade manifesta neste sentido, de que a tarefa do presente estudo estava sendo cumprida, pois tínhamos a plena convicção de que não avançaríamos no campo das idéias enquanto permeassem dificuldades nas nossas relações ou, pelo menos que não tivéssemos tantos melindres ao expor ou contrapor um colega. Para nós, essa era a necessidade do grupo naquele momento, e enquanto estivéssemos adentrando nela, estaríamos vivenciando o referencial ético-humanista e não apenas teorizando sobre ele.

Desta forma, procuramos deixar claro aos participantes que estávamos tranquilas quanto ao movimento desse grupo, pois sabíamos, desde o começo, da probabilidade de haver situações constrangedoras, haja vista sua relação com o tema em questão e, acima de tudo por estarmos fazendo algo totalmente diferente da nossa prática, ou seja, falarmos sobre nós mesmos, ainda que junto de pessoas que convivem no cotidiano acadêmico. Portanto,

estávamos literalmente vivendo um processo natural a partir do momento em que todos se propuseram a participar desta pesquisa.

Partindo de tal perspectiva, consideramos que os quatro pilares da educação tão bem abordados por Delors (2000) podem e devem se estender aos educadores, propiciando uma relação mais próxima entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e não mais a relação verticalizada, de poder, autoritária, denunciada por Freire (1996) da qual, ainda temos muitos ranços e dificuldades em nos desvencilhar.

No tocante ao poder, muito presente na formação do profissional de enfermagem, conforme afirma Meyer (1995), a análise das perspectivas sócio-históricas da profissão dá maior clareza à compreensão de determinadas atitudes que ele assume, incorporadas a partir do seu próprio processo de formação. Na mesma vertente, Geib et al. (1999) analisam os rituais de poder ao longo da trajetória histórica da enfermagem brasileira, desvelando algumas estratégias disciplinares e normalizadoras que permeiam o serviço, a administração, a academia e a assistência, fato que influenciam a educação formal do enfermeiro.

Vale destacar que os professores engajados no PROFAE disseram que sua compreensão sobre a abordagem humanista ficou facilitada após terem estudado um pouco mais sobre o tema, o qual se encontra presente no bojo do respectivo projeto. Lembraram, como sabemos, que há uma tendência nacional, especialmente nos cursos da área da saúde em fundamentarem os currículos nos seus princípios para a formação profissional.

Com uma visão antropológica, Bello (2002) aprofunda sua análise voltando-se para aspectos relacionados à formação da pessoa, da

compreensão do ser humano, do processo de desenvolvimento e atualização que envolve todas as dimensões que compõem o homem e da sua abertura em relação a outros seres humanos. No âmbito do cuidado de Enfermagem, Shiratori et al. (2003) refletem essas considerações procurando calcá-lo através do respeito ao ser humano na sua dimensionalidade moral, ética, ambiental, cultural, política e econômica, e ainda buscam relações do conceito atual de homem em uma sociedade globalizada.

Encontramos na literatura vários trabalhos chamando a atenção da necessidade em humanizar a formação dos profissionais de saúde, no sentido de oferecer conteúdos humanísticos e enfatizando que a valorização de cada indivíduo depende do que lhe é ensinado, da maneira como é ensinado e de quem ensina, influenciando decisivamente no aprendizado e introjeção dos modelos que são oferecidos ao aluno (PESSOTI, 1996; TRONCON et al., 1998).

Os estudos de Batista (1998) e Batista e Silva (1998) destacam os desafios e perspectivas relativas à formação do próprio professor de medicina, que originalmente não foi preparado para exercer a docência, deixando muitas vezes de experienciar situações que facilitem o desenvolvimento de competências e atributos mínimos para a prática educacional. Podemos estender também seu pensamento aos educadores na área da Enfermagem, que muitas vezes ingressam na carreira docente tão logo concluírem cursos de graduação ou especialização, que nem sempre os capacitam para tal.

Tal vertente na discussão foi relacionada, de igual modo, aos postulados da assistência humanizada, amplamente enfocada atualmente no Brasil, cujo empenho do Ministério da Saúde tem sido grande, juntamente com

outros segmentos envolvidos com a qualidade do atendimento aos usuários da saúde (BRASIL, s.d. c)._

Podemos afirmar, refletindo todo o conteúdo da discussão deste encontro, que estamos diante de um novo contexto, pois, não há tempos muitos distantes, questões subjetivas, como autoconhecimento, cuidado integral do aluno, valorização das interações, respeito, entre outras, eram problematizadas quase que exclusiva pelos profissionais da área da Saúde Mental, cuja natureza permite explorar essas dimensões. E que, quando todo um corpo docente se envereda e se engaja em reflexões buscando mudanças emergentes na formação do enfermeiro, podemos crer que teremos bons caminhos a perseguir, embora difíceis, mas nem por isso desalentadores.

5.2.4 Delineando os resultados com o grupo: revendo necessidades

Passadas duas semanas após a última reunião de coleta de dados nos encontramos novamente com os docentes, agora com a finalidade de devolver a eles a análise de todo o material que tínhamos até então, validando nossas observações e ainda, se necessário fosse, acrescentando outros dados provenientes da discussão desencadeada nesta oportunidade. Este aspecto também faz parte da metodologia de pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1998) quando se possibilita aos envolvidos no estudo o conhecimento da direção que está seguindo, podendo reconsiderar algumas opiniões e ações delineadas.

Nesta ocasião participou um maior número de docentes, totalizando 16, sendo que alguns deles não haviam participado dos encontros anteriores, o

que não impediria sua contribuição neste momento, conforme apontamos no desenho metodológico e serviria até mesmo de uma oportunidade para que pudessem se envolver nas discussões, dado que o tema diz respeito à todos.

A fim de mobilizar os presentes, fizemos então, uma breve retrospectiva acerca da proposta do estudo e, a seguir, projetamos um relato, sob a forma de uma história que estava sendo contada para alguém, de todo o nosso percurso, desde as razões que nos motivaram a escolha do tema, a etapas que se seguiram até o presente momento (Apêndice D). Nela apontamos sucintamente os principais pontos analisados, sob o nosso olhar, encontro por encontro, além de uma reflexão um pouco mais abrangente que permitiu inclusive assinalar os assuntos que foram enfocados pelo grupo, procurando dar à ele *feedback* sobre o seu processo de construção de tomada de consciência relativo aos fundamentos éticos-humanistas, que se apresentaram nas reuniões desencadeadas por este estudo.

Considerando que as questões que observamos em cada encontro já foram apresentadas nos itens anteriores, trazemos na seqüência, uma análise mais global, enumerando as características que foram constantes em todos os encontros, tal e qual o fizemos para os presentes.

Características gerais

- O grupo nem sempre segue as consignas dadas pela pesquisadora e acompanha seu próprio curso, refletindo o seu movimento de prolixidade nas discussões, além de saírem do tema com freqüência, embora alguns membros, ocasionalmente, o alertassem para o cumprimento da tarefa.

- Em todos os encontros há um movimento individual dentro de grupo, não havendo um processo coletivo de construção. Parece que as pessoas começam se dar conta disto, ou seja, há partes e opiniões individuais que estão tentando se somar e, no entanto, não há conformidade de idéias, cada um continua interessado na sua parte.
- Não houve um exercício conjunto em discutir, em aproveitar a oportunidade do que cada um tinha pensado em termos dos símbolos escolhidos no sucatório, talvez em decorrência do movimento de algumas pessoas que se sobrepõe às demais.
- Falta clareza e consenso em relação ao referencial ético-humanista; a concepção é pulverizada, necessitando de instrumentação sobre esse tema.
- Especialmente nos 1º e 2º encontros ficou bastante evidente a autoridade dentro do grupo, que discutiu o poder e liderança; observamos que no momento em que determinadas pessoas falam outras não falam, parecem constrangidas em dar sua opinião. No 3º encontro quando alguns membros não estavam presentes, muita coisa foi dita e pessoas que quase não se manifestam o fizeram mais.
- Houve alguns impactos em todos os encontros, fato que nos leva a questionar se nossas relações não estão carecendo de alguns cuidados voltados aos princípios ético-humanísticos.
- Foi abordada, especialmente no 3º encontro, uma certa insatisfação quanto à sobrecarga de trabalho, muita demanda para poucos docentes assumirem tantas tarefas ligadas à academia, especialmente sinalizando que as atividades da FEN/UFG aumentaram sensivelmente.

- Um outro dado verificado é que quase não temos espaços de discussão em grupo, favorecendo que os encontros destinados a coleta de dados fossem transformados em momentos de trocas necessárias entre seus membros. Entretanto, temos a convicção que discutimos questões férteis e importantes a serem aproveitadas em outras ocasiões.
- Os encontros propiciaram visibilidade ao movimento do grupo, facilitando se perceber como ele funciona. Neste sentido, foram altamente significativos, embora reconheçamos que esse não era o objetivo central da nossa pesquisa.
- Houve muitos momentos esclarecedores, no decorrer das discussões, onde percebemos a necessidade do grupo em retomar alguns objetivos do estudo ou especificamente de determinado encontro, quanto à metodologia ou apenas fazendo a leitura pontual do que estava ocorrendo naquela ocasião.
- Observamos durante os encontros alguns aspectos impulsores e restritivos que influenciavam de alguma forma o encadeamento das discussões. Salientamos, durante a exposição que, os aspectos negativos podem ser exatamente aqueles que mais o ajudam a crescer, ou seja, os pontos mais saudáveis para o seu crescimento grupal. Explorando essa questão, de outra maneira, podemos dizer que as situações que mais trouxeram desconforto são, possivelmente, onde se encontram suas maiores dificuldades, podendo representar os pontos de resolutividade dos conflitos além de favorecer o aprendizado sobre ele mesmo.

A descrição a seguir visa facilitar a compreensão de como a tomada de consciência dos princípios ético-humanistas foram sendo construídos no seio desse grupo, bem como esse processo interferiu no desenvolvimento dele mesmo, enquanto entidade própria.

Aspectos impulsores

- Percebemos que este grupo faz um grande esforço para a organização da sua aprendizagem, sem se dar conta disto. Não fosse assim, não conseguiríamos reunir um grupo de professores, enfrentando-se na busca de cumprir o objetivo da mudança curricular, tema diretamente relacionado ao nosso estudo, num bom nível de discussão como o que vivenciamos, movimento este diferenciado em toda a nossa universidade.
- Os docentes reconhecem algumas de suas dificuldades e limitações, solicitando inclusive algum tipo de suporte, como por exemplo, outros encontros que visassem minimizá-los ou aprender sobre eles.
- Parece ser um grupo que não tem receio do contato, mesmo que for desgastante e/ou conflitante, pois não deixa de comparecer aos chamados para as discussões, apesar de que este comportamento nem sempre é comum entre todos os seus membros. Na nossa visão este é um excelente sinalizador, pois ele possui, na sua essência, movimentos de enfrentamento diante das dificuldades.
- Podemos refletir que o que sustenta de certa forma esta dinâmica, como força impulsora é o afeto, a resiliência e tolerância, porque apesar de não haver concordância em alguns aspectos profissionais, há um

movimento de cordialidade nos contextos sociais. Isto tem um valor, que nos parece que o próprio grupo não tem consciência dele. Diferentes correntes convivem bem. O confronto não neutraliza as relações afetivas existentes no grupo. Tudo isso pode advir pelo fato de ser um grupo heterogêneo, pois é composto por professores oriundos de várias partes do país, com formações distintas, em razão das diversas procedências acadêmicas. Quanto mais heterogêneo mais trabalhoso, mas também muito mais potencialmente criador e de idéias mais valiosas.

- Do ponto de vista afetivo, não notamos grandes divergências, pois nos encontros sociais há uma grande aderência e convívio harmonioso, inclusive, envolvendo as famílias também nos espaços familiares. Percebemos, nesse sentido, um movimento muito próprio e salutar neste grupo.

Aspectos restritivos

- Há uma grande dificuldade em constituir, construir e desconstruir, especialmente enquanto atividade grupal, no desprendimento de pontos de vista próprios, em considerar ou desconsiderar o do outro de forma natural, sem o receio de magoar as pessoas.
- No coletivo as relações não estão permitindo que se avance em elaborar algo grupal. O grupo deixa muitas vezes a tarefa em função dos entraves sublineares. No individual, as tarefas fluem e, no entanto para uma composição coletiva aparecem as dificuldades.
- Observamos evidentes problemas de comunicação, falta de objetividade na defesa de pontos de vista e a já citada prolixidade, a qual pode

impedir uma maior atenção nas mensagens emitidas pelos colegas, em situações coletivas.

- A autoridade, assim como o poder presente no grupo, mesmo que nas entrelinhas, estão gerando os impactos e insatisfação no trabalho. Há conflitos latentes e complexos de serem abordados.
- Dificuldade para lidar com os conflitos. Algumas relações fragilizadas não estão permitindo que se eles sejam enfrentados.

Diante de tudo isso, cabe-nos confessar que, por vezes, ficávamos com algumas inquietações, chegando a nos questionar: - se deveríamos seguir as necessidades do grupo, no sentido de clareamento dos seus próprios movimentos e dificuldades; - ignorar estes aspectos; - verticalizar as discussões com vistas a atingir rapidamente os objetivos da pesquisa. Esta sensação foi se dissipando à medida que fomos compreendendo o momento do grupo e suas possíveis necessidades, além da convicção do papel esperado para um coordenador de grupo, nestas circunstâncias, aspectos bastante discutidos por estudiosos de processos grupais (RIBEIRO, 1994; ZIMERMAN, OSÓRIO, 1997; CASTILHO, 1998 e ANDALÓ, 2001).

Refletindo diante dessas observações parecia-nos cada vez mais evidente que, os docentes que estavam participando da pesquisa, não tinham a percepção das implicações dos movimentos interacionais dentro do grupo quando da execução de uma tarefa. E mais, que os entraves que estavam vivenciando durante os encontros, de certo modo, se assemelhavam ao processo de elaboração de tarefas conjuntas, como por exemplo, a construção de um projeto político-pedagógico onde as atitudes e posições pessoais e coletivas mantêm direta relação.

Desta maneira, decidimos que era mais importante conversar um pouco sobre como ele funciona, ou melhor dizendo, era necessário entrar em contato com os dilemas ético-humanísticos dentro do grupo, seus próprios entraves ético-humanistas, do que refletir teoricamente acerca disso. Estando muito mais voltado para suas próprias questões, houve o favorecimento em se manifestar, permitindo-se deixar emergir os conflitos no grupo, deixando de atender somente a conceitos teóricos sobre o referencial em debate.

A esse respeito somos continentais à idéia de que a dimensão experiencial não é superada pela racional, mas ao contrário, ao permitirmos entrar em contato com nossos impasses, damos-nos a chance de aprender e descobrir que algo diferente é possível. Embora a busca de significado seja um reflexo humano, “a *compulsão* para o significado muitas vezes afoga a própria experiência” (POLSTER, POLSTER, p. 34, 2001, grifo dos autores). Destacam que a apreensão da significância emerge das experiências que existem por si mesmas e então se projetam num significado natural e evidente que ajuda a interligá-las.

O grupo participando ativamente nesse processo, torna-se mais capaz de dar a cada experiência um novo contexto com novas aplicações próprias, sem a necessária busca de explicações teóricas. Consideramos, deste modo, que o movimento que propúnhamos era saudável e importante para a situação que estávamos vivenciando, na medida em que ao voltarmos para o atendimento de questões internas ou de transitar nos próprios dilemas éticos, estaríamos facilitando a instrumentação no avanço destas questões para a formação do enfermeiro.

Durante os encontros de coleta de dados parecia haver um empenho muito forte nos presentes em expressar sua compreensão sobre o referencial ético-humanista, quer seja por meio da sucata ou de exemplos extraídos da prática docente. Vimos, desta maneira que, embora a conceituação teórica não estivesse muito clara, o seu significado surgiu através de linguagem simbólica ou metafórica que propiciou o debate. Esse resultado confirma nossa experiência anterior ao trabalhar com outras técnicas de expressão que não somente a verbal, obtendo resultados significativos, como os desta ocasião (ESPERIDIÃO, TEIXEIRA, STACCIARINI, 1996; ESPERIDIÃO, 1999).

Cabe dizer também que nossa formação no âmbito da Gestalt-terapia facilitou compreendermos o processo de conscientização do grupo em relação ao tema que estava sendo debatido, dando-nos condição de aplicar o seu corpo teórico que se fundamenta em pressupostos filosóficos do humanismo, existencialismo e fenomenologia, dispostos na literatura desta abordagem (RIBEIRO, 1985, 1994, 1997, 1999; PERLS, 1988; BUROW; SHERPP, 1985; GINGER, 1995; HYCNER; JACOBS, 1997; POLSTER; POLSTER, 2001).

Quanto aos entraves do grupo em desenvolver uma tarefa de forma coletiva, parece que as forças que gravitam no seu interior emergem deixando transparecer a presença de poder e autoridade de um lado e omissão e recuo do outro. Desta forma, as iniciativas individuais que buscam o trabalho grupal se enfraquecem e este acaba sendo boicotado. Vimos assim, dois movimentos dentro deste grupo: o que está explícito e visível nos encontros e desencontros e outro o qual permanece nas entrelinhas, que às vezes emperra e cria

embaraços. É a luz e a sombra do grupo, tal como os define Moscovici (2001). Quando a sombra predomina, as ações não avançam.

As contribuições de Ribeiro (1994) sobre o processo grupal facilitou o nosso entendimento do que estava ocorrendo no grupo, especialmente, ao se referir ao campo de forças que é gerado através do seu funcionamento, onde cada vetor exerce um ponto de pressão sobre o espaço vital, mantendo a fisionomia do grupo e permitindo que ela se altere a cada instante. Segundo o autor, as modificações ocorrem tanto em nível consciente como inconsciente e em ambos os casos podem acontecer sem um real metabolismo, embora sejam incorporados à matriz grupal, conceito já citado anteriormente. Daí, a necessidade de clarificar junto ao grupo como ele está vivenciando suas relações, no dia a dia acadêmico.

Observações semelhantes a essas também foram apontadas por Padilha; Nogueira (2002)⁸ por ocasião do trabalho que desenvolveram entre os professores na FEN/UFG, que possibilitou perceber algumas de suas dificuldades. Nesse momento, portanto, tal resultado não nos causa estranheza, na medida em que o inter-relacionamento não foi discutido nem trabalhado depois disso, sendo natural que o grupo mantivesse suas características.

Tendo em vista que adentrar nesta análise não focaria objetivamente os objetivos propostos nessa pesquisa e que a complexidade dos processos grupais, nos levaria a enveredar por outro processo de análise, não nos detivemos nela com maiores detalhamentos, embora acreditamos que esta poderia ser muito útil ao próprio grupo, no sentido de facilitar uma maior clareza sobre seu funcionamento, bem como em potencializá-lo para o trabalho em

⁸ Ibid., p. 3.

equipe, de fato, melhorando suas relações interpessoais, de um modo geral. Vimos, assim que este será mais um dos desafios a enfrentar para o alcance efetivo da implementação da nova proposta curricular.

Circunstâncias como essas ocasionam, geralmente, conflitos no âmbito das instituições, das relações interpessoais, pondo em risco, muitas vezes, propostas de atuação com solidez nas bases conceituais, mas que se fragilizam ao serem operacionalizadas. Projetos inovadores trazem em si dificuldades inerentes à construção do novo, aliadas ao enfrentamento dos diversos entendimentos relativos à mudanças, seu significado e repercussão no exercício do trabalho, na maioria das vezes, se esbarrando com práticas tradicionais, , resistências, conflitos, medos e incertezas (MOSCOVICI, 2001).

Fernandes et al. (2003) discutem algumas dificuldades encontradas na implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, desde o rompimento com a rigidez da estruturação do curso como disciplinas e pré-requisitos, infraestrutura acadêmica e administrativa, formação estanque dos docentes até as conseqüências do sucateamento das instituições públicas do ensino superior. As autoras destacam a importância de todos os envolvidos no processo da mudança curricular incorporarem a filosofia das Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Enfermagem a fim de repensar o contexto da saúde e suas práticas assistenciais.

Os desafios de um projeto de mudança foram apontados por Timóteo e Monteiro (2003), num estudo realizado com concluintes do curso de enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que mostraram os vários problemas a serem superados pelas inovações curriculares,

particularmente os de ordem infra-estrutural, ético-política e epistemológica, os quais, por vezes tornam os desafios quase intransponíveis.

Fazendo referência também às dificuldades na formação de recursos humanos em Enfermagem, em momentos de transição, Freire et al. (2003) salientam que uma das questões mais insistentemente lembradas pelos participantes de seu estudo foi a transformação das pessoas, embora fundamental para esse processo, é difícil, lenta, conflituosa, complexa e requer trabalhar dimensões como a subjetividade, afetividade, nas quais se tem menor acúmulo de experiências.

Somos continentes à esse pensamento e temos observado, a partir da nossa vivência no cotidiano acadêmico que essas dificuldades são exatamente as menos trabalhadas, faladas, deixando de possibilitar trocas de experiências.

Uma vez tendo concluído a exposição de nossa análise e exposto novamente os objetivos da pesquisa, já reformulados de acordo com as sugestões do grupo, durante o primeiro encontro, abrimos a discussão, perguntando se o grupo se reconhecia na descrição e apontamentos que fizemos e/ou se haveria algo que alguém discordasse do nosso olhar sobre o que se sucedeu durante os encontros.

Lembramos mais uma vez, que seguimos os pressupostos da pesquisa-ação, que considera fundamental a devolução ao grupo dos dados que vão surgindo, bem como a oportunidade em lhes oferecer recursos para que possa ser capaz de refletir os questionamentos, passando a ser parceiro nas possíveis tomadas de decisão. A nosso ver, ponderar sobre questões

éticas e humanistas envolve também o posicionamento de como cada um vê o mundo e vivencia os princípios que considera válidos na sua existência.

Imediatamente após nossa explanação, a maioria dos presentes manifestou-se retratada na descrição que apresentamos e reconhecida enquanto membros desse grupo, percebendo cada qual o seu movimento, em particular. Interessante destacar que alguns desses depoimentos foram de pessoas que não participaram dos três primeiros encontros, o que parece confirmar que analisávamos com pertinência e de acordo com a percepção do grupo.

A questão da prolixidade, identificada como um aspecto importante na nossa análise e por isso devolvida ao grupo, foi reconhecida e compreendida sob uma outra vertente que não tínhamos vislumbrado até então. O próprio grupo ao tomá-la como uma limitação da sua produtividade, atribui ainda à dimensão do gênero, haja vista que o grupo é composto majoritariamente por mulheres.

Meyer (1995) faz uma particular análise da enfermagem na perspectiva do gênero, onde confirma algumas características como próprias das mulheres, entre as quais, a docilidade, a submissão, paciência, intuição e o apego a minúcias estão geralmente presentes. Desta maneira, a prolixidade pode encontrar justificativa e ter se tornado um funcionamento quase peculiar à este grupo, faltando-lhe o devido cuidado e atenção para com este comportamento, sendo inclusive apontado por um dos presentes a necessidade “treinamento” para ajudar a combatê-lo.

Ainda em relação à prolixidez, um outro ângulo foi despontado, no sentido da possibilidade da tentativa de cada participante demarcar seu lugar

no grupo, de forma que um ou outro membro sente a necessidade em oferecer sua contribuição pessoal, dado o reconhecimento de não se sentir representado no coletivo.

Esse fenômeno geralmente ocorre em grupos novos ou naqueles que estão iniciando um convívio no relacionamento intergrupal, saindo da posição de agrupamento de pessoas para a consolidação de grupo, de fato (FREIRE, 1992; RIBEIRO, 1994; ZIMMERMAN; OSÓRIO, 1997; MOSCOVICI, 2002).

Percebemos que a situação na qual se encontra o grupo a que estamos nos referindo é de um grupo que está em processo de formação, haja vista sua dificuldade em se estabelecer, especialmente, na elaboração de idéias conjuntas, ou na resolução de uma tarefa, embora haja convivência entre seus membros nos mesmos espaços há algum tempo. Para este grupo, o que é novo, no sentido do não usual, é o cumprimento de uma tarefa feita coletivamente. Zimmerman e Osório (1997) consideram a constituição de um grupo quando há transformação de “interesses comuns” para “interesses em comum”⁹.

Desta forma, entendemos que a qualidade das interações humanas independe da proximidade geográfica ou temporal entre as pessoas, mas se solidifica com a proximidade do conjunto de pensamentos e habilidades interacionais, onde o respeito pela diversidade sobrepõe-se à intenções individuais. Crescer, para um grupo de trabalho é tornar-se mais eficiente e criativo ao nível da tarefa e, segundo Mailhiot (1981) não há criatividade durável nem autêntica ao nível da tarefa, enquanto os membros do grupo não tiverem conseguido integrar-se como grupo.

⁹ grifos dos autores.

No tocante às fases que, quase sempre, se operam gradualmente na integração de um grupo de trabalho, a fase individualista é a primeira no seu processo de evolução, onde cada membro tem a tendência de querer se afirmar enquanto indivíduo, afastando por vezes da execução da tarefa. Seus componentes precisam se sentir plenamente aceitos para se engajarem na proposta que passa a ser elaborada na fase de identificação, onde geralmente se formam subgrupos, pois como membros isolados se percebem minoritários nos momentos de decisão. Quando cada um sentir a aceitação no grupo e quando os membros tiverem certeza de que em situações decisórias serão aceitos o grupo de trabalho conseguirá se integrar, consolidando a fase de integração (MAILHIOT, 1981). O desenvolvimento desse processo é variável a depender das características da formação do grupo além de receber influência da maneira em que for conduzido pelo seu coordenador.

Conforme já apontamos anteriormente, vimos pertinência nessas reflexões na medida em que visam, acima de tudo, marcar para o grupo como está processando a conscientização crítica na sua maneira particular de ser, que pode ter implicações nas ações pedagógicas na formação do enfermeiro, sustentadas pelo referencial ético-humanista, onde as relações interpessoais têm um destacado valor.

A partir do exposto, nossa compreensão fica facilitada no referente às manifestações relativas a falta de sensação de pertencimento, ou mesmo diante de falas com sentido repetitivo por parte de seus membros, denotando, possivelmente, haver um sentimento de falta de totalidade e integração esperada para grupos que existem há muito tempo, embora, enquanto grupo

que opera determinadas tarefas coletivas, transparece ter experiências pouco significativas.

Ouvimos, com certa freqüência, que os encontros relativos ao nosso estudo trouxeram alguma contribuição e crescimento pessoal, ajudando inclusive alguns a se sentirem incluídos no grupo, além de depoimentos falando da necessidade de “tratar” e sanear as relações que nele permeiam, com vistas a experienciar em outros momentos a tolerância e até humildade no trato com as pessoas.

Com a perspectiva de aprender a conviver, Delors (2000) assegura a necessária implicação do desenvolvimento da compreensão do outro passando pela descoberta de si mesmo e da percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Alguns depoimentos ilustram a ajuda dos encontros durante a nossa pesquisa para os participantes:

Eu acho que mostrou a importância do trabalho de grupo, principalmente daquele que lidera, o quanto é difícil liderar e se comunicar de forma mais certa. D₅

Essa pesquisa veio no momento a calhar porque a FEN/UFG está passando por uma revisão de currículo... D₁₅

Eu chego aqui e fico observando como estamos num processo de reconstrução. Para mim está sendo muito bom, embora no outro dia fiquei com sentimento para baixo, mas hoje senti uma abertura, me sinto mais livre. D₃

Tudo isso que você está nos proporcionado viver é muito importante para nós, enquanto grupo, mas muito mais para mim individualmente. A discussão foi rica, embora às vezes doeu em cada um de nós, mas foi importante, pois permitiu uma série de ‘linkagens’ e estou saindo daqui muito amadurecida. D₂

Para mim não foi nada fácil, mexeu no meu universo simbólico... Vou levar muito daqui, guardar e falar com meu travesseiro. D₉

Aprendi muito nesses encontros, inclusive sobre mim mesma... Continuo muito motivada. D₈

Diante de tais relatos podemos afirmar que demos um salto qualitativo, talvez ainda não no sentido de mudança de atitudes, mas de tomada de consciência sobre alguns posicionamentos individuais que possam interferir na prática docente de cada um e do grupo, como um todo. Em outras palavras, temos a clareza que tudo isso não garante a perfeição do currículo, tampouco que as ações pedagógicas sejam totalmente adequadas, mas ao contrário, podem surgir novos questionamentos e dificuldades diante de uma nova maneira de agir, situação com a qual temos que continuar refletindo e buscando o seu enfrentamento.

Entendemos que o processo de conscientização crítica que o grupo está revelando é inerente à todo processo de mudança, pois essa não acontece sem antes cada um perceber seu próprio movimento, podendo optar por manter seu funcionamento ou modificar o modo de pensar, sentir e agir. Este é o princípio básico da teoria da mudança da Gestalt-terapia¹⁰, a qual postula que a mudança pode ocorrer quando se abandona, mesmo por um momento, o que se gostaria de ser e atenta-se para o que realmente é. A premissa é que o posicionamento em uma base firme é essencial para mover-se em direção à decisão tomada.

Sob esta ótica, podemos compreender que a própria tomada de consciência já sinaliza sinais de mudança, mesmo se a opção do grupo, for pela manutenção do seu jeito de ser. Vale dizer que tal fundamentação se ampara nos princípios defendidos por Rogers (1978, 1985, 1992, 2001) que

¹⁰ BEISSER, A. The paradoxical theory of chance. In: **Gestalt therapy now**. Palo Alto: Fagan, J. and Shepherd, I. L. Science and Behavior Books, 1970.

confere a potencialidade como uma das características básicas do ser humano, que precisa ser sempre explorada.

Na seqüência da discussão dos resultados dos encontros, um docente salientou que, por vezes, se sente convivendo entre muitas estrelas, onde todos querem brilhar e acabam ofuscando o brilho alheio ou ocasionando confrontos e impasses como os descritos no primeiro e segundo encontros. Neste aspecto, volta à tona a questão do poder implícito, alguns de momentos de efervescência grupal confirmando, assim, a imagem elaborada por um integrante do grupo referindo-se ao tema que adentramos, como se fossemos mexer num vespeiro. Em contrapartida e a despeito da complexidade e delicadeza em se abordar tais pontos, foi ventilado o lado positivo das discussões, na medida em que areja as relações e permite exercitar algumas das nossas dificuldades.

Nesta oportunidade alguns docentes que estiveram presentes nos encontros anteriores, afirmaram terem persistido sua participação no estudo, em consideração à pesquisadora e pelo compromisso assumido em colaborar na coleta de dados, atestando o constrangimento e sentimentos desconfortáveis ocasionados em alguns momentos. Discutimos, diante desta colocação, a evasão de alguns participantes nas datas que já estavam previamente acordadas para esse fim, atrelando-a à provável dificuldade de envolvimento em assuntos tão delicados, ocasionando o recuo para possivelmente se resguardarem e não criar um clima de animosidade entre os colegas. Desta maneira, confirma-se a nossa análise apresentada anteriormente de que o grupo funciona sob dois movimentos, um manifesto e outro latente. Temos, no entanto a compreensão que, por ora, é assim que as

relações são possíveis de serem estabelecidas, havendo um relativo equilíbrio que dá a sensação de estabilidade no ambiente de trabalho.

Diante de todos esses dados, somados às outras reflexões antes apontadas acerca do conteúdo das informações que obtivemos e da dinâmica e funcionamento do grupo é possível constatar que cumprimos, até o presente momento, quando ainda não demos por concluída nossa investigação, alguns dos seus objetivos.

Restava-nos para tanto, propiciar um encontro especificamente com a finalidade de instrumentalizar os docentes sobre o alvo central que permeia todo o estudo: o referencial ético-humanista, o qual detalhamos a seguir.

5.2.5 Encontro de reflexão dos princípios ético-humanistas

De acordo com a nossa previsão e sugestões dos participantes da pesquisa, ao longo do período em que debatíamos algumas questões referentes ao seu tema, programamos um encontro com um especialista com notável conhecimento no referencial ético-humanista, procurando dar ao grupo subsídios e esclarecimentos específicos sobre seus princípios, de forma que favorecesse a avaliação da FEN/UFG utilizá-los como eixo de sustentação da reforma curricular que estava sendo delineada, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (CNE, 2001). Uma outra possibilidade que aventamos vem do entendimento de que as pessoas ao serem clarificadas sobre algo que têm poucas informações podem mais facilmente refletir sobre elas. Essa era nossa expectativa.

Procedemos a uma cuidadosa escolha de um nome que pudesse atender aos nossos anseios, de forma que convidamos o Prof. Dr. Jorge Ponciano Ribeiro, professor titular e pesquisador associado sênior da Universidade de Brasília, para coordenar um seminário, onde discutiríamos com maior profundidade os princípios humanistas e sua implicação nas práticas pedagógicas a serem empreendidas pelos docentes com vistas à formação do enfermeiro amparada neste referencial. Tal idéia amparou-se nas orientações propostas por Thiollent (1998), que defende o seminário como uma estratégia de propiciar momentos de clarificação a partir de elementos teóricos necessários à tomada de decisões que buscamos por meio da pesquisa-ação.

Vale salientar que o nosso convidado é gestalt-terapeuta, com mestrado e doutorado em Psicologia, possui larga experiência em manejo de grupos, cuja obra utilizamos no planejamento e condução dos nossos encontros (RIBEIRO, 1994). Além disso, tem formação em filosofia, sendo autor de diversos livros que enfoca a Gestalt-terapia como contribuição para a atuação de várias profissões, especialmente as que lidam com o ser humano, onde a saúde é inegavelmente uma delas (RIBEIRO, 1985, 1994, 1997, 1999). Seus pensamentos ligados à abordagem gestáltica, que se fundamenta em princípios humanistas e na fenomenologia existencial, facilitam a compreensão de homem, enquanto ser total, com partes que buscam integração entre si, defendendo a postura holística no cuidado dispensado às pessoas, além de reconhecer e acreditar nas possibilidades de cada um.

Diante da sua postura compreensiva que mantém certa interlocução com o discurso do aparelho formador, sobretudo nos dias atuais onde a defesa pela humanização da assistência é crescente, tínhamos a convicção que este

encontro seria igualmente proveitoso quanto aos demais e se manteria com características de ensino-aprendizagem onde poderíamos dialogar e trocar idéias.

No sentido de integrar o convidado quanto ao universo da Enfermagem, demos algumas informações que ele próprio considerava importante conhecer, além daquelas que poderiam lhes ser úteis para o planejamento do que e como iria conduzir os trabalhos. De igual forma repassamos os objetivos do nosso estudo e os caminhos percorridos até então, disponibilizando o material que continha um paralelo entre os resultados do nosso mestrado (ESPERIDIÃO, 2001), os artigos da Resolução 421 (UFG, 1998) que destacam a formação do enfermeiro com base holística, do currículo ora vigente e, aqueles que faziam menção de alguma forma aos princípios ético-humanistas contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (CES, 2001) cuja síntese se encontra na íntegra no Apêndice C. Julgamos ser conveniente lhe oferecer a versão completa da resolução acima citada, em razão de ser o documento mestre das discussões sobre a reforma curricular que está sendo processada em todo o Brasil.

Participaram desse encontro com o especialista 22 docentes, número que consideramos significativo, considerando os 25 professores que estavam envolvidos em atividades acadêmicas na FEN/UFG, naquela ocasião. Diferente dos encontros anteriores, este teve a duração de oito horas, divididos em dois períodos num mesmo dia.

Diante da importância dessa reunião, no contexto que estávamos vivendo, ele foi programado durante a VIII Semana Pedagógica, que aconteceu em fevereiro de 2004. Lembramos, mais uma vez, que esse evento ocorre

sistematicamente, duas vezes por ano, sempre anteriormente ao início das aulas, visando abordar questões atinentes ao ensino, de acordo com as necessidades do corpo docente para cada ocasião. Tivemos, portanto, todo apoio da Direção da FEN/UFG, tanto para viabilizar a programação como no deslocamento do convidado à nossa instituição.

Na primeira parte deste encontro tivemos uma explanação sobre a importância do grupo para o processo de construção coletiva, que foi seguida por um momento onde foram abordados os princípios básicos do humanismo e a terceira e última parte foi dedicada à análise das diretrizes curriculares constantes na Resolução nº 3 (CNE, 2001), a qual se encontra disponibilizada no Anexo C.

De uma maneira bastante informal, primeiramente ouvimos algumas considerações sobre os quesitos indispensáveis na constituição de um grupo, ou seja, que aspectos são importantes para um grupo ser considerado como tal. Partindo da motivação, que busca a necessidade de se mobilizar em discussões grupais acerca de um determinado tema, o professor faz uma questão inicial: é preciso mudar algo no atual curso de graduação em Enfermagem que a FEN/UFG está oferecendo, com vistas a atender o novo currículo?

Frente à tal questionamento, foi abordado que a segurança ao se expressar é fruto da motivação e permissão para se falar num contexto coletivo, aspectos que vão favorecendo a formação do processo grupal, dando corpo à identidade do grupo, construída a partir de pensamentos analógicos, não necessariamente iguais, pois a possibilidade de ser diferente é altamente significativa.

Algumas outras ponderações foram sendo esboçadas, especialmente voltadas para pensarmos na possibilidade de criar uma ideologia com uma visão holística onde se convive com posicionamentos diferentes. Ser holístico, hoje, de acordo com alguns autores é saber respeitar as diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade (BRANDÃO; CREMA, 1991; CARDOSO, 1995; BOFF, 1999). Diante dessa consideração, torna-se inevitável levantarmos algumas questões: será que cada um de nós está disponível para uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as muitas possibilidades de realização do ser humano, que essa abordagem prevê? É possível pensar no aluno, no colega, pensar do outro lado, condição para que as interações humanas adquiram um caráter dialógico?

Uma ação pedagógica com base holística tende a ser capaz de revelar um ser humano, seja docente ou discente, ética e esteticamente diferenciado, que possa levar adiante o fenômeno da existência, com o compromisso humano de construção de um ser histórico e solidário, fruto das relações dialógicas estabelecidas no cotidiano acadêmico, de forma a contribuir para a emancipação das pessoas, propiciando, pelo afeto, a intersubjetividade e o respeito mútuo, a formação do profissional com capacidade de realização social e pessoal (GUENTHER, 1997; DELORS, 2000; MORIN, 2001b).

Isto implica em resgatar as premissas da relação de ajuda como elemento complementar à ação educativa, de forma que estas permitam que o processo de aprendizagem incorpore as necessidades psicoemocionais do aluno, liberando-o, assim, de situações ansiogênicas comprometedoras de um viver saudável. Portanto, ao associar o cuidado à educação no processo de

formação profissional, é importante inserir atitudes e espaços terapêuticos no ambiente acadêmico, possibilitando fluir a razão e a emoção, num processo pedagógico centrado na dialética do educar e do cuidar, onde o aluno possa *vir-a-ser* um ser educador-cuidador e um ser cuidador-educador (GUENTHER, 1997; GEIB, 2001).

Em estudo anterior, encontramos que o aluno de Enfermagem deixa de ser considerado como ser humano, com necessidades básicas que precisam ser atendidas, embora aprenda que esta é uma condição *si ne qua non* ao prestar cuidado ao paciente (ESPERIDIÃO, 2001). Essa circunstância nos parece ser um processo de negação de uma educação defendida como integral e ainda um paradoxo, na medida em que, propalamos a assistência calcada na integralidade do ser humano e na prática docente não levamos a cabo tal intento, nem a partir das relações estabelecidas entre professor-aluno e ainda, pela ausência de programas à assistência ao estudante na estrutura acadêmica, na maioria das instituições de ensino do país.

Tendo em vista as características das interações que estabelecemos, ao longo da vida, o professor convidado evoca a postura de Buber (1979), ao afirmar categoricamente, que numa relação não existe o EU, sem a presença do TU, aqui representando também o universo que existe à nossa volta. O pensamento buberiano não desconsidera a relação EU-ISSO que é objetivada e necessária no contexto interacional, mas enfatiza que fica empobrecida, na medida em que não houver espaço para a relação pessoa-a-pessoa, sempre em construção, condição que a possibilita se caracterizar num relacionamento genuíno, como o é na relação EU-TU. Neste sentido, salientamos um de seus axiomas que ilustra tal afirmação: o homem não vive o

tempo todo no TU, mas aquele que vive o tempo todo no ISSO, não é ser humano (BUBER, 1979).

Voltando a discussão para o eixo de alguns princípios éticos, o professor salienta que a relação EU-TU vem a ser o ápice da ética, do que isso significa no cuidado com o outro, mas acima de tudo, do cuidado consigo mesmo. Em sendo profissionais de saúde, RIBEIRO (2004)¹¹ [...] (informação verbal) salienta que todos querem o máximo de nós, que cuidemos da mente, do corpo e do coração, instituindo, de acordo com nosso convidado, um fenômeno de vampirismo, onde somos literalmente sugados.

Há, portanto a imperiosa necessidade do cuidado ser estendido à própria pessoa do cuidador, para que esteja sempre se nutrindo e se capacitando no estabelecimento de relações saudáveis (REMEN, 1993; LEONI, 1996; MARTINS, 2001; COSTENARO; LACERDA, 2002).

Mas como administrar isso no dia-a-dia e na nossa prática docente? Esse foi um ponto também trazido pelo professor, chamando a atenção do grupo para as sementes da contemplação, ou seja, como cada um contemplaria tudo isso. Há a proposta do encontro das pessoas, inclusive as que têm profissões e pontos de vista diferentes nos nossos. Segundo Ribeiro (2004) o que separa as pessoas não são as idéias, mas o que as separa são as emoções. Parece-nos que reconhecer este fato é imprescindível no nosso convívio, quer seja no âmbito profissional, como no pessoal [...] (informação verbal)

A questão é estar junto, aproximar-se das pessoas com quem se convive, situação que favorece a partilha entre elas e desperta as

¹¹ Informação fornecida por Ribeiro no Seminário sobre princípios do humanismo e sua relação com a formação do enfermeiro, na FEN/UFG em 2004.

potencialidades de cada um. Essa é a tarefa do educador, que ao considerar o homem como ser de possibilidades facilita sua missão de dar ao aluno condições para que ele próprio tenha um papel ativo no seu processo ensino-aprendizagem, explorando-o a partir dele mesmo (ROGERS, 1978, 1985, 1992, 2001; PUENTE, 1978, 1980; GUENTHER, 1997). Aliás, tal caráter exprime o sentido do termo educação, originário do latim, *educare*, tirar de dentro.

Passando para um momento mais instrutivo, propriamente dito, ouvimos e refletimos acerca das bases do humanismo, que acima de tudo resgata o poder da pessoa humana, do belo, do transcendente e do corpo. O corpo é a referência da casa onde moramos e, de acordo com Ribeiro (2004) o humanismo sai do corpo físico para o corpo fenomenológico, isto é, daquilo que aparece e centra-se no que acontece, na sua plenitude [...] (informação verbal). É um convite a mergulhar na existência, na sua existência, na essência do outro e na essência da relação existencial.

O nosso convidado destacou também a responsabilidade para nossas palavras, que não param no cérebro, mas no coração e, sendo assim, pode assumir uma importante significação nas nossas relações. Ele nos lembra que nossa profissão é, inegavelmente, relacional e disto se depreende que alguns dos nossos atos deixam de ser neutros e geralmente têm mais impacto que a comunicação verbal em si, afirmando que as “palavras comovem e os exemplos movem”.

Foi ainda abordada a necessidade de termos projetos como condição de se humanizar e, ser fiel a eles, tanto os de ponto de vista pessoal, como os coletivos, a exemplo da construção da proposta da reforma curricular, tal qual estamos vivenciando. Existe, portanto uma necessidade de uma

mudança de paradigma, também na dimensão individual. Refletir como estamos atendendo nossas necessidades, se é que damos espaço para a nossa própria pessoa. Será que não nos sonhamos pequenas coisas que poderiam ser simples de serem atendidas? Que cuidado temos para conosco? À medida que negamos constantemente nossas próprias questões há maiores possibilidades de aparecerem problemas existenciais, que seriam minimizados com o autocuidado, no exercício da relação intrapessoal.

E, também quanto a isto, o humanismo oferece sua contribuição, na tentativa de nos alertar para nossos próprios limites e superá-los através do processo de autoconhecimento e criatividade, buscando o respeito próprio, num sentido de crescimento e equilíbrio, enquanto pessoa humana. Ribeiro (2004) destaca que, geralmente, nos tornamos enamorados de nossas capacidades tecnológicas e esquecemos do básico: eu existo, eu sou! [...] (informação verbal). Entramos muito pouco em contato com isso e, geralmente, o resultado não é muito alentador. Tornamo-nos pessoas entristecidas, levando essa característica para nossas relações profissionais, muitas vezes sem nos aperceber do nosso funcionamento.

Tínhamos a percepção que todo esse enfoque trazido à luz até agora não fazia parte do repertório das pessoas ali presentes, não ao menos em nível de discussão coletiva, como estávamos fazendo nesta ocasião. Apesar disso, nos deparamos observando como nossos colegas estavam acompanhando esse momento de intensas reflexões: todos, sem exceção, mostravam-se atentos e compenetrados, fato que nos trouxe uma sensação de bem estar em contribuir para um possível amadurecimento das pessoas envolvidas num projeto tão importante que ora a academia nos demandava, além de,

possivelmente, estarmos tocando na essência de cada um. Com isto reconhecemos que, à princípio tínhamos alguma inquietação em saber como nossa iniciativa seria recebida, mesmo ela tendo partido também do grupo.

O debate foi se abrindo, pouco a pouco, para vertentes que abordavam o diálogo e o dialógico, extremamente necessários para a vida em grupo. No prisma do dialógico, foi feita uma explanação sobre o encontro, a presença, a confiança, os *a priori* que, muitas vezes, desestabilizam as relações, a individualidade de cada um, o senso de contemplação e admiração os quais podem facilitar a visão da totalidade, tornando as partes menos importantes.

As referências quanto aos princípios da relação dialógica são bastante discutidas por Hycner (1995) no âmbito do relacionamento terapêutico, mas perfeitamente possíveis de serem estendidas para a relação professor-aluno, especialmente, ao considerar que, em qualquer dessas situações, estamos tratando do inter-relacionamento humano, da relação pessoa a pessoa.

Dando seqüência ao seminário, ouvimos detalhadamente a análise feita por Ribeiro do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Enfermagem, onde destacou vários de seus artigos, cujos conteúdos contemplam o caráter ético-humanista, seja de forma implícita ou explícita. Refletir sob a ótica analisada, favoreceu-nos perceber o quanto o exercício profissional do enfermeiro, tem em si, o sentido do respeito ao ser humano e à sua dignidade, da valorização da vida humana e do seu cuidado nas diversas fases da vida, no processo saúde-doença e nas ações assistenciais promovidas por este profissional. Certamente, muitos de nós não

havia se dado conta da riqueza que a Resolução nº 3 (CNE, 2001) levanta nas suas entrelinhas, quanto nos foi possível refletir por meio desta oportunidade.

Diante da magnitude das referidas reflexões, do seu caráter inédito e sua importância para o ensino e prática da Enfermagem, propusemo-nos a aprofundá-las estabelecendo uma parceria com o professor, partindo de suas contribuições, a fim de nos amparar em outros elementos teóricos para uma apreciação, sob olhar crítico e reflexivo, do documento citado (CNE, 2001), até então não encontrada na literatura nacional. Assim, visando socializar o resultado final da nossa análise, elaboramos um artigo e o encaminhamos para publicação (RIBEIRO et al, 2004)¹².

Entre suas considerações finais o nosso convidado testemunha que ter participado conosco da discussão e análise da Resolução nº3 (CNE, 2001), lhe assegura afirmar que o corpo docente da FEN/UFG, representado nesse encontro pela sua maioria de professores, tem os conceitos e conteúdos suficientes para tornar viável sua implementação na formação do enfermeiro sustentada em pressupostos de caráter ético-humanistas, uma vez que lhe pareceu ser um grupo capaz de operacionalizá-los nas suas ações pedagógicas. Reforça, entretanto, que o conteúdo do citado documento deve estar contido também na formação do professor, circunstância que no nosso caso, pode se concretizar através de empreender um processo de educação continuada.

A necessidade da formação docente de forma contínua foi defendida por Batista e Silva (1998) que consideram a contribuição do professor como fundamental para a reorientação da educação na área da saúde, ampliando as

¹² RIBEIRO, J. P.; TAVARES, M.; ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, B. M. **Análise das Diretrizes Curriculares:** uma visão humanista na formação do enfermeiro. A ser publicado pela Rev. Enfermagem UERJ.

perspectivas de transformações desses cursos, particularmente no que se refere ao cotidiano pedagógico de experiências curriculares e metodológicas que privilegiam a construção do conhecimento, a interdisciplinaridade e a postura mediadora do professor na interação com o aluno.

Ao encerrar este encontro que proporcionou momentos de intensos debates entre todos os presentes e seu interlocutor, Ribeiro (2004) [...] (informação verbal) manifestou outras percepções acerca do nosso grupo, acreditando que já existe uma matriz grupal, referindo-se à identidade e essência de um grupo, conceito aprofundado em seu estudo anterior sobre o funcionamento de grupos (RIBEIRO, 1994). Lembrou-nos que mesmo num contexto grupal, ninguém vai além dele mesmo, mas, por outro lado o grupo vai além dos indivíduos que o compõe, de forma que as decisões tomadas num grupo são diferentes das decisões individuais de seus membros.

Por fim, o professor convidado enalteceu a iniciativa que estávamos empreendendo, o nosso movimento de ali estarmos nos dispondo a discutir aspectos do conhecimento de ordem filosófica tão importante quanto aos demais enfoques, também necessários aos profissionais de saúde, sinalizando sinais de crescimento.

Em resposta à sua solicitação, os presentes fizeram uma breve explanação do que representou esse encontro para cada um. E foi assim que todos, sem exceção, colocaram seu contentamento em vivenciar momentos de intensa reflexão com absoluta leveza no tratamento de questões tão simples, mas muitas vezes difíceis de serem colocadas em prática no nosso dia-a-dia.

Diante desse resultado, voltamos a afirmar que esse grupo de professores é um grupo que se propõe a refletir seus dilemas e nem sempre se

distancia dos possíveis mecanismos para confrontá-los. As possibilidades do ser humano são infinitas, pois “enquanto ser que existe, o homem é um ser de opção, podendo definir o que pretende ser” (RIBEIRO, 1985, p.36). Esse mesmo autor diz que quando o homem aprende a se interrogar ele pode fazê-lo em relação a si mesmo ou sobre os outros, conferindo-lhe o privilégio de se colocar como senhor de si próprio, dele resultando a conveniência ou não de seu próprio caminho.

Ainda sobre a visão de homem, o autor afirma

sua crença no homem, no aqui-agora presente, capaz de tornar-se cada vez mais consciente de si próprio, a partir da experiência vivida agora e da certeza da extensão para depois dentro de uma visão holística do homem como homem e dele como ser no mundo (RIBEIRO, 1985, p.41)

Ressaltamos que nossa atuação durante essa reunião permeou dois aspectos: primeiro, considerando que ela é parte da pesquisa, não poderíamos deixar de assumir o papel de observadoras, atentas aos movimentos do grupo quanto ao que estava ocorrendo naquele encontro. E, em segundo lugar, sendo parte integrante dele, recebíamos também as informações, sabendo da nossa necessidade de sermos nutridas quanto ao tema das discussões, caracterizando, portanto o papel de observadores-participantes, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1994) e Thiollent (1998).

Como última etapa desta pesquisa, no processo de finalização, marcamos o sexto encontro com os docentes a fim de conhecer sua opinião acerca das questões que apontamos e que orientaram a elaboração do seu último objetivo.

5.2.6 Identificando as práticas docentes necessárias para a implementação do projeto político pedagógico sustentado no referencial ético-humanista

Depois de termos tido cinco encontros com os participantes do estudo, ao longo do seu percurso, sendo que os três primeiros visavam a aproximação da compreensão do referencial ético-humanista para os docentes, o quarto encontro teve como meta o delineamento dos resultados com o grupo e o seguinte voltou-se mais especificamente para oferecer embasamento teórico do tema das discussões, programamos um último encontro, como etapa final do processo de pesquisa-ação.

Embora estivéssemos na fase final da investigação, este encontro constituiu-se como um espaço tão importante quanto aos que o antecederam, pois além de oportunizar aos docentes o conhecimento dos principais pontos que foram sendo marcados ao longo da trajetória da pesquisa, teve como objetivo adentrar na exploração de práticas pedagógicas pertinentes à proposta do novo projeto político-pedagógico da FEN/UFG, fundamentado no referencial ético humanista.

Desta forma e, por entendermos a importância desta reflexão para o corpo docente, uma vez que a reforma curricular se encontra em fase de implementação para as novas turmas ingressantes nessa unidade acadêmica, a partir de 2005, solicitamos à coordenação do curso, um espaço na IX Semana Pedagógica, a fim de explorarmos melhor a percepção do grupo sobre suas ações pedagógicas, já que nos encontros anteriores esse aspecto não tinha ficado tão evidente.

Como nas demais ocasiões, tivemos o total apoio da administração da unidade, que nos concedeu um período de três horas. A adesão ao nosso convite por parte do corpo docente foi significativa, pois a grande maioria dos professores atendeu à nossa solicitação.

O último encontro ocorreu em fevereiro de 2005 quando contamos com a presença de 27 professores, dentre os quais cinco não haviam participado dos momentos anteriores, em razão de que naquela época, não faziam parte do corpo docente da FEN/UFG. Esta situação, entretanto, não os impedia de participar agora, mas, ao contrário, víamos como uma oportunidade deles se inteirarem das reflexões, já que estão envolvidos nas atividades acadêmicas, tanto quanto aos demais membros.

Vale dizer que esta etapa do estudo poderia ter ocorrido na seqüência das anteriores, ou seja, durante o ano de 2004, se a considerarmos como fase complementar de coleta de dados. Porém, durante o referido ano, o grupo se reuniu sistematicamente para os acertos finais do projeto político-pedagógico sendo que, nessas ocasiões fomos observando a maturidade do mesmo para lidar com as questões ligadas ao referencial ético-humanista. Nesse mesmo período, começamos a redigir a análise buscando sua articulação com o referencial teórico, o que foi nos dando uma noção global do processo, favorecendo a reflexão do que seus dados representavam para o bojo da pesquisa, situação que foi, gradativamente, delineando-se ao nos debruçar sobre o conjunto dos dados e na construção dos resultados. Esta é uma particularidade da metodologia da pesquisa-ação, que prevê um vai e vem e um entrelaçamento de suas etapas de forma dinâmica, diferentemente de

outros procedimentos metodológicos, cujas fases são geralmente seqüenciais (THIOLLENT, 1998).

Assim, como parte deste encontro, apresentamos inicialmente nossa proposta, a qual contemplaria uma breve retomada do percurso da pesquisa, a pontuação dos princípios ético-humanistas que foram norteadores da reforma curricular, recém concluída, e a proposição do debate de uma única questão, que a nosso ver não havia sido devidamente aprofundada nas etapas anteriores, mas que na sua essência poderia suscitar reflexões de ordem prática para as ações cotidianas dos docentes. E, considerando que este seria o último momento das atividades programadas desta investigação, sinalizamos que pediríamos ao final uma avaliação do que representou para cada um participar da pesquisa.

Uma vez acordado com o grupo o tempo e o modo como conduziríamos as discussões desse encontro, lançamos a seguinte questão: “Quais práticas pedagógicas seriam necessárias para a implementação do novo currículo sustentado nos princípios ético-humanistas?” O objetivo era, portanto, trabalhar com os docentes na perspectiva de identificar como suas ações precisariam ser direcionadas no dia a dia com o aluno, seja em sala de aula, nos estágios ou em outros momentos também significativos de aprendizagem, com vistas a ultrapassarmos o discurso teórico referente aos princípios ético-humanistas.

Após um breve silêncio denotando, provavelmente, um momento de introspecção, os professores foram expressando seus pensamentos, refletindo ao mesmo tempo sobre sua prática docente. As manifestações, de forma ordenada permitiram a livre expressão e, diferentemente dos encontros

anteriores não geraram momentos de conflitos, embora houvesse opiniões divergentes, em especial, no tocante às características das atitudes mantidas na relação professor-aluno.

A qualidade do relacionamento interpessoal foi destacada pela maioria dos presentes como fator determinante na implementação de práticas pedagógicas sustentadas pelo referencial ético-humanista. Apesar da ênfase dos depoimentos girarem em torno das interações com os alunos, a relação entre os professores também foi alvo da discussão, sendo percebida por alguns como tendo uma certa deterioração na sua qualidade, com o passar do tempo, conforme podemos observar nas seguintes falas:

Quero dizer aqui, que quando voltei, levei um susto que até hoje, passado um tempo estou tentando me recuperar, pois percebi o quanto as relações entre as pessoas desta escola se deterioraram... D₂₀

No meu olhar, nunca tivemos no grupo da FEN relações interpessoais tão deterioradas como as que a gente tem agora... ...Para mim o grupo tem muita sombra e aí, nesse viver eu pergunto: onde está a autenticidade? D₁₄

A reflexão desses participantes focou, em especial, as atuais demandas que a sociedade de um mundo globalizado impõe às pessoas, exigindo-lhes produtividade em detrimento da qualidade das relações que permeiam a esfera do trabalho. Embora essa tendência tem sido rebatida por vários setores sociais que procuram resgatar a essência das relações humanas, valorizando cada vez mais a gestão e capacitação das pessoas, sem desprestigiar a necessidade de produção, ainda somos influenciados sobremaneira pela lógica mecanicista onde o fazer é altamente relevante.

Alguns professores correlacionaram os obstáculos nas interações entre eles à dificuldade de enfrentamento do estresse resultante da sobrecarga

de trabalho, situação que se agrava na medida em que somos um grupo composto por um número reduzido de docentes, onde quase todos estão envolvidos em muitas atividades frente ao crescimento da FEN/UFG, não somente na própria unidade acadêmica, mas também no contexto local e nacional por meio de suas representações.

Foi lembrado também que no interior de um grupo coexistem forças que ora facilitam ora dificultam a teia de suas relações, aflorando determinados mecanismos auto-reguladores que buscam o equilíbrio e caracterizam o seu movimento, tal como destacam Ribeiro (1994), Zimerman e Osório (1997) e Moscovici (2002). A respeito do funcionamento dos grupos, Moscovici (2001) acena para a presença da dimensão luz e sombra no contexto grupal, referindo-se à luz como aquilo que está posto, visível e conhecido, enquanto que a sombra contém elementos sublineares que as pessoas nem sempre são conscientes deles, mas que nem por isso deixam de exercer influência.

Talvez o ressentimento presente nesta situação e de suas possíveis conseqüências no cotidiano acadêmico salienta a necessidade abordada pelos professores em voltarem sua atenção também para qualidade do relacionamento interpessoal no grupo de professores, enquanto parte da proposta pedagógica da FEN/UFG, como observamos nos depoimentos seguintes.

*Reconheço que ao mesmo tempo em que somos um grupo de pessoas batalhadoras e guerreiras, também não perdemos a sensibilidade, a capacidade de ficar próximo um do outro. Precisamos, por outro lado, pensar nossa posição enquanto docente: como a gente faz, somos felizes com o rumo que esta escola está tomando? Parece que cada vez mais estamos sob um rolo compressor e que a felicidade e o prazer diminuíram muito em função do fazer e produzir, com o passar do tempo. Como está nossa relação um com o outro? **Antes de pensar no que fazer para o aluno, é importante pensar o que estamos fazendo para nós mesmos.***

Penso que quando a gente fala de uma proposta pedagógica não devemos, obviamente, nos referir apenas aos alunos, mas também ao conjunto de docentes. D₁₁

Observando a prática docente ao longo da nossa experiência na academia percebemos que algumas barreiras estão relacionadas às habilidades interacionais do professor, na medida em que este, geralmente, mostra-se incapaz de reconhecer e expressar as experiências dos outros e suas próprias, de desenvolver empatia, com vistas a construir uma relação dialógica com as pessoas com as quais convive. É possível que esta situação decorra de uma herança do processo de fragmentação ao qual temos sido expostos, sem contar que a maioria dos docentes de Enfermagem é oriunda de um processo de formação muito diferente do que está sendo proposto atualmente, onde era prioritário o domínio técnico e pouco valorizada a dimensão da pessoa do profissional.

Em contrapartida, o fato de favorecer a tomada de consciência do profissional sobre seu papel de facilitador em um processo de desenvolvimento de pessoas, inclusive o dele próprio, pode fortalecê-lo para reconhecer a si mesmo como instrumento básico na busca de relações mais humanizadas, tanto com pessoas que dependem de seus cuidados como com os profissionais que se relacionam no seu campo social e de trabalho (REMEN, 1993; LEONI 1996; GUENTHER, 1997; COSTENARO; LACERDA, 2002).

Nesta ótica, estando no desempenho de funções ligadas ao ensino, à assistência ou, em qualquer área que envolva o âmbito das relações humanas, vimos a necessidade de investir no autoconhecimento, considerando ser este um caminho incondicional para o sucesso de trabalhos que tenham

por objetivo o crescimento e desenvolvimento de atitudes interpessoais maduras. Uma professora foi enfática ao afirmar que “eu acredito na transformação da prática docente pelo autodesenvolvimento do professor” (D₃). Esta declaração suscitou outras que apontaram o reconhecimento dos próprios limites, o respeito para consigo mesmo como mecanismos próprios da tomada de consciência, facilitando a partir daí relações mais autênticas, transparentes e, portanto mais saudáveis.

Foi salientado por um docente que aprender a lidar com incertezas e contradições é um caminho que possibilita a transformação de um jeito de ser mecanicista para viver de acordo com a perspectiva humanista, cuja base implica na permissão em ser humano, reconhecendo limites, dificuldades, a individualidade da cada um e suas diferenças.

A dimensão humana no trabalho docente foi abordada por vários estudiosos ao reconhecerem que a construção do conhecimento é um processo interativo onde as características pessoais do professor e do aluno precisam ser relevadas para a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto o trabalho precisa ser entendido como fator de crescimento do ser humano e, nesse processo, o ser humano avança e se humaniza (ROGERS, 1978, 1985, 1992, 2001; PUENTE, 1978, 1980; GUENTHER, 1997; MORETTO; MANSUR, 2000; COSTENARO; LACERDA, 2002).

Aprender a ser e aprender a conviver têm sido atualmente, um enfoque bastante abordado pelos educadores que defendem essa habilidade como um recurso que antecede o aprendizado de outras igualmente importantes no desempenho de atividades profissionais (DELORS, 2000).

Neste raciocínio, alguns participantes desse encontro trouxeram à tona o fato de que as ações pedagógicas mantêm intrínseca relação com valores próprios de cada pessoa, cuja compreensão amplia ainda mais os desafios a serem enfrentados quando pensamos na implementação de um currículo que tem um referencial filosófico fortemente marcado.

Nós somos e refletimos, na nossa prática docente, a proposta de filosofia de vida, da nossa existência. D₁₈

Concordo plenamente com o que foi dito aqui de que nós trazemos para nossa prática pedagógica o que a gente é, as crenças que a gente tem na vida, a nossa postura e até o referencial teórico e filosófico que adotamos para nós próprios. D₁

Como conseqüência e fazendo parte de todo o cerne da discussão, a relação professor-aluno foi amplamente debatida, chamando a atenção da necessidade de voltarmos o discurso de práticas humanistas para o cuidado com o aluno, de forma a legitimar os avanços conquistados na construção do projeto político-pedagógico da FEN/UFG.

Eu penso que temos que começar por nós mesmos, professores, na relação com o nosso aluno, cuidar dele, vê-lo de uma forma diferenciada com suas dificuldades e particularidades... às vezes a gente passa por cima disso, não porque queiramos, mas talvez por não estarmos devidamente atentos para isso. A gente não pára para olhar para ele de uma forma humanizada, cuidando dele quando pode estar precisando de ajuda. Se conseguirmos avançar neste aspecto, vamos sair do discurso e estaremos ensinando para ele como cuidar do outro. D₂

Acho importante ouvir as pessoas falarem que temos que vivenciar mais as situações com os alunos porque eles aprendem conosco... Ontem tivemos uma oportunidade de ver o comportamento de alguns alunos e perceber como eles reproduzem o que a gente fala. D₁₉

Por outro lado, alguns relatos sinalizam a preocupação de cairmos num extremo oposto, haja vista que, para alguns, prevalece entre nós uma certa tendência de relação maternal com os alunos. Vários docentes expressaram o receio de abirmos espaço para a excessiva permissividade na

interação professor-aluno, em nome de uma abordagem humanizadora, levando à provável perda da diretriz condutora da formação profissional.

Este debate permitiu revelar que não há, entre a maioria dos professores, uma nitidez em como empreender suas ações pedagógicas, norteadas pelo referencial ético-humanista, embora algumas delas tenham sido apontadas por parte dos presentes.

Por outro lado, no decorrer das discussões, foi ficando cada vez mais clara para o grupo a compreensão de que não existem receitas prontas que levariam ao equacionamento de suas dúvidas quanto às práticas pedagógicas adequadas e coerentes ao referencial adotado pelo novo currículo da FEN/UFG. No entanto, diferentemente do que ocorreu no 2º encontro quando essa mesma questão foi abordada, percebemos que agora, transcorrido um certo tempo, esse fato não é mais gerador de ansiedade, mas ao contrário sinaliza amadurecimento do grupo que possivelmente o impulsionará para tecer constantes reflexões à respeito, levando-a a encontrar formas possíveis de efetivar o ensino humanizado.

Ouvimos algumas manifestações de professores que confirmam essa nossa percepção e que salientam o lado positivo em não termos algo pronto ou formatado para a orientação de nossas ações pedagógicas, mas ao contrário, sinalizam um necessário processo de busca e de aprendizado.

Eu não tenho nenhuma resposta de como devemos conduzir nossas ações. Não temos o modelo de conduta para descrever... No entanto, me tocou muito essas reflexões que temos tido e tenho mudado um pouco minha maneira pedagógica de ser. D₁₉

Acho que ao tentarmos responder a questão inicialmente colocada aqui hoje, ou seja, quais as práticas necessárias para de fato efetivarmos o ensino humanizado chegamos no ponto crucial desta pesquisa. Estamos vendo que não existe nenhuma resposta pronta em como fazer para direcionar a prática humanista... Mas, por outro lado precisamos dar

continuidade nesse processo de reflexão sobre tudo isso que está sendo dito aqui, que certamente nos ajudará a crescer. D₂₁

Falando do exercício da docência e seus desdobramentos relativos ao relacionamento interpessoal e ao cuidado humano, concordamos com o pensamento de Waldow (1999) ao afirmar que este que não pode ser prescrito, nem seguir receitas prontas, implicando necessariamente em algo significativo quando é experienciado. Reconhecer esta proposição significa, portanto, valorizar e respeitar a si mesmo como ser humano.

Ao mesmo tempo em que foi voz comum entre os participantes da pesquisa a consciência de que o docente tem um poder sobre as atitudes do aluno que “reproduz o que a gente fala e faz” (D₁₉) ou “somos referência para nossos alunos porque o comportamento do docente é mais forte do que sua fala em sala de aula” (D₃), também ficou evidente a dificuldade em torno de *como* implementar o ensino humanizado, ou seja, *como* fazer algo que no plano do conhecimento já não é tão desconhecido.

Tivemos vários depoimentos reconhecendo o alcance da postura do professor sobre a pessoa do aluno, da maneira que um simples olhar ou gesto pode representar para sua formação e que o exemplo das suas ações no dia a dia influi na atitude profissional do futuro enfermeiro. Este aspecto foi ressaltado por alunos durante pesquisa que desenvolvemos no curso de Mestrado, quando o papel do professor foi bastante discutido pelos sujeitos (ESPERIDIÃO, 2001).

Esta questão nos remete a alguns questionamentos que fizemos em estudos anteriores onde defendíamos a formação do profissional orientada a partir de sua formação enquanto pessoa, possibilitando o reconhecimento de si mesmo, como instrumento básico no cuidado, com vistas a estabelecer

relações mais humanizadas com as pessoas com as quais interage (ESPERIDIÃO; MUNARI, 2000; ESPERIDIÃO; MUNARI, STACCIARINI, 2002).

Vimos na literatura que outros cursos da área da saúde passam a se preocupar com a formação pautada em princípios ético-humanistas, em função de que o modelo tecnicista não mais atende a demanda da clientela nem dos modelos assistenciais que buscam a integralidade do ser humano e a humanização da assistência que tem recebido especial atenção do Ministério da Saúde (BLASCO, s.d.; BATISTA; SILVA, 1998; BATISTA, 1998; MORETTO; MANSUR; ARAÚJO, 1998 BRASIL, s.d a; s.d.c.; SANTOS, 2001; NOGUEIRA-MARTINS, 2002).

Martins (2001) é categórica ao afirmar que a humanização da prática assistencial deve, obrigatoriamente, incluir a dimensão psicológica na formação do estudante dos cursos da área da saúde, procurando sensibilizá-lo em relação aos seus próprios aspectos psicológicos que o mantém motivado pela sua escolha profissional. Existem estudos que realçam a competência interpessoal, que contempla, necessariamente, as questões relacionais, como uma habilidade tão significativa quanto às habilidades técnicas ligadas ao cuidado humano, quando pretendemos oferecer efetivamente a assistência integral, cujo princípio encontra-se presente nas doutrinas do SUS (TAYLOR, 1992; GUENTHER, 1997; MOSCOVICI, 2002; MERHY; FRANCO, 2003).

Tem sido bastante discutida a qualidade da interação entre a pessoa que busca ajuda e o profissional de saúde, visto que apesar do apelo humanização da assistência, ainda presenciamos poucas atitudes, por parte de quem cuida, com estas características. Vários autores demonstram suas inquietações neste sentido visando por meio de suas contribuições resgatarem

um atendimento mais humanizado e o alcance de melhores resultados (REMEN, 1993; CRUZ, 1997; CARRARO, 2001; BRANCO, 2003).

Fazendo um paralelo com tais considerações e reconhecendo a parcela de responsabilidade da universidade no processo formativo dos profissionais de saúde consideramos interessante a reflexão sugerida por um professor que atestou a dificuldade em avaliar como está a formação ética e humana dos nossos alunos, no sentido de verificar seus posicionamentos na prática profissional. Consideramos pertinente esta preocupação, pois obtemos mais facilmente dados que atestem a compreensão teórica de alguns pressupostos do referencial ético-humanista do que de averiguação das atitudes dos egressos dos cursos. Neste sentido, precisamos investir em estudos que permitam esclarecer este tipo de inquietação que envolve diretamente as instâncias formadoras de pessoas que estão sendo colocadas no mercado de trabalho com uma demanda específica também voltada à humanização da assistência.

No decorrer desse debate foi ressaltado também os mecanismos da comunicação efetiva no processo ensino-aprendizagem parecendo haver uma clara intenção entre os docentes em passar conteúdos e exemplos que facilitem o entendimento da importância dos aspectos à eles relacionados e que permeiam a formação humanística do enfermeiro. No entanto, fica a dúvida de como essas mensagens chegam até os alunos, onde se localiza as possíveis dificuldades para sua compreensão ou mesmo um distanciamento do que se diz e o que se faz. A esse respeito, cabe-nos, enquanto educadores, ficarmos sempre atentos às características do processo humano relativo à

comunicação, bastante enfatizados por estudiosos da área, entre os quais destacamos (MAILHIOT, 1981; STEFANELLI, 1993; SILVA, 1996).

Uma das sugestões dadas por alguns presentes neste encontro em relação às ações pedagógicas foi a criação de espaços de reflexão teórico-vivenciais que facilitem a articulação entre os conteúdos vistos em sala de aula e a experiência vivida pelo acadêmico nos campos de prática. Atualmente já é consenso na esfera educacional que as vivências facilitam a incorporação do aprendizado, sendo inegável a contribuição que esta prática pode oferecer ao aluno em processo de formação (KESTEMBERG; ROCHA, 1995; STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999; ESPERIDIÃO, MUNARI; STACCIARINI, 2002; ROCHA et al., 2003)

Além desses aspectos, as práticas pedagógicas com tal intuito tem a missão de facilitar a aprendizagem, partindo das experiências e potencialidades de cada um, procurando imprimir o sentido de troca do conhecimento, o que possibilita a responsabilidade do aluno na construção do seu próprio saber (ROGERS, 1978,1985; FREIRE, 1980, 1996; PUENTE, 1978, 1980). Com esta perspectiva, esses autores fazem considerações acerca da função do professor, do aluno e do relacionamento entre eles, defendendo as estratégias de ensino com abordagem humanística. Assim, o professor cria condições facilitadoras para que o aluno aprenda, estimula sua curiosidade encorajando-o a escolher seus próprios interesses, desde que seja autodisciplinado, responsável por suas opções e crítico diante das problemáticas do futuro. O aluno, por sua vez, é respeitado como pessoa, no processo contínuo de auto-realização com o uso pleno de suas potencialidades e capacidades.

Consideramos oportuno dizer que no atual contexto curricular da FEN/UFG, que antecede a operacionalização do projeto político-pedagógico recém concluído, algumas iniciativas desta natureza já estão acontecendo há cerca de dois anos, as quais foram lembradas pelos professores que a estão experienciando. Desta maneira, eles se perceberam gabaritados em afirmar sobre sua importância e o impacto que estão observando no desenvolvimento dos alunos no decorrer deste período.

Foram citadas também experiências de aprendizagem de integração interdisciplinar, que embora ainda estejam em processo de ajustes, têm demonstrado a eficácia da proposta em articular o conhecimento teórico e o vivencial. Tal prática tem ocorrido sistematicamente entre as áreas da Saúde Mental e as disciplinas de Metodologia da Assistência de Enfermagem e Estágio II, oferecidas no 2º e 5º anos, respectivamente, do curso de Graduação em Enfermagem da FEN/UFG. Embora com especificidades diferentes, devido inclusive ao amadurecimento do aluno no início e final de curso, foi mencionado que possibilitar a discussão das dificuldades pessoais no enfrentamento dos impasses encontrados nos estágios, tem contribuído significativamente para que o aluno adquira maior segurança nas suas atitudes.

Vivenciar a prática hospitalar para o aluno iniciante é uma experiência para a qual nem sempre se encontra preparado. De acordo com um professor, “cada dia de estágio é um dia de crise” (D₁₄), testemunho que reforça que a iniciativa da integração interdisciplinar tem sido importante também para o docente, pois ao amenizar o sofrimento e a angústia do aluno, conseqüentemente, ajuda na qualidade do seu aprendizado. O aluno conculinte, por sua vez, resente-se de recursos internos, geralmente relativos

à comunicação humana e ao relacionamento interpessoal, levando-os à intensos momentos de insegurança ao se deparar com dificuldades ligadas à necessidade de assumir determinados posicionamentos com o paciente ou equipe multidisciplinar. As crises vivenciadas pelos alunos assumem características distintas sempre em pertinência ao momento em que estão atravessando.

Portanto, entendemos que, em sendo estas situações freqüentes ao longo do curso, conforme os depoimentos acima, cabe aos educadores aprenderem a lidar com elas, assumindo por vezes papéis orientados pela relação de ajuda e subsidiados pelo conhecimento de intervenção em crises, salientando ser esta uma competência do enfermeiro, esteja ele envolvido em qualquer campo de trabalho. Vários estudos discutem possíveis formas de enfrentamento para essas circunstâncias, além de oferecerem elementos teóricos para a sua compreensão, entre os quais destacamos Travelbee, 1979; Caplan, 1980; Salomé, 1994; Miranda; Miranda, 1996; Rodrigues, 1996; Benjamin, 1998; Rudio, 1999.

A experiência de integração de áreas, desenvolvida por alguns professores durante o curso de Graduação em Enfermagem da FEN/UFG foi citada como altamente positiva reforçando que é possível, por meio de ações pedagógicas contribuir para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional.

Um aspecto que tem nos chamado a atenção é a necessidade de investir na educação continuada, haja vista que o profissional de saúde mantém-se em contato com situações potencialmente estressoras das quais nem sempre se sente capacitado para enfrentá-las com um bom nível de saúde

mental. Tal percepção é compartilhada por outros membros da FEN/UFG que têm assumido sua função docente em espaços assistenciais numa tentativa de minimizar tal problemática também experimentada pelos trabalhadores de saúde.

No contexto da integração docente-assistencial, existe uma parceria da FEN/UFG com o Hospital das Clínicas/UFG (HC/UFG), por meio de ações que têm por objetivo fortalecer a integração entre o ensino, assistência e pesquisa, com reflexos positivos na qualidade dos serviços tanto daqueles que procuram assistência como dos trabalhadores de saúde daquele local.

Dentre essas ações destacamos um dos projetos de extensão, que é a criação do Núcleo de Educação Continuada em Enfermagem, vinculado à Diretoria de Enfermagem/HC/UFG na interface com o Serviço de Gestão de Pessoas/HC/UFG e em conjunto com o Núcleo de Pesquisa em Saúde Integral da FEN/UFG (NEPSI). Essa iniciativa, em particular, visa entre outros focos de atenção, tratar dos aspectos ético-humanistas, voltados às ações assistenciais.

Um outro projeto em desenvolvimento, vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação do HC/UFG, que tem dois docentes da FEN/UFG como membros efetivos, realiza atividades de avaliação de projetos de pesquisa, formação de pessoal técnico-administrativo para o desenvolvimento de pesquisa, além de assessoria para pesquisadores.

Atualmente, estão em andamento dois cursos de capacitação para os profissionais da área da enfermagem, a fim de minimizar suas dificuldades relativas à implantação e implementação da metodologia da assistência de enfermagem. Vale salientar que um dos cursos “Desenvolvimento de competências e habilidades para a operacionalização do Processo de

Enfermagem na prática assistencial” foi planejado especificamente para enfermeiros, sendo que os auxiliares e técnicos de enfermagem participam do curso “Processo de cuidar no trabalho em equipe de enfermagem”.

Ainda nessa perspectiva de ações conjuntas a FEN/UFG disponibilizou parte da carga horária de uma docente para realizar atividades junto a Diretoria Geral do HC/UFG, onde coordena o Núcleo de Planejamento, responsável pela elaboração de projetos de captação de recursos financeiros e relatórios para os Ministérios da Educação e Saúde. De igual forma, a FEN/UFG está representada no Conselho Diretor do HC/UFH, através da sua diretoria e mais um membro do corpo docente.

Desta maneira, podemos dizer enquanto unidade acadêmica, a FEN/UFG tem se engajado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão procurando estender suas práticas pedagógicas aos profissionais de atuação diretamente no cuidado.

Estando no exercício da docência há 26 anos, sendo que mais da metade deles fazendo parte do quadro docente da FEN/UFG podemos assegurar que houve um amadurecimento da unidade como um todo, a despeito das dificuldades circunstanciais relativas ao ensino das universidades públicas brasileiras e àquelas voltadas especificamente à própria formação do enfermeiro, já discutidas ao longo desse trabalho. Temos visto que o atual posicionamento dos professores e suas preocupações na direção dos projetos de pesquisa e extensão, do enfoque das disciplinas dos cursos de graduação e Pós-Graduação em Enfermagem onde são envolvidos, têm mostrado mudanças em atendimento às atuais demandas das áreas da educação e da saúde.

Tal percepção é de igual modo apreendida pelo próprio grupo, que se manifestou reconhecendo-se, durante o nosso encontro, como um grupo sensível e guerreiro que tem demonstrado ser forte o suficiente no embate de situações difíceis. Também a esse respeito, concordamos com o grupo, haja vista a sua expressiva presença neste momento de finalização do estudo, quando temos a oportunidade de discutir nossa prática docente, permitindo refletir a postura particular de cada um. Sem dúvida, é um exercício de auto-análise e avaliação coletiva que requer desprendimento e maturidade, do qual o grupo não se esquivou, mas ao contrário, parece estar em busca de respostas aos seus questionamentos.

Assim, sob o nosso olhar, o processo de reflexão desencadeado pela pesquisa permitiu que, gradativamente, o grupo fosse tomando consciência de sua prática pedagógica, de forma que foi identificando ações que mantêm pertinência aos princípios ético-humanistas na formação do enfermeiro que estão sendo norteadores do novo projeto político pedagógico da FEN/UFG. Vale dizer também que estas ocasiões tornaram-se igualmente significativas na medida em que apontaram as dificuldades dos docentes e ainda onde precisam ser instrumentalizados.

Nesse último encontro foi destacada a necessidade de criarmos espaços permanentes de discussão que contribuam para o enfrentamento das dificuldades sentidas pelos docentes, quer sejam voltadas às suas ações pedagógicas, ao fortalecimento das interações que permeiam o meio acadêmico ou em quaisquer outras que forem sendo percebidas ao longo desse processo.

Nesse sentido, entendemos que também a formação do professor deve ser contínua, independente da sua experiência voltada para a área educacional, percepção compartilhada pelos participantes desse estudo, ao se disponibilizarem para momentos de trocas e considerando que a maioria do corpo docente da FEN/UFG está no exercício da docência há muito tempo, conforme nos referimos anteriormente.

Partindo dessa perspectiva um docente manifestou expressamente sua sugestão de ação pedagógica, em resposta à questão que fizemos no início do encontro, que pode nos levar a um movimento contínuo de repensar em como somos, enquanto docentes e, conseqüentemente, ao desenvolvimento intrapessoal e grupal, ambos processos necessários ao bom desempenho ao papel do professor.

O processo dessa pesquisa nos obrigou a refletir sobre o que, quando, como e para quem estamos voltando as mudanças propostas... Talvez pudéssemos agora pensar na possibilidade em mantermos essa reflexão e discussão por um período. Assim, poderemos promover tanto o crescimento pessoal como o coletivo nesse novo fazer e pensar sobre o desenvolvimento do nosso currículo. D₂₁

Percebemos o alcance da conscientização dos professores quanto à esta necessidade ao concordarem com a opinião de um dos participantes, de que as iniciativas não sejam apenas advindas de ações isoladas, mas ao contrário, devem partir do empenho e projeto institucional que legitime alguns desdobramentos que forem sendo apontados como necessários.

Eu insisto que nós precisamos ter momentos teórico-vivenciais com profissionais competentes que possam nos ajudar nessa construção em que estamos envolvidos. Podemos conseguir vencer sozinhos algumas dificuldades, mas enquanto instituição, acreditar que poderemos alcançar nossos objetivos sem ajuda, pode ser temerário. Então, do ponto de vista da instituição, deve haver também uma decisão administrativa, um desejo para que tudo isso possa ser colocado em prática, concretamente. É preciso que haja um desejo institucional que facilite o processo de mudança que estamos vivenciando, pois vai haver também investimento de tempo, de energia e financeiro. É, portanto é uma decisão coletiva. D₆

Acrescentamos a tal raciocínio o fato de que atitudes como esta sugerida, requerem investimentos de toda ordem, os quais não poderiam ser viabilizados sem o apoio institucional.

Ao longo de todo esse encontro, ouvimos vários relatos enaltecendo nossa iniciativa, que oportunizou durante o transcorrer da pesquisa, momentos de reflexão de questões tão complexas e nem sempre fáceis de serem vencidas. Outros salientaram que essas discussões sinalizam o processo de transformação que a FEN/UFG está vivenciando e que contribuirá para assumirmos uma prática pedagógica humanista, em acordo com o projeto político pedagógico que acabamos de construir. O relato a seguir expressa essa idéia:

A forma de atingir esse avanço é fazer exatamente o que estamos fazendo: discutindo dentro da escola com os colegas, para tomarmos consciência do nosso papel auto-transformador e conseqüentemente, transformador da relação professor-aluno e da sociedade. Esse processo em si é humanista. Percebo que pensar, discutir e compartilhar essas questões, admitindo nossas potencialidades e fragilidades, trabalhando em conjunto e individualmente é o grande passo. D₂₀

Esse depoimento ratifica o pensamento de Burow (2001) quando afirma que a transformação só é possível quando há envolvimento de todos, levando ao êxito na medida em que houver auto-organização e participação coletiva.

Houve um membro do grupo que manifestou um sentimento de felicidade em fazer parte do corpo docente da FEN/UFG, que apesar dos seus problemas e divergências se permite encontrar para reflexões como esta, situação que outras unidades acadêmicas da UFG nem sequer as cogitam.

Ao finalizarmos este último encontro, solicitamos que os presentes fizessem uma avaliação apontando o que significou ter participado desta

pesquisa, embora reconhecêssemos que determinados aspectos tinham sido abordados no decorrer das discussões.

O conteúdo das respostas, sem exceção, mostrou claramente que participar dos encontros, mesmo que não tenham sido em todos, favoreceu de modo incisivo o processo de tomada de consciência acerca de suas posturas individuais, das coletivas nas relações estabelecidas na FEN/UFG, de como implementam suas práticas pedagógicas nas disciplinas que ministram, contribuiu para uma maior compreensão dos princípios ético-humanistas, além de assinalar a necessidade de procurar vivenciá-los no dia-a-dia acadêmico.

Alguns afirmavam que os encontros contribuíram na mobilização de sentimentos, na partilha de angústias, certezas e incertezas e ainda despertaram desejos de mudança e aprimoramento. A possibilidade de fazer contato com a própria dimensão humana, de pessoa em interação consigo mesma em busca de crescimento pessoal foi igualmente referenciada. Outros se reconheceram assumindo atitudes humanistas, a partir das discussões, que tornaram claro este seu posicionamento diante de várias situações no processo ensino-aprendizagem.

O encontro de reflexão dos princípios ético-humanistas com a participação de um professor convidado foi mencionado por vários docentes, pela forma em que ele os explicitou e por ter focado de maneira absolutamente simples as características do relacionamento intra e interpessoal, trazendo o enriquecimento individual e para o grupo.

Os conflitos e impasses ocorridos em alguns encontros foram referidos como úteis para aprendermos a lidar com as diferenças e compreender que, tudo isso faz parte do processo de construção do

conhecimento e na formação de pessoas mais humanas e solidárias. Um aspecto destacado foi a percepção de que a prática pedagógica fundamentada no referencial ético-humanista precisa ser estendida ao grupo de docentes e discentes.

Foi bastante comum a percepção de que os encontros permitiram uma aproximação entre os colegas, favorecendo um melhor conhecimento do grupo, uma vez que no cotidiano o acúmulo de atividades nem sempre promove interações. Uma colocação nos chamou a atenção, pois revelou que “os encontros por si só foram humanistas e que serviram para oxigenar o grupo” (D₂₀). Esta afirmação reforça a idéia de que nossas ações podem ser percebidas pelas pessoas que estão à nossa volta e mesmo que, não intencionalmente, são passadas através de atitudes que assumimos frente a qualquer atividade que estivermos envolvidos.

5.3 SINTETIZANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA EM RELAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ÉTICO-HUMANISTAS

Ao final do processo de análise dos resultados obtidos ao longo dessa pesquisa, nos vimos ainda motivadas a descrever os pontos que consideramos importantes do processo de tomada de consciência dos professores, especificamente quanto ao seu movimento de construção do referencial ético-humanista. Temos, assim, a intenção de dar visibilidade sobre o percurso que percorreram para possivelmente instrumentalizar o grupo, por ocasião do planejamento e, acima de tudo, da implementação de práticas pedagógicas concernentes ao perfil do curso e daqueles que vão direcioná-lo.

Vale dizer que algumas das observações que apontamos são frutos de um processo que, certamente não se iniciou com esta investigação, nem se limitou aos espaços onde os dados foram formalmente colhidos. Fazer parte da unidade acadêmica onde as discussões curriculares aconteceram, favoreceu-nos acompanhar o desenrolar dos fatos, os quais ao serem socializados, legitimam nossa intenção ética de participá-los diretamente aos envolvidos e indiretamente à outras pessoas interessadas no tema.

Diante de tudo que já foi explicitado neste estudo, em se tratando dos conteúdos discutidos e como eles foram tratados pelos professores, fomos percebendo o gradual fortalecimento das nossas relações, no âmbito de questões profissionais, já que na esfera pessoal não há grandes impasses. Conseqüentemente, o fortalecimento do grupo em si, ainda que de forma tímida, constata uma certa tolerância com as diferenças que se manifestavam, com a possibilidade de integração e de interlocução entre áreas afins do curso, onde já vislumbrava trabalhar com diferentes profissionais sob um único objeto, ou seja, propondo agregar áreas antes, nem eventualmente, miscíveis.

Esse posicionamento leva a pensar na demanda cada vez mais forte da Interdisciplinaridade e de alguns temas transversais extremamente necessários ao processo de formação profissional de forma a capacitar pessoas sintonizadas com as múltiplas e aceleradas mudanças do conhecimento e suas interfaces. Neste raciocínio, é plenamente compreensível, que um curso não deva privilegiar conteúdos em disciplinas isoladas, mas contextualizá-los no conjunto da estrutura de cada curso, atendendo cada qual a sua especificidade.

Vale dizer que embora esse foco da discussão não tenha se evidenciado durante os encontros relativos à pesquisa, foi bastante abordado nas reuniões da reforma curricular, quando pudemos observar que os docentes não pareciam ter dificuldades de entendimento quanto a necessária integração interdisciplinar. Considerando que vamos vivenciar o que propusemos no projeto político pedagógico a partir de 2005, esperamos que as dificuldades se manifestem com menos intensidade que em outros tempos já vividos pela FEN/UFG.

Desta maneira, verificamos que os professores começam a pensar no resultado do currículo para o aluno e não mais se considerando como centro, mas se colocando como mediadores na preparação para o exercício profissional, fato que, ao nosso olhar, sinaliza uma ação pedagógica, mesmo que seja, por ora, no nível de tomada de consciência, de que o que importa é a formação integral do egresso do curso de graduação em Enfermagem.

Foram freqüentes os questionamentos relativos à fragmentação do ensino, bastante presente nos moldes em que é seguido, conforme já explorados em estudos anteriores (ESPERIDIÃO, 2001; ESPERIDIÃO; MUNARI, 2004). Foi interessante ouvir relatos de professores que denotavam descontentamento com tal situação, referindo ao mesmo tempo dificuldades para sua superação e certo incômodo em permanecer atuando de forma a perpetuar o ensino compartimentado. O grupo reconhece que, considerando sua limitação atual, pode até aceitá-la, visto não saber como fazer diferente, mas paradoxalmente passa a ser diferente a partir do momento que busca suplantar a formação desintegrada.

Durante as últimas reuniões da reforma curricular, em que discutíamos o reagrupamento das disciplinas, a possível eliminação de algumas e a integração entre elas procurando exercitar a cooperação entre as áreas onde os conteúdos se confluem, suprimindo o conhecimento não mais compartimentado, vimos também a preocupação dos professores com a sobrecarga do curso para o aluno, não lhe dispondo de tempo para cuidar de si ou para buscar o seu conhecimento em outros espaços, a fim de que se torne igualmente responsável por ele (WALDOW, 1995; GUENTHER, 1997; COSTENARO; LACERDA, 2002).

Entendemos que há uma incoerência na idéia de formação para o cuidado integral na medida em que a pessoa-cuidadora não for cuidada integralmente, enquanto estiver sob os cuidados do educador. É cuidando que se ensina a cuidar e, com vistas a obter sucesso nessa empreitada precisamos incentivar que o aluno aprenda a se voltar para si mesmo, que tenha tempo e oportunidades de investir de todas as maneiras na sua própria formação, também enquanto pessoa, investimento que certamente lhe garantirá bons frutos profissionais.

Esse foco de cuidado para com o aluno nos chama atenção, pois ainda recentemente víamos que as áreas responsáveis pelo ensino técnico tinham quase que absoluta atenção em desenvolver habilidades relativas à destreza manual, competências para a assistência de procedimentos de enfermagem e pensamento clínico do aluno. As discussões que ora temos vivenciado voltam-se para a necessidade das disciplinas procurarem também fortalecer emocionalmente o aluno, ampliando sua competência interpessoal, habilidade essencial para o bom desempenho profissional.

Além disso, foi sinalizada uma inquietação proveniente pelo fato do curso, nos moldes atuais, não oferecer ao estudante a liberdade de escolha na direção do seu processo formativo, ou seja, ele próprio decidir que rumos ou áreas investir mais em detrimento de outras de menor interesse. Analisamos que esse posicionamento do corpo docente reflete diretamente o pressuposto de que é preciso ter liberdade para escolher, para fazer melhor e, ao sobrecarregarmos o aluno, tiramos dele tal oportunidade. A esse respeito, Rogers (1978, 1985) enfatiza a importância do aluno participar ativamente em parte tão preciosa da sua vida: sua própria educação.

Por fim, apresentamos outras observações que fomos fazendo ao longo da VIII Semana Pedagógica, que ocorreu na mesma semana do seminário planejado por esta investigação, no início do 1º semestre letivo de 2004, quando contamos com as explicitações de um especialista no referencial ético-humanista, já discutidas anteriormente. Nossa intenção é, mais uma vez, expor a análise da forma que se processou a discussão no grupo, uma vez que vimos sua explícita ligação com os fundamentos éticos e humanistas que foram abordados ao longo dessa pesquisa.

Esse evento ao qual estamos fazendo menção teve como objetivo central discutir o ementário das disciplinas do novo currículo, adequando as ementas das disciplinas que permanecem na grade curricular e elaborar as novas, de acordo com as propostas que tinham sido traçadas.

Percebemos a maneira diferente do grupo pensar e elaborar as alterações no processo de desconstruir e construir as ementas. Muitos docentes fizeram referência aos questionamentos e pressupostos trazidos por Ribeiro (2004), durante o nosso encontro. Atentavam para questões como a

própria terminologia, a depender de como fosse utilizada poderia deixar de garantir a visão ético-humanista na assistência em saúde e na formação do aluno do curso de graduação em Enfermagem.

Os docentes trouxeram à reflexão as atitudes EU-TU, largamente abordadas por Buber (1978) e também discutidas entre nós anteriormente, como momentos ímpares na relação com os alunos e colegas. Do mesmo modo, os impasses passam a ser resolvidos com outras atitudes, mostrando maior respeito ao outro, tolerância ao ouvir, contestando de maneira mais compreensiva ou acolhendo opiniões diferentes das próprias, todos os aspectos que se sustentam à luz do ético-referencial humanista.

Um aspecto, que de certa forma nos surpreendeu foi o fato de alguns professores conseguirem visualizar o modo diferente que estamos interagindo nos momentos coletivos, cuja percepção nos foi apontada, de maneira informal por eles próprios nos intervalos das discussões. Tal fato nos leva a crer que começávamos a obter algum resultado desse nosso estudo, particularmente após o último encontro.

Também tivemos a oportunidade de presenciar durante um efusivo debate, um membro do grupo intervir, procurando resgatar os princípios ético-humanistas como norte do nosso posicionamento, naquela ocasião. Além dessa intervenção ser oportuna para o que estava sendo discutido, mostrou-nos, novamente, que o processo de conscientização acerca do referido referencial estava sendo construído, pois o grupo começava a se posicionar em atenção à ele, embora ainda de forma pouco consistente. Tal fato, válida, ao menos para nós, que o homem é realmente um ser de possibilidades.

Ao retomarmos o início desta investigação, vimos que o corpo docente da FEN/UFG está se diferenciando no seu modo de pensar. Reconhecemos, entretanto, que operacionalizar o que foi apreendido faz parte de uma outra etapa, talvez já em processo de construção. Somente estes dados nos dão a convicção do acerto de termos investido nessa causa, embora continue nos motivando acreditar que em se tratando do ser humano, tudo é possível.

No sentido de concluir nosso pensamento fazemos a seguinte reflexão: de que maneira estas nossas considerações encontram eco entre os docentes da FEN/UFG? Será que visualizam os desdobramentos do referencial ético-humanista nas suas práticas pedagógicas voltadas para a formação do enfermeiro? O que seria necessário para operacionalizar o projeto político pedagógico fundamentado nos princípios éticos-humanistas?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesta etapa do trabalho e avaliando os momentos pelos quais passamos temos uma dupla sensação: primeiramente, de bem estar, próprio de quem está finalizando um processo de pesquisa que tem um percurso pré-determinado, desde as colocações iniciais referentes à problemática que pretendemos estudar, seu desenvolvimento onde mergulhamos intensamente no campo, a fim de compreendê-lo, partindo de uma vasta revisão bibliográfica até a chegada dos resultados que, por sua vez, precisam ser devidamente refletidos, com vistas a possíveis contribuições. Por outro lado, a despeito de tudo isso, temos também a sensação de inquietude, por percebermos que estamos apenas adentrando no cerne das questões relativas à formação do enfermeiro numa abordagem humanística e mais que isso, do que significam seus desdobramentos na prática pedagógica no cotidiano acadêmico.

A complexidade da temática estudada bem como da metodologia que escolhemos extrapola os limites de um trabalho acadêmico, que tem como

finalidade primeira, a expressão de seus resultados por meio de uma tese de Doutorado. Reconhecemos que essa proposta não se iniciou por ocasião do nosso ingresso nesse curso e tampouco se encerra com sua conclusão. Na verdade, faz parte do nosso envolvimento, enquanto educadora da área da saúde, que vê também no aparelho formador a responsabilidade de preparar profissionais de saúde capazes de oferecerem assistência integral e humanizada.

Assim foi que propusemos desencadear, junto ao corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, um processo de discussão referente aos princípios ético-humanistas na formação do enfermeiro, uma vez que essa unidade acadêmica estava vivenciando um período de reforma curricular, orientado pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem (CNE, 2001), cujas bases teórico-filosóficas são fortemente voltadas para esse referencial.

Entretanto, orientadas pelo pressuposto básico que de a maioria dos professores não tinha muita clareza do que aquele referencial representava, enquanto núcleo de sustentação para o ensino da Enfermagem partimos, inicialmente, para conhecer a compreensão dos docentes sobre o referencial ético-humanista e suas implicações na prática pedagógica. Por meio de uma série de encontros foi possível apreender as concepções do grupo estudado à respeito da temática e o mais importante, desenvolver um processo de construção de tomada de consciência em relação aos princípios ético-humanistas, assim como identificar algumas práticas docentes necessárias e adequadas à implementação do projeto político pedagógico que estava sendo elaborado.

Vale destacar que a pesquisa-ação, enquanto método escolhido para nos orientar ao longo do estudo, trouxe uma grande contribuição para o alcance dos objetivos, pois favoreceu a sensibilização dos envolvidos na problemática posta, na medida em que foram convidados, não somente para a coleta de dados propriamente dita, mas a compartilharem durante o seu percurso, dos resultados que vão sendo delineados coletivamente. Essa peculiaridade metodológica permitiu, além da interação entre os participantes do estudo, maior engajamento e responsabilidade com o que foi produzido, renovando a necessidade de mudança e vontade de concretizá-la. Portanto, compartilhar experiências através do diálogo levou-nos à compreensão e reflexão da realidade, fator imprescindível nos processos de transformação.

Um outro aspecto importante da pesquisa-ação, do qual também nos beneficiamos, refere-se ao efeito da aprendizagem, onde os participantes, inclusive o pesquisador aprendem, conjuntamente, a identificar e resolver os problemas que estão sob discussão. Assim, a nosso ver, essa forma de conduzir a investigação foi fundamental para a tomada de consciência de algumas ações que o corpo docente precisará empreender com vistas a efetivação das propostas contidas no novo currículo, recém concluído.

Por outro lado, sabemos que, mesmo este percurso tendo muito sido produtivo, existe a possibilidade da FEN/UFG não conseguir efetivar, integralmente e num só tempo, as ações relativas à reforma curricular, particularmente as voltadas para práticas pedagógicas de caráter ético-humanista. Não pela falta de empenho de seus membros, uma vez que consideramos se tratar de um grupo altamente disponível e sensível para essas questões, mas por reconhecermos as barreiras provenientes de

mudanças que sugerem a superação de paradigmas nos modelos educacionais, minimizando as características quantitativas de grandes conteúdos e alta carga horária das disciplinas, geralmente dispostas de formas estanques sem muita articulação entre si. Ainda precisamos relevar as dificuldades de natureza pessoal, pois qualquer que seja a abordagem teórico-filosófica da proposta curricular, esta envolverá, necessariamente, valores próprios de cada um, visão de mundo e postura diante da vida, os quais estarão sempre presentes nas ações pedagógicas que forem empreendidas.

Atualmente o que esperamos na formação profissional é atribuir outros valores ao ensino, privilegiando competências variadas no sentido de capacitar o aluno para a assistência com dignidade, tanto para o cuidador como para quem é cuidado, sem contudo, desmerecer o caráter técnico-científico absolutamente necessário à sua qualificação.

De igual maneira, temos consciência que a estrutura universitária e de mercado, atualmente no Brasil, nem sempre permite que nos desvencilhemos de maneiras já conhecidas de pensar, sentir e agir, fazendo com que muitas vezes permaneçamos em inércia, na medida que procuramos manter determinados posicionamentos e/ou adicionando resistências à toda e qualquer proposta de mudança.

O atual momento que a FEN/UFG está vivendo, apesar de sobrecarga de trabalho dos seus professores e a crescente demanda institucional face ao seu crescimento, contempla um clima de mobilização, também natural para esses períodos, ou seja, uma nova energia circula entre as pessoas, pois de igual forma o grupo se sente motivado a buscar novos

modelos de abordagem no ensino e novas formas de lidar com a relação humana na formação do enfermeiro.

Naturalmente, para que o projeto político pedagógico tenha sucesso nas ações propostas, é fundamental que todos os envolvidos nesse processo tenham apreendido a filosofia do conteúdo da Resolução nº 3 (CNE, 2001) de maneira que possam experienciá-las no seu dia a dia.

Neste sentido, consideramos importante destacar que os momentos pelos quais passamos junto com os professores durante o desenvolvimento da pesquisa possibilitaram não apenas a reflexão coletiva dos princípios teóricos do referencial filosófico em questão, mas uma aproximação do que eles podem representar nas relações estabelecidas no ambiente acadêmico.

Vimos que a disponibilidade do corpo docente em participar dos encontros grupais relativos à esta investigação e que visavam discutir essas questões já sinaliza um momento de mudança, que podem ou não levar a resultados condizentes com a proposta da reforma curricular, dependendo de como serão os encaminhamentos a partir de agora.

Podemos assegurar que, se por um lado, percebíamos inicialmente uma concepção pulverizada sobre o significado do referencial ético humanista e suas implicações na implementação do novo currículo, ao final do estudo, a visão do corpo docente, ainda que não esteja totalmente consolidada parece-nos mais clara, considerando os vários relatos com preocupações no sentido de como torná-lo possível por meio da prática pedagógica. Assim, a dúvida permanece, embora tenha mudado de direção. Sob o nosso olhar, essa circunstância é um bom indício, sinaliza possibilidades de busca e desfaz a idéia cristalizada de obtermos modelos prontos nas formas de atuação.

Vale a pena considerar que, acompanhando o desenvolvimento do processo de conscientização crítica dos docentes relativo à formação humanística do enfermeiro, percebemos o quanto foram importantes os encontros proporcionados pela pesquisa, pois através dos impasses surgidos durante as discussões, pudemos vivenciar algumas das dificuldades que também podem surgir ao implementarmos os princípios ético-humanistas. Dificuldades na comunicação, no saber ouvir e respeitar o outro, na compreensão empática, na convivência com opiniões divergentes, estiveram presentes nas relações que os professores estabeleceram entre si e que, são potencialmente possíveis de se repetirem nas suas ações pedagógicas.

Entendemos que se deixássemos de adentrar nos entraves ocasionados por essas situações, especialmente nos três primeiros encontros, perderíamos a oportunidade de experienciar o que eles podem significar na prática, ou seja, barreiras simples e ao mesmo tempo complexas de serem vencidas, se não forem devidamente exploradas. Nesta perspectiva, consideramos que era mais importante para o grupo discutir seus próprios dilemas ético-humanistas, que estavam permeando suas relações, do que ficarmos teorizando sobre eles. Percebíamos claramente que situações sutis e obscuras do dia-a-dia acadêmico precisariam vir à tona, principalmente reconhecendo que não convivemos em espaços coletivos onde é possível haver as trocas e inquietações quase sempre comuns entre os professores. Temos a convicção de que a tomada de consciência dos pressupostos filosóficos, que estávamos discutindo, passa também pelo conhecimento de como o grupo funciona diante de atividades de construção coletiva.

Sob essa ótica, compreender a formação do enfermeiro calcada numa abordagem humanista presume compreender ainda o processo de elucidação e desenvolvimento do próprio grupo responsável por ela, das suas relações, da relação professor-aluno, cujas características ficam impressas em todo o universo acadêmico, incluindo obviamente as demais interações nesse espaço.

Por outro lado, sabemos que tomar consciência de algo não garante, necessariamente, que sejam tomadas atitudes que levem à efetivação do que está sendo proposto. Ao contrário, pode requerer novos investimentos para enfrentar as dificuldades e direcionar as ações pertinentes ao alcance da formação do enfermeiro com base humanista, em atendimento à eminente mudança curricular.

Procuramos deixar claro, ao longo da trajetória da pesquisa, que não tivemos como propósito a defesa do referencial ético-humanista para o novo currículo que estava se estruturando, mas, acima de tudo clarear o que representaria esta opção, uma vez que este era o eixo norteador da reforma curricular para os cursos de enfermagem, conforme as respectivas Diretrizes Curriculares instituídas pela Resolução nº 3 (CNE, 2001). Nossa intenção foi tão somente alavancar a discussão no sentido de colocar em pauta as reais possibilidades de se vivenciar o que está sendo defendido na formação do enfermeiro, a fim de conferir equilíbrio, harmonia e estabilidade para o profissional que está sendo preparado.

Salientamos ainda que os procedimentos que utilizamos para a coleta de dados foram essenciais na captação das idéias dos participantes, pois à medida que refletiam questões importantes para a prática docente,

facilitavam a compreensão de aspectos muitas vezes não tão visíveis, contribuindo assim para a ampliar a análise e revisão de alguns conceitos, além da possibilidade de incorporar novos conhecimentos.

Neste sentido, reforçamos que os encontros grupais se adequaram perfeitamente para o clareamento do referencial ético-humanista, uma vez que, proporcionam a troca de experiências e a superação de tendências de pensamentos individualistas, levando os professores perceberem que muitos dos seus questionamentos são também os de outros, podendo se apoiar mutuamente, o que facilita o crescimento coletivo.

Quanto ao uso da sucata, mais uma vez reiteramos a sua indicação, especialmente, quando pretendemos captar conteúdos relativos a temas onde os aspectos subjetivos são fortemente marcados. Não temos dúvida que a comunicação é facilitada por meio de objetos que podem conter significados, os quais não seriam facilmente expressos por meios exclusivamente verbais.

Ainda que tivéssemos a noção do que esse tipo de pesquisa exigiria da nossa parte, a tarefa de observador-participante demandou um certo esforço e atenção permanente, em todos os momentos onde o tema em estudo era focado, considerando que a pesquisa-ação não se constitui de fases estanques, mas, sobretudo mantém uma estreita relação entre o que vai surgindo durante o seu percurso. Tínhamos ainda a clareza que assumir esse papel junto aos colegas, poderia trazer algum tipo de influência inibidora, ou excessiva exposição pessoal da nossa parte, do mesmo modo que alguns assim se manifestaram durante os encontros iniciais. Evidentemente que a experiência no manejo de grupos e de escuta sensível das manifestações e conflitos de pessoas, facilitada pela nossa formação na área da Enfermagem

Psiquiátrica e Psicologia, contribuiu sensivelmente para assumirmos este papel, sem grandes dificuldades.

Desta forma, ao longo dos últimos dois anos, podemos afirmar que vivemos momentos intensos onde, por meios interativos, obtivemos informações valiosas, talvez não apreendidas por recursos tradicionais de coleta de dados, tais como entrevistas e questionários. Os encontros grupais propiciaram emergir as contradições e dificuldades nas relações interpessoais, cuja reflexão é condição necessária para se efetivar uma proposta de ensino pautada em princípios éticos e humanistas.

O fato de integrarmos o grupo de docentes que participou da pesquisa, por um lado teve um efeito facilitador, haja vista a proximidade com os nossos pares, não necessitando de estabelecimento de vínculo entre pesquisadora e participantes e tampouco conhecer a realidade, uma vez que fazemos parte dela. Por outro lado, tivemos que lidar com algumas manifestações de conflitos, ainda que procurássemos manter a imparcialidade tanto quanto possível na condução dos trabalhos, a fim de não invalidar o que estava acontecendo e, ao mesmo tempo, manter o rigor científico.

Apesar de todo engajamento na unidade onde o estudo foi desenvolvido, não nos privamos de perceber aspectos que ainda não tinham sido expostos de forma tão explícita em outras ocasiões. Neste sentido, a reflexão dirigida por este estudo permitiu que desvelássemos questões latentes, mas nem por isso menos importantes no seio do grupo.

Procuramos assim, ter o cuidado necessário para que o andamento da pesquisa tivesse momentos produtivos, não somente para os fins acadêmicos concernentes à conclusão de uma tese, mas valorizando também

aqueles onde os entraves eram mais evidentes, partindo do princípio que eles facilitam a nucleação do grupo, o conhecimento recíproco e a aprendizagem de saber fazer, saber ser e saber conviver, todos igualmente importantes diante da meta de um currículo sustentado pelo referencial ético-humanista, onde as relações são, sobremaneira, fundamentais.

Essa compreensão foi se fortalecendo gradativamente entre os participantes do estudo, que demonstraram através de seus questionamentos e sugestões, especialmente no último encontro, a relevância de tomarmos como ponto de partida o relacionamento interpessoal entre os próprios professores para sanear algumas das suas dificuldades e assim, incorporar e aprender *como* fazer diferente na relação professor-aluno.

Somos continentemente à opinião do grupo, da necessidade de continuar investindo nesse processo, pois caso contrário, é provável que se mantenha um discurso somente no plano teórico para implementação do projeto político pedagógico. Sabemos que para o grupo ter competência ético-humanista precisa desenvolver o conhecimento, habilidades e atitudes, não bastando apenas o conhecimento, porque este não garante o desenvolvimento das atitudes e habilidades desejáveis; ele pode ter o saber, mas desconhece como saber fazer e o saber ser.

Portanto, somos de opinião da necessidade de oportunizar outras experiências com os docentes, baseadas nas concepções da abordagem humanista, uma vez que estas poderão subsidiar suas ações pedagógicas e melhor instrumentalizá-los, visto que seu processo de formação também é contínuo.

Embora essa investigação tenha sido dirigida especificamente à FEN/UFG, podemos inferir que dúvidas e situações semelhantes são também encontradas em outros Cursos de Graduação em Enfermagem, considerando haver muitos pontos comuns na formação dos docentes, nas suas condições institucionais e, especialmente, que as mudanças nos currículos no Brasil estão seguindo o mesmo documento norteador para sua implementação.

Nessa perspectiva, deixamos como sugestão que outras possibilidades sejam criadas e disponibilizadas ao grupo, como oficinas ou cursos vivenciais, buscando refletir e fortalecer a prática docente norteadas pelos princípios ético-humanistas. De igual modo, propomos à direção da FEN/UFG que solicite uma assessoria com especialistas em tecnologia de grupo, a fim de acompanhar e trabalhar as relações interpessoais entre o seu corpo docente, pois percebemos, no decorrer da pesquisa, o seu potencial e disponibilidade em aprender e o desejo de crescimento tanto individual como coletivo.

Numa instituição, algumas resistências à mudança são naturais e até esperadas, pois nela convivem várias pessoas, cada qual com seu jeito de ser, pensar e agir, que no conjunto, imprime uma nova identidade e sedimenta a cultura do grupo. Daí, a prioridade de trabalharmos voltando aos princípios da integralidade e integração entre as pessoas.

O que foi trazido à luz de todas essas considerações, talvez não tenha sido algo novo em termos teóricos, mas pode significar pistas para uma nova prática, pois surgiram do debate com os envolvidos no cotidiano acadêmico, senão todos, de uma maioria significativa deles.

Pretendemos, doravante, assumir o compromisso também compartilhado entre os professores de, uma vez tendo concluído esta pesquisa, iniciar um processo de avaliação, onde pretendemos acompanhar a implantação do projeto político pedagógico, nos próximos cinco anos, quando uma nova turma de enfermeiros será colocada no mercado de trabalho pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás.

REFERÊNCIAS¹

AL-MUFTI, I. Educação e excelência: investir no talento. In: DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000. p. 212-217.

ANDALÓ, C. S. A. O papel de coordenador de grupos. **Psicologia USP**, São Paulo, v.12, n.1, p. 135-152, 2001.

ANDRADE, M. O. **O humanismo no segundo milênio**: um rápido balanço. Disponível em: <<http://yesod.sites.uol.com.br/cadernos/edicao1/humanism.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2004.

ÂNGELO, M. Educação em Enfermagem. **Rev. Esc. Enfermagem. USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-14, abr. 1994.

BATISTA, N. A. Formação do professor de medicina: desafios e perspectivas. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Org). **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p.31-39.

BATISTA, N. A.; SILVA, S.H. S. A função docente em medicina e a formação/ educação permanente do professor. **Rev. Bras. Educ. Méd.**, Rio de Janeiro, v. 22, n 2/3, p. 31-36, set./dez. 1998.

BECK, C.L.C.; BUDÓ, M.L.D.; TERRA, M.G.; CAMPONOGARA, S.; PADOIM, S.M.M.; BLOIS, J.M. Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. **Rev. Bras. EnfermAGEM**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 405-408, jul./ago. 2003

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. Cap. 2, p.67-132.

¹ De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.NBR 6023: INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

- BELLO, A. A. A formação da pessoa: reflexões do ponto de vista antropológico. In: BICUDO, M.A.; BELUZZO, R. C. B. (Org). **Formação humana e educação**. Bauru: EDUSC, 2002. Cap. 1, p.21-39.
- BENJAMIN, A. **A entrevista de ajuda**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BLASCO, P.G. **A medicina de família: um caminho para humanizar a medicina**. s.d. Disponível em: <http://www.psicossomatica-sp.org.br/textojpp14.htm>>. Acesso em: 10 out. 2004.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora: Portugal, 1994.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURGUIGNON, D.R. et al. Recursos humanos em saúde: reflexões sobre o cotidiano do SUS que temos e as possibilidades do SUS que queremos. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p.310-315, set/dez. 2003.
- BRANCO, R.F.G.R. (Org). **A relação com o paciente: teoria, ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- BRANDÃO, D.M.S.; CREMA, R. **O novo paradigma holístico: ciência, filosófica, arte e mística**. São Paulo: Summus, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção1, p. 27.833-41.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. **Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de Enfermagem**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação.** s.d.a Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>> . Acesso em: 7 nov. 2002.
- BRASIL Ministério da Saúde. **PROFAE.** s.d.b Disponível em: <<http://www.ead.fiocruz.br/profae/index.htm>> . Acesso em: 22 set. 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Seminário humanizausus.** s.d.c Disponível em: < <http://portal.saude.gov.br/saude>>. Acesso em: 11 de nov. 2004.
- BRINGUENTE, M. E. O. Educação em Enfermagem: discutindo as mudanças, pesquisando o novo e superando os desafios. **J. Assoc. Brasil. Enfermagem**, Brasília, v. 46, n.3, p.18, jul./ago./set. 2004.
- BUBER, M. **EU e TU.** Tradução Newton Aquiles Von Zuben. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1979.
- BUROW, O.; SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia:** um caminho para a escola e a educação. Tradução Luiz Alfredo Lilienthal. 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.
- BUROW, O. A. descongelamento: reestruturando instituições em campos criativos. **Revista do VII Encontro Goiano da Abordagem Gestáltica.** Goiânia, n.7, p.19-44, 2001.
- CAPLAN, G. **Princípios de psiquiatria preventiva.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CARRARO, T. E. Humanização: subsídio para a metodologia de enfermagem. In: WESTPHALEN, M.E.A.; CARRARO, T.E. (Org). **Metodologia para a assistência de enfermagem:** teorização, modelos e subsídios para a prática. Goiânia: AB Editora, 2001. Cap. IV, p.147-157.
- CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza:** uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.
- CASTILHO, A. **Dinâmica do trabalho de grupo.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p.37.

COSTENARO, R.G.S.; LACERDA, M.R. **Quem cuida de quem cuida? Quem cuida do cuidador?** 2 ed. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2002.

CRUZ, E.M.T.N. Formando médicos da pessoa: o resgate das relações médico-paciente e professor-aluno. **Rev. Bras. Educ. Med.** Rio de Janeiro, v. 21 n. 2/3, p. 22-28, maio/dez. 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

ESPERIDIÃO, E. Utilizando sucata na relação terapêutica. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.52, n.3, p.469-478, jul./set. 1999.

ESPERIDIÃO, E. A relação professor-aluno e a construção da relação com o paciente. In: BRANCO, R.F.G.R. (Org). **A relação com o paciente: teoria, ensino e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. Cap. 13, p.97-104.

ESPERIDIÃO, E.; TEIXEIRA, M. E. M.; STACCIARINI, J. M. R. Sucata como elemento da comunicação. **Rev.Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.4, p.101-11, abr.1996. Número especial.

ESPERIDIÃO, E. **Holismo só na teoria: a trama de sentimento do acadêmico de Enfermagem sobre sua formação**. 2001. 106f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D.B. Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: contribuições da abordagem gestáltica. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.53, n.3, p.415-423, jul./set. 2000.

_____. Olhos e ouvidos atentos: fragmentos dos discursos de alunos de enfermagem em processo de formação. In: SEMINÁRIO DE COMUNICAÇÃO EM ENFERMAGEM, 8., 2002, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 2002 a.

_____. Cuidando do ser pessoa do aluno. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM SAÚDE MENTAL, 7.,; ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM ENFERMAGEM PSQUIÁTRICA, 6., 2002, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 2002 b.

_____. O grupo como campo criativo para ser e crescer. In: ENCONTRO GOIANO DA ABORDAGEM GESTÁLTICA, 8., 2002, Goiânia, **Resumo...** Goiânia: Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt-Terapia de Goiânia, 2002c.

_____. Holismo só na teoria: a trama de sentimento do acadêmico de Enfermagem sobre sua formação. **Rev. Esc. Enfermagem. USP**, São Paulo, v. 39, n.3, p.332-340, 2004.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. B.; STACCIARINI, J. M. R. Desenvolvendo pessoas: a importância do autoconhecimento para a formação do enfermeiro. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.10, n.4, p. 516-22, jul./ago. 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

FENILI, R.M.; SCÓZ, T.M.X. Sentimentos dos alunos no início e término de uma relação pessoa a pessoa estabelecida com o cliente psiquiátrico. **Nursing**, São Paulo, n.23, p.16 –19, abr. 2000.

FERNANDES, J.D.; FERREIRA, S.L.; TORRE, M.P.S.; ROSA, D.O.S.; COSTA, H.O.G. Estratégias para a implementação de uma nova proposta

pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 392-395, jul/ago.2003.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio eletrônico – séc XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. Escola, grupo e democracia. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org). **Paixão de aprender**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. p.152-159.

FREIRE, R.P; GUIMARÃES, R. M.; HENRIQUE, R. L. M.; MAURO, M. Y. C. O currículo integrado de enfermagem UERJ: uma reflexão sobre a formação de recursos humanos para o SUS. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 381-384, jul./ago. 2003.

FREITAS, M.C.; GUEDES, M.V.C.; SILVA, L.F. Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará: a história e o projeto político pedagógico atual. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 385-387 jul/ago. 2003.

FUREGATO, A. R. F. **Relações interpessoais terapêuticas na Enfermagem**. Ribeirão Preto: Scala, 1999.

GEIB, L. T. C.; MIGOTT, A.M. B.; CARVALHO, R. M.; MOCINHO, R. R. Os rituais de poder na educação formal do enfermeiro. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.8, n.1, p. 80-92, jan./abr. 1999.

GEIB, L. **Educare: a pedagogia do cuidado**. Passo Fundo: UFP, 2001.

GEORGE, J. B. **Teorias de Enfermagem: os fundamentos à prática profissional**. Tradução Ana Maria Vasconcelos Thorell. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 365-68, jul./ago. 2003.
- GINGER, S. **Gestalt**: uma teoria do contato. Tradução Sonia de Souza Rangel. São Paulo: Summus, 1995.
- GONÇALVES, E. L. Os objetivos da educação médica. **Revista Bras. Educ. Méd.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2/3, p.9-18, set./dez. 1998.
- GONZALEZ, R.M.B. A autopercepção – um trajeto vivenciado por enfermeiras. In: GONZALEZ, R.M.B.; BECK, C.L.C.; DENARDIN, M.L. **Cenários de cuidados**: aplicação de teorias de enfermagem. Santa Maria: Pallotti, 1999. Parte I, p.13-60.
- GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GUENTHER, Z. C. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas: Mercado das Letras; Lavras: Universidade Federal de Lavras, 1997.
- HOLANDA, A.F. **Diálogo e psicoterapia**: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.
- HYCNER, R. **De pessoa a pessoa**: psicoterapia dialógica. Tradução Elisa P. Gomes, Enila Chagas, Márcia Portella. São Paulo: Summus, 1995.
- HYCNER, R.; JACOBS, L. **Relação e cura em Gestalt-terapia**. Tradução Elisa Plass, Márcia Portella. São Paulo: Summus, 1997.
- KESTEMBERG, C.C.; ROCHA, R.M. Vivendo vivências: uma alternativa de ensino de Enfermagem. **Rev. Enfermagem. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.53-62, maio. 1995.
- LEONI, M.G. **Auto-conhecimento do enfermeiro da relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

LIMA, M. A. C.; CASSIANI, S. H. B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. **Rev.Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.8, n.1, p. 23-30, jan. 2000

MACHADO, M.M. **O brinquedo-sucata e a criança**: importância do brincar-atividades e materiais. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, J.L.M.; CALDAS, A.; BERTONCELLO, N.M.F. Uma nova iniciativa na formação dos profissionais de saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.1. n.1, p. 147-56, ago.1997.

MAILHIOT, G. T. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

MALLMANN, M.T.; DAULT, S.I.D. Mudanças curriculares: desafios e possibilidades. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 353-57 jul/ago. 2003.

MARTINS, M.C.F.N. **Humanização das relações assistenciais**: a formação do profissional de saúde. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MENDES, M. M.R. **O ensino de graduação em Enfermagem no Brasil entre 1972 e 1994 – mudança de paradigma curricular?** 1996. 312f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1996.

MERHY, E. E.; FRANCO, T. B. Por uma composição técnica do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves. Apontando mudanças para modelos técnico-assistenciais. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v.27, p. 316-323, set/dez. 2003.

MEYER, D. E. A formação da enfermeira na perspectiva do gênero: uma abordagem sócio-histórica. In: WALDOW, V R.; LOPES, MEYER, D.E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. 4, p. 63-78.

- MEYER, D. E. Como conciliar humanização e tecnologia na formação de enfermeiras/os? **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.55, n. 2, p. 189-195 mar./abr.2002.
- MEYER, D.E; KRUSE, M.H.L. Acerca das Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 6., 2002.Terezina. **Anais...** Terezina, 2002.
- MIRANDA, C. F. M.; MIRANDA, M. L. **Construindo a relação de ajuda**. 10. ed. Belo Horizonte: Crescer, 1996.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- MIZUKAMI, M.G.N. Abordagem Humanista. In: _____. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Cap 3, p.37-57.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. Cap.1, p.11-65.
- MOREIRA, W.W.(Org). **Qualidade e vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.
- MORETTO, R.A.; MANSUR, O.F.C; ARANDO, J.J. Humanismo e tecnicismo na formação médica. **Rev. Bras. Educ. Méd.**, Rio de Janeiro, v.22, n.4, p.19-25, jan/abr. 1998.
- MORETTO, R.A.; MANSUR, O.F.C. Ser professor: as múltiplas dimensões da docência. **Rev. Bras. Educ. Méd.**, Rio de Janeiro, v.24, n.2, maio/set. 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

MOSCOVICI, F. (Org). **A organização por trás do espelho: reflexos e reflexões**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

_____. **Desenvolvimento interpessoal**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MUNARI, D.B.; RODRIGUES, A. R. F. **Enfermagem e grupos**. Goiânia: AB Editora, 1997.

MUNARI, D.B.; ESPERIDIÃO, E.; MEDEIROS, M. A Utilização do grupo como técnica de pesquisa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM, 2. 2001, Belém. **Anais...** Belém, 2001. CD ROM.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F. Humanização na Saúde. **Rev. Ser Méd.**, São Paulo, v. 5, n.18, p.27-29, 2002.

OSÓRIO, L.C. **Grupos – teorias e práticas: acessando a era da grupalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PORTAL HUMANIZA. Humanização da saúde. **Programa nacional de humanização da assistência hospitalar**. s.d. Disponível em: <<http://www.humaniza.org.br>>. Acesso em: 22 set. 2003.

PEPLAU, H. E. **Relaciones Interpersonales en enfermería**. Barcelona: Ed. Científicas y Técnicas, 1993.

PERLS, F. **A Abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**. Tradução José Sanz. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

PESSOTI, I. A formação humanística do médico. **Medicina**, Ribeirão Preto, v.29. p.440-448, out./dez., 1996.

PETITAT, A. Ciência, afetividade e cuidados de enfermagem. In: MEYER, D. E.; WALDOW, V. R.; LOPES, J. M. (Org). **Marcas da diversidade:**

saberes e fazeres da enfermagem contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.11-26.

POLSTER, E.; POLSTER, M. **Gestalt-terapia integrada**. Tradução Sonia Augusto. São Paulo: Summus, 2001.

PUENTE, M. **O ensino centrado no estudante**: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers. São Paulo: Cortez e Moraes. 1978.

_____. Abordagem centrada na pessoa e educação. In: WILMA, M. A. **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papellivros, 1980. p. 101-117.

PULEDDA, S. Interpretaciones históricas del humanismo. S.d. Disponível em: <<http://idd00qaa.eresmas.net/ortega/human/human.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2002.

RANDUNZ, V. **Cuidando e se cuidando**: fortalecendo o self do cliente oncológico e o self da Enfermeira. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 1999.

REMEN, R. N. **O paciente como ser humano**. São Paulo: Summus, 1993.

REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Enfermagem. v.56, n.4, jul./ago. 2003.

RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia**: refazendo um caminho. São Paulo: Summus Editorial, 1985.

_____. **Gestalt-terapia**: o processo grupal – uma abordagem fenomenológica da teoria de campo e holística. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

_____. **O ciclo do contato**: temas básicos na abordagem gestáltica. Brasília: Editora Ser, 1997.

_____. **Gestalt-terapia de curta duração**. São Paulo: Summus, 1999.

ROCHA, R.M.; KESTENBERG, C.C.F.; OLIVEIRA, E.B.; NUNES, M.B.G. Construindo um conhecimento sensível em saúde mental. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 378-380. jul./ago. 2003.

RODRIGUES, A. R. F. **Enfermagem Psiquiátrica: saúde mental - prevenção e intervenção.** São Paulo: EPU, 1996.

RODRIGUES, A.R.F.; SCATENA, M.C.M.; GIACON, A. V.; SANTANA, J.A. Opinião de enfermeiros a respeito de suas interações com os pacientes. In: CONGRESSO DE SAÚDE MENTAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1.,1997. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 1997. p. 455-71.

ROGERS, C.R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Liberdade de aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Terapia centrada no cliente.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Tornar-se pessoa.** 5 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

ROSÁRIO, T. Qualidade de vida: juventude, idade adulta e educação. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Qualidade e vida: complexidade e educação.** Campinas: Papyrus, 2001.

RUDIO, F. V. **Orientação não diretiva na educação, no aconselhamento e na psicoterapia.** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SALOMÉ, J. **Relação de ajuda:** guia para acompanhamento psicológico de apoio pessoal, familiar e profissional. Tradução Guilherme J. F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, N. R. Formação ético-humanista do médico e a construção de serviços de saúde humanizados: coincidência ou coerência? **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v.25, n.57, p. 78-84, jan/abr. 2001.

SANTOS, I; FIGUEIREDO, N.B.A.; SALLES, R.; TAVARES, C. Cuidado: construindo uma nova história de sensibilidade. s.d. Disponível em: <www.alass.org/es/Actas/27BR>. Acesso em: 11 de mar. 2004.

SAUPE, R.; CESTARI, M.E. O trabalho coletivo na construção do projeto político pedagógico dos cursos de enfermagem. **Revista eletrônica de enfermagem**. Goiânia, v.4, n.2, p.22-26. 2002. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETIZES PARA O ENSINO DE ENFERMAGEM. 8., 2004, Vitória. **Anais...** Vitória: Associação Brasileira de Enfermagem, 2004. 1 CD ROM.

SHIRATORI, K.; FIGUEREDO, N.M.A.; PORTO, F., SILVA, C.S.I.; TEIXEIRA, M.S. O sentido de ser humano: uma base reflexiva para o cuidado de enfermagem. **Rev. Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v.11, p.212-16. 2003.

SILVA, D.M; BATOCA, E.M.V Correntes de pensamento em ciências de enfermagem. s.d.a. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenum/Millenum26/26-24htm>>. Acesso em: 11 mar. 2004.

_____. O conhecimento científico e a enfermagem. s.d.b. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenum/Millenum27/13.htm>> Acesso em: 9 out. 2004

SILVA, M.O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, L.F. et al. Cuidado de Enfermagem no sentido para enfermeiros e pacientes. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília. v. 54, n.4, p. 578-588, out./dez. 2001.

SILVA, M.J.P.S. **Comunicação tem remédio**: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. São Paulo: Editora Gente, 1996.

SILVA, A.L. O cuidado no encontro de quem cuida e de quem é cuidado. In: MEYER, D. E.; WALDOW, V. R.; LOPES, J. M. (Org). **Marcas da diversidade**: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.195-241.

SILVEIRA, R. S. ; LUNARDI, V. L. O conhecimento de si como possibilidade para a transformação de si e do coletivo. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.52, n.4, p. 514-519, out./dez. 1999.

SORDI, M.R.L.; BOMER, E.; ALVES, F. P. Formação cidadã em enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.52, n. 3, p. 391-400, jul./set. 1999.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando Estratégias de Ensino no Processo de Aprendizagem. **Rev. Latino-Am. de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.7, n.5, p.59-66, dez. 1999.

STEFANELLI, M.C. **Comunicação com o paciente: teoria e ensino**. 2 ed. São Paulo: Robe, 1993.

TAVARES, C.M.M. Integração curricular no curso de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, p. 401-404. jul./ago. 2003.

TAYLOR, C. M. **Fundamentos de Enfermagem psiquiátrica de Mereness**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TIMÓTEO, R.P.S.; MONTEIRO, A.I. Realidades e desafios de um projeto de mudança: a visão do estudante sobre o currículo de enfermagem da UFRN/Brasil. **Rev. Enfermagem. UERJ**, Rio de Janeiro, v.11, p.268-72. 2003.

TRAVELBEE, J. **Intervencion en enfermeria psiquiatrica**. Colômbia: Carvajal. 1979.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TRONCON, L. E. A.; CIANFLONE, A.R.L.; MARTIN, C.C.S.; ALESSI, N.P.; BAVA, M.C.G.C.; MENEGHELLI, U.G. Conteúdos humanísticos na formação do médico. IN: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Org). **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p.99-114.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução – CCEP n. 421/98**. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Enfermagem, para alunos ingressos a partir de 1996. Goiânia, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Estatuto e regimento geral**. 2004. Disponível em: < <http://www.ufg.br/aufg/regimento.php>>. Acesso em: 9 jun. 2004.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

VILA, V.S.C. **O significado cultural do cuidado em unidade de terapia intensiva**: muito falado e pouco vivido. 2001. 116f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Geral e Especializada) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

WALDOW, V R.; LOPES, M.J.M.; MEYER, D.E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**: a enfermagem entre a escola e a pratica profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WALDOW, V.R. **Cuidado humano**: o resgate necessário. 2.ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

WALDOW, V.R. Examinando o conhecimento na Enfermagem. In: MEYER, D. E.; WALDOW, V. R.; LOPES, J. M. (org). **Marcas da diversidade**: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.195-241.

WATSON, J. **Nursing**: human science and human care. A theory of nursing. New York: National League for Nursing, 1988.

WEIL, P. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis: Vozes, 1986.

ZIMERMAN, D.E.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa: **“Humanizando o processo de formação do enfermeiro”**. Após ser esclarecido (a) sobre a mesma e aceitando participar, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Saliento que a pesquisa supra citada tem os seguintes **objetivos**: desenvolver, junto ao corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, um processo de conscientização crítica sobre os princípios ético-humanistas na formação do enfermeiro; apreender a compreensão dos docentes acerca de princípios ético-humanistas voltados à formação do enfermeiro; descrever o processo de construção de tomada de consciência dos docentes em relação aos princípios ético-humanistas, para a implementação do projeto político-pedagógico e identificar as práticas docentes necessárias para a implementação do projeto político-pedagógico fundamentado no referencial ético humanista.

Solicito sua colaboração, no sentido de conceder depoimento acerca do tema em estudo, participando de sessões grupais, que serão gravadas em fitas de vídeo, com possíveis registros fotográficos dos conteúdos significativos para esta investigação. Como forma complementar do procedimento da coleta de dados, poderei solicitar entrevista individual, que será gravada em fita cassete, sendo respeitado o anonimato do que for dito. Posteriormente à análise dos dados as fitas serão inutilizadas. Cabe-me prestar-lhe alguns esclarecimentos:

- Fica garantido que tal procedimento não trará nenhuma espécie de risco, desconforto ou danos à sua pessoa.
- Sua participação não implica em despesa de qualquer natureza, pois as sessões grupais ocorrerão no seu horário de trabalho.
- Há garantia que você receba resposta ou esclarecimento acerca de quaisquer dúvidas sobre os procedimentos, riscos ou benefícios desta pesquisa, a qualquer tempo que for solicitado.
- Está assegurado sua liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento ou deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga nenhum prejuízo.
- É assegurada ainda a não identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa.
- Será mantido o caráter confidencial das informações obtidas.

Tendo recebido as informações sobre a pesquisa a ser desenvolvida e ciente dos meus direitos, eu,

RG _____, CPF _____, concordo em participar deste estudo, como sujeito e cedo os direitos de meus depoimentos gravados para serem usados integralmente ou em partes, prazos ou citações, desde a presente data, sem que meu nome seja revelado.

Goiânia, ____/____/____

Pesquisadora responsável: Elizabeth Esperidião Cardozo
COREN 12.277 CRP 02045-7
Telefone de contato: 209-6185

Pesquisadora participante: Denize Bouttelet Munari
Telefone de contato: 209-6183

Sujeito: _____

Assinatura: _____

Apêndice B

DEPOIMENTOS DOS DOCENTES NOS TRÊS PRIMEIROS ENCONTROS

PRIMEIRO ENCONTRO

1. Apresentação da proposta de estudo, retomando brevemente os resultados do nosso mestrado. Objetivos e método da pesquisa. Termo de consentimento. Esclarecimento do papel da Denize na pesquisa.
2. Aquecimento: como cada um está se sentindo agora para começar um trabalho? Preste atenção como você está diante de uma situação nova. Ouvimos: à vontade, ansiosa, apreensiva, curiosa, disposta, tranqüila, em paz. Falo também da minha sensação, apesar de conhecer a proposta. Verifiquem como ficamos diante de uma situação diferente, apesar de sermos um grupo conhecido entre si.
3. Início da tarefa. Disposição do sucatório com a seguinte proposição: “Através deste material represente, para você, o que simboliza a postura ético-humanista, voltando-se à formação do enfermeiro”.
4. Momento de busca: observação do material, conversas entre si.
5. Apresentação das representações individuais.

D₁: Lente de óculos: significa uma outra forma de enxergar o processo de formação.

D₂: Rato de pelúcia: importante a questão do ético-humanista no cuidar: toque pode mostrar que a pessoa está viva e que tem sentimento. Coco: ver a pessoa inteira, conseguir ver o inteiro.

D₃: Fone de ouvido: saber ouvir, tentar se comunicar, maneira como voce diz. Sinto falta da humanização através da conversa... Leva a uma solidão, semelhante à sensação dos pacientes, ouvir de perto, tocando.

D₄: Faz menção a um revolver (objeto não escolhido), lembrando de determinadas pessoas, pessoa mesmo, tem pessoas que não tem jeito... Mas acho que nosso papel é também tentar mudar, mas tem pessoas que a gente não consegue mudar, porque tem toda a formação de berço, de tudo.... pegamos o individuo adulto, transformar uma pessoa adulta é muito complicado e esta formação ético-humanista vem com a pessoa. Mas é nosso papel, enquanto educador, estar fazendo isto. No geral, é pegar o ser humano, misturar tudo (batedeira), ritmo bem harmônico, sem barulho, sem alarde, sem nada e valorizar tudo o que a pessoa tem de bom. Todos nós temos muita coisa de bom e também temos que se permitir, enquanto pessoa, a estar crescendo. Cada cliente, aprendemos muito com ele, naquele momento do cuidado não existe outro momento de aprendizado, música que toca, harmonia do cuidado. Cada cuidado tem o seu tom de cuidado. Cada ser humano, o profissional tem o seu tom de estar cuidando... É muito complicado fazer isto, às vezes acho que não tem jeito, determinadas pessoas não tem jeito. Daí, fico pensando, podia sair da profissão, mas também é importante estas pessoas até porque é um desafio para nós. Através dela aprendemos a lidar com isto. Tenho vontade de matar mesmo, no bom sentido.

D₅: Cada um tem seu pertence, qualidade e defeitos que a gente não conhece, às vezes nem mesmo o nosso totalmente. Neste processo de formação ético- humanista precisamos ter muita sabedoria para utilizar os instrumentos que a gente tem guardado e faz parte dos nossos conhecimentos. Eles, os alunos estarem integrados com o que eles têm guardado lá dentro na malinha de cada um, as qualidades e pertences... Liderança é importante, mas nem sempre temos, precisamos desenvolver até mesmo depois de formado, além do conhecimento, o que cada um traz...tenho aprendido muito.

D₆: Aparelho de som: representa coisas importantes que tenho que passar... Isto na minha vida, na minha casa, meus filhos, alunos, que é a comunicação. Às vezes a informação passa de uma forma, na comunidade encontramos ensinamentos práticos. Importante para ser multiplicador é saber ouvir, saber falar e saber ouvir.

D₇: acho que sou um caso perdido... Este objeto para mim (pad-mouse) representa tecnologia, técnico é o que está implícito na minha cabeça, estou tentando mudar.... Está no meu dia, representa progresso. A figura, mar, sol, desafio...o currículo representa hoje para mim, mudanças de paradigmas (para mim é uma dificuldade, estou trabalhando isto..) porque sou extremamente técnico e vislumbrar esta possibilidade de liberdade de ser feliz, desafio, riscos... Olha, colega pode dar o tiro..

D₈: Caixinha de jóia: valor de presente em si, carinho individualizado de acordo com cada pessoa, acho importante a forma como a gente leva para outras pessoas. Valorizar você, humanizar é isso aí.

D₉: careta: tenho mudado muito, tenho prestado muita atenção para o não verbal das pessoas, faz parte da formação ético-humanista, o nosso aluno perceber isto. Dar muito mais valor ao seu rosto, e para o rosto do paciente, para o não verbal. Dado: nenhum lado é igual ao outro. Muitos imprevistos, precisamos nos preparar para imprevistos. Trator: força grande, vence distâncias, incessante, trabalha dia e noite, mas a força que tem dentro dele... a profissão dá para a gente, não sei de onde vem, a gente só vê depois. Ético- humanista passa por aí...

D₁₀: xícara: simboliza alimentação, não se preocupa se está tomando a refeição, como prestar a atenção nas mínimas coisas, mas ser muito iluminado, conhecimento, conhecer cada um...

D₁₁: luvas: acredito no desenvolvimento humano, acho que o papel maior da Universidade é facilitar o desenvolvimento humano, as pessoas e na medida em que você entende a pessoa que está do seu lado (colega de trabalho, cliente, aluno), como um a pessoa, compreendê-lo como ser humano, a ética vem junto e faz parte do desenvolvimento... solidariedade.

D₁₂: este assunto, ético-humanista, se resume na essência, pensar em trabalhar melhor, visualizar o trabalho de mexer com a essência das pessoas não é coisa fácil da gente mesmo nem do outro. É inerente do homem a busca incessante. Ético-humanista passa por aí, conhecer o outro, respeitar o outro... Não é fácil, acho muito difícil, é um exercício. Fala muito mas faz muito pouco.

Pesquisadora: Temos tido nas discussões curriculares uma tremenda coragem de enveredar por este lado, mas a certeza que vamos conseguir alguma coisa, o mínimo que conseguirmos, vai ser muita coisa. É muito difícil. Ética passa pela dialética: o que acho que é certo, outro não acha; valores, cada dia a gente está diferente.

D₁₃: Fiquei tentando pegar algo que representasse mudança, mas aí não veio Este processo ético-humanista na formação é uma questão de flexibilidade também. Você pode ir e vir várias vezes... Estamos nesse movimento constantemente (mostra com a mola) e também em espiral. Vejo o movimento crescente, nunca acaba, nunca pára....Estamos sempre buscando alguma coisa nova. Mas não quer dizer que flexibilizar, a gente perde linha mestra. O que me conduz? Posso flexibilizar sem perder a seriedade ou significar falta de responsabilidade. Muitas vezes a gente confunde humanismo com ser bonzinho. Pode ser humanista, ser flexível sempre tendo em vista alguns valores. Olhar diferente, cada um tem uma visão do mesmo objeto. Para se chegar num consenso tenho que ser flexível. Lembro da Teoria do coqueiro: ele se dobra ao vento. Acho que isto tem me ajudado a sobreviver, porque se o coqueiro se dobra ao vento, sai da minha rigidez, da minha formação ortodoxa.

D₁₄: É um exercício teórico: respeito à dignidade da pessoa humana, fazer com que o aluno tenha atitude de respeitar o ser humano. Sapato feminino: estética, no respeito da

dignidade humana. Lente de óculos: o aluno consiga olhar para o mundo com o olhar daquela pessoa que ele está cuidando, ver o mundo conforme está experienciando. Ver a si próprio. Globo terrestre: integralidade: afetamos e somos afetados. Justiça: dar a cada um o que lhe seja direito, proporcionar ao outro o máximo de benefício e o mínimo de malefício. Competência que precisamos ter e o aluno também, quando for cuidar de outra pessoa. Bom senso que precisa ter e reconhecer quando não tem competência porque pode está causando riscos, malefícios aos pacientes quando não tem a noção que a bagagem que tem é suficiente para se responsabilizar por determinada situação. Tomada: humanismo: ligado no outro, atento; precisa compreender o outro na sua integralidade; temos ainda a parte lúdica, quando estamos com o aluno, o paciente pode trazer o lúdico para a relação do cuidado. Laço vermelho: intensidade na postura ético-humanista não tem como ser meio morno, indiferente: ou se envolve ou está dentro da relação ou não está. E só.

Pesquisadora: Vamos agora, então, tentar, a partir destes objetos escolhidos por cada um simbolizar ou trazer o que é a postura ético-humanista do grupo? (FORAM RECOLHIDOS OS OBJETOS NÃO ESCOLHIDOS) O que nós queremos na formação do enfermeiro? Vamos fazer uma montagem coletiva... CONVERSAS...Vamos tentar centrar aqui nossa tarefa, numa construção conjunta: qual a nossa tarefa neste currículo que está sendo discutido coletivamente? O que este grupo que está aqui hoje, entende como coletivo na proposta da formação ético-humanista para o enfermeiro? Os objetos podem ser dispostos de acordo com o que vocês acham.

Falas gerais: dá um astral legal, bota aí!

O GRUPO COMEÇA A SE MOVIMENTAR PROCURANDO ELABORAR O QUE FOI SOLICITADO.

D₁₁: não...eu faço assim.....Posso dar palpite, posso dar? De repente, agachou e amontoou toda a disposição feita pelo grupo. RISOS

Falas gerais :

- Você não quer palpite, você quer mudar tudo.....Isso não é palpite!
- Seu palpite é desconstruir, é desfazer tudo!
- Olha a meleca q você fez!!!

D₁₁: Meu palpite é desfazer tudo e amontoar tudinho, tudinho.

Falas gerais:

- Você não é nada democrática!Você pegou o que todo mundo fez, desfez e fez do seu jeito!
- Todos: É isso aí!

D₁₁: autoritarismo puro. RIU ALTO!

Falas gerais: Ela está provocando a gente!

Pesquisadora: O grupo assume esta lógica ou o grupo tem outra lógica? Ela pode explicar o que significa o que está fazendo... Pode ter outra lógica....

D₁₁: Vou tentar....não é bagunça, é porque nós não...uma mudança interna ela se processa assim. Nós somos a nossa história, nossas experiências, temos que caminhar juntos, estar junto para alguma coisa....

Falas gerais:

- Mas ela pediu para a gente colocar no tabuleiro o que significaria do ponto de vista simbólico a postura ético-humanista...
- Para mim, isto é a integração de tudo o que agente fez
- Isto prova aqui que as pessoas.

D₁₁: cada um, cada um oferece para o seu aluno aquilo que intimamente acha que é melhor e o mais importante. Mesmo que tenham algo aqui no grupo definido, você pode até tentar atender, mas o seu íntimo está lá e ele é mais forte, ele é que fica para o aluno.

D₂: Vc acha que todo mundo está juntinho ali?

D₁₀: Mostra que as pessoas ainda estão muito confusas, tudo muito misturado na cabeça das pessoas. Então precisamos, todo mundo reunir e desaprender o que está aquém do momento e aprender. Por isto, que a proposta dela como está tudo misturado como a D₁₁ mostrou aí, inclusive na cabeça de algumas pessoas e ela mostrou bem a visão dela e a gente agora tem que separar para entender o que tem lá e multiplicar isto para as pessoas....Então você vê, o feedback de D₁₁ é importantíssimo. Estava prestando a atenção nela, ela fala bem mas, ela está tão misturada que nem soube se expressar e aqui (na sucata) ela mostrou que o grupo está igual a ela. Não está bom, acho que cada um tem....

D₁₁: Cada um tem o seu lado

D₁₀: Sim, mas está tentando....

BURBURINHO: AS PESSOAS QUEREM MEXER.... Registro fotográfico

Pesquisadora: Este é um momento muito rico e estou pedindo para fotografar porque estou percebendo que aqui vai sair uma mudança.Vamos fotografar agora e depois para ver como vai ficar.

D₁: Deixa-me falar só um minutinho: na hora em que a D₁₁ bagunçou o que já tinha organizado, eu não, a turma, a turma tinha organizado...disse, nossa gente! Como pode ser atrevida desse tanto! E o que significa para gente...e só entendi isso como realmente um caos, que não tinha ordem nenhuma, nenhuma lógica...bagunçou tudo, desconstruiu; de repente, a D₅ falou uma coisa que eu achei que me acalmou um pouco muito: não é que bagunçou, ela juntou várias facetas do que a gente foi falando então, por este prisma fiquei bem mais tranqüila.

D₄: tudo separado...a gente tenta estar batendo, misturando isso (pegou as pás da bateadeira) de uma forma...assim, harmônica, aproveitando todas as idéias.....

D₁₁: eu acho que qualquer bateadeira... Qualquer mudança ela é traumática, isto não existe... Uma mudança (tom alto), até ganhar na sena é uma mudança traumática porque muda de perspectiva. Nós estávamos mudando...ela, (D₄) estava falando de mexer de uma forma harmoniosa....Isto não existe! Acho que existe assim, a gente fazer um exercício de tolerância, de compreensão, de tentar ter um objetivo comum, mas se este objetivo comum, se ele não considerar cada uma das partes ele deixa de ser comum. Por isto eu acho muito difícil e que no início nós vamos tentar trabalhar juntos, coisa que não estamos fazendo, estamos trabalhando cada um por o seu lado, não estamos assim...acho que é etapa por etapa, acho que não temos pernas para trabalhar de uma maneira tão harmoniosa e nem somos tão assim, não é gente? Será que a partir de hoje seremos assim, resolver tudo?! (tom alto)

BURBURINHO

Pesquisadora: Parece que está havendo certo movimento de algumas pessoas de fazer, em juntar, como a D₁₁ fez e houve um desconforto de outras pessoas.

D₁₁: Hum hum

Pesquisadora: e acho extremamente saudável porque este é o nosso processo.

Falas gerais: Só vamos crescer assim.

Pesquisadora: não é tão harmonioso e tão maravilhoso mesmo!

BURBURINHO

D₁₁: Eu não acho que é o jeito que está agora....Agora está tudo espalhado.

Orientadora: Alguém vê de um jeito diferente?

D₁₄: Pergunta: cada um trouxe suas coisas na sua lógica, na sua visão e quando viemos para o coletivo era para ver o que o outro tinha trazido e como podemos compor no grupo coletivo isso que as pessoas trouxeram? Nesta perspectiva, eu penso que este material é como algo a vir, não é para colocar como está, mas está por vir?

Orientadora: como você vê, a compreensão deste grupo sobre o ético-humanístico parece ser, o que virá a ser ainda....Mas, e a compreensão que ele hoje tem de uma abordagem ético-humanística? A D₁₁ traz o jeito que ela vê este grupo hoje, agora, aquela figura que foi fotografado. O que você colocou é o vir a ser. Olhem para ele e vejam o que vocês conseguem perceber: o que é a composição deste grupo na concepção ético-humanista agora?

D₁₂: todo mundo ficou incomodado mas acho que é isso mesmo. Cada um que for arrumar isto vai fazer de uma forma diferente, mesmo porque este aspecto...Cita Fernanda Montenegro: "eu sou mais forte que eu..." é uma coisa difícil de refazer e impossível que todos falem do mesmo jeito, concordar 100% com o que o outro arrumou.

D₁₀: Mas será que os pedacinhos não chegam a um consenso?

D₁₂: Consenso não existe, mas existe um consenso aceitável.

D₁₃: Eu entendi que quando D₁₁ tomou esta atitude era uma provocação mais positiva para o grupo até de desconstrução, porque sua atitude foi de desconstruir o que estava arrumado ou parecia estar e eu me senti provocada. Espera aí, todo grupo vai ter alguém com essa postura de líder e a gente tem a tendência de se acomodar, de ficar só indo atrás das coisas que estão colocadas, não faz um movimento de se colocar também, de ajudar, até não só de fazer oposição, mas de....Achei a visão dela legal, eu não tinha tido, mas poderia ser de outra forma.

D₉: mas o que achei interessante que nenhum de nós tirou nada...

BURBURINHO

D₁₄: em nenhum momento nós nos encontramos para definir o que nós vamos fazer, como vamos nos organizar de acordo com a nossa visão ou de acordo com o que elas querem. Não foi uma coisa previamente acertada pelo grupo. Cada um se agachou e aí veio uma revolucionária, no bom sentido, que fez o grupo crescer e repensar como são os nossos atos hoje.

Pesquisadora: Como estamos caminhando na mudança curricular...cada um trazendo sua contribuição e de repente esquecendo de juntar e articular para termos algo mais concreto....

D₁₂: O que a D₁₄ falou vem de encontro com o que a gente está sentindo. Todos ávidos por fazer da forma que ele pensa, de arrumar mesmo e foi assim rápido e a D₁₁ foi e bagunçou o negócio. Ninguém parou....Todo mundo querendo arrumar da forma que ele pensa, nem pensou, nem perguntou como ia ser a arrumação, se ia respeitar o outro.....

Pesquisadora: Vamos dar uma paradinha: será que é assim que a gente está fazendo nossa mudança curricular? Será que é assim que é o nosso processo, conforme estamos caminhando aqui na escola? Sem crítica nenhuma? Vamos somente parar para refletir. Que movimento é este que a gente está fazendo neste momento ímpar da nossa história?

Todo mundo tem muitas coisas para fazer, parece que está ávida por expor e como não foi possível elaborar a primeira tarefa houve este movimento mesmo: uma pessoa veio para provocar: fez “chuuuuu”, desmanchou! Parece que está refletindo muito o nosso movimento aqui na nossa escola. Tem um lado positivo, mas também tem um lado para refletir, para ver se a gente não se atropela... .. Vamos tentar ver se é possível agora, a partir de tudo o que cada um trouxe, trabalhar um pouco em grupo e negociar o que fica e o que não fica, o que sai e o que não sai, ou se não sai nada... Vamos tentar representar agora o que significa deste grupo, desta discussão que tivemos o ético-humanístico que estamos querendo, pelo menos até então, no coletivo.

Falas gerais: no individual ou no coletivo?

Pesquisadora: no coletivo, pois estamos num grupo de docentes, de uma escola fazendo uma proposta curricular. Então, vamos aqui tentar coletivamente, a partir disto, numa outra forma de linguagem, elaborar alguma coisa. É lógico que não é pronto, não é consenso, não é o final. É um processo!! Vamos prestar atenção *como* estamos. Parece que nosso momento está meio individual, individual no coletivo, nós estamos nos esbarrando o tempo todo. Muito bom que a gente se esbarre, mas vamos prestar atenção neste movimento. Esta é a nossa tarefa de hoje. Tinha uma outra proposta de trabalho, mas em função do nosso movimento aqui e agora, trarei outro dia, sem nenhum prejuízo para os nossos objetivos.

BURBURINHO

Pesquisadora: Percebo que grupo é assim mesmo. Como podemos fechar o nosso encontro hoje? Por isso não vamos desmanchar porque pode ser que mexeremos nisto depois. Como no currículo: ora entra isso, ora aquilo.... Poderemos guardar este tabuleiro com a montagem, para retornar nele posteriormente.

D₅: Eu vejo que a malinha pode receber tudo que está aí; eu vi essas coisinhas e fiquei com vontade de por na malinha, no sentido de que a malinha simbolizasse a FEN e que tudo que está aqui faz parte de nós, sendo que alguns têm muitas coisas, outros talvez tenham menos, não sei, mas que tudo faz parte daquilo que a gente vai ter que integrar para poder construir, então eu vejo a possibilidade de tirar algo daqui, talvez até colocar mais, tudo aí é importante, na minha visão eu não tiraria!

D₁₄: Eu queria lembra que na Semana Pedagógica a gente teve como tarefa de montar uma festa. Para mim, aqui aconteceu igualzinho como naquela vez. A gente não parou para conversar, cada um foi pegando, foi fazendo, tal depois o que ficou para o grupo foi que...deixa a gente trabalhar que no final dá tudo certo! A gente não tem a habilidade ainda de falar, vamos fazer a tarefa num grupo grande, vamos conversar....Algumas pessoas foram se chegando, ali...mas este exercício, enquanto grupo, temos muita dificuldade em fazer, que é escutar o outro, respeitar o outro, principalmente compartilhar com o outro. Porque você diz vamos por a minha, você chega aqui e faz algo, entender a lógica do outro, o que o outro faz. Como a gente faz para aprender a olhar por trás de cada um....

D₉: Eu percebi que cada um estava gritante em si próprio e eu percebi que algumas pessoas não fizeram o exercício do que é essencial para formação do enfermeiro hoje, no referencial ético humanística. Porque estava tão gritante dentro de si próprio que a gente colocou para fora não necessariamente pensando desta forma e agora, o que está acontecendo? De repente, a gente tem que juntar este quebra-cabeça e formar, enquanto grupo, o que compreendemos. Não que eu esteja desmerecendo o gritante porque o gritante aflora mesmo e isto faz parte. Somos humanos e faz parte do que a gente é mesmo. Mas acho que a dificuldade que temos pode ser em função do que cada um fez na hora em que pegou cada uma destas coisas. Acho que este grupo não tira nada daí. Intencionalmente agora, enquanto grupo, fica tudo. Eu tiro um monte de coisa, mas o grupo.....

D₂ e outros: ... não sei se pensamos na tarefa.

Pesquisadora: Gostaria de resgatar um pouco disso que você falou e D₁₄: fizemos o coletivo, o não coletivo, o gritante dentro de cada um. Se tomarmos consciência que é isto que estamos fazendo, estamos avançando. Como vamos fazer diferente, não sei. Se tomarmos consciência que é assim que estamos, como vocês tão claramente identificaram (que estamos trabalhando no individual e que coletivamente a gente se esbarra e que isto não é coletivo, mas o emergente e que é assim que eu faço - se eu acho que o emergente é ensinar este conteúdo, eu vou lá ensinar este conteúdo. Se cada um achar que o seu conteúdo é que vai que vai orientar suas ações... ... Penso, então, que estamos assinalando alguns caminhos importantes para esse momento de reflexão. O que é o mais emergente, para nós neste currículo novo que está se apontando com este perfil, com que fundamentação filosófica ele vem? Cada um de nós trás sua história, lógico, mas se cada um trazer o seu emergente vamos ficar no individual, no coletivo individual. Mas acho que é importante prestar atenção neste momento mesmo. Vamos ver se é possível, a partir daí, montar uma composição coletiva e do grupo, hoje, 2ª feira, neste contexto, agora, pois não sei se 6ª feira será igual. Fica a essência, que está estampada na nossa frente. Mas, hoje, o que é possível a gente compartilhar e montar? Tirar algumas coisas, fazer alguns agrupamentos. Essa que é a idéia agora.

D₆: Beth, deixa eu falar uma coisa, que está me incomodando tanto....Cada um desses objetos aqui trabalhados representa intencionalmente ou talvez não, cada um de nós. Quando eu falo, ah! eu tiraria um sapato, eu, ao mesmo tempo fico pensando que ao tirar o sapato, a fulana poderia ficar chateada, não que esse momento represente o que a gente está querendo passar, mas assim, mas talvez será um conteúdo que agora eu penso que pode sair mesmo, mas e depois.....nós estamos num processo de mudança. Acho que não é o momento agora de definir, na minha cabeça que alguma coisa pode sair. Eu concordo com a D₉, que enquanto grupo, nada sai agora porque tudo representa algo.

Pesquisadora: Essa pode ser uma postura nossa agora, enquanto isto não foi bem elaborado. Será que se eu mexer eu vou melindrar minha colega? Essa sua preocupação pode ter pertinência. Pode ser também de outras pessoas.

D₁₄: a gente pode ver de novo, a gente está voando um pouco na questão no objetivo que foi pedido para a gente. Não sei se eu que voei, estou falando numa boa....Porque se a gente pensar nos objetos, vamos representar através deles o que a postura ético-humanista. Você falou em conteúdos. Mas, o que representa a lente? A lente com este significado, fica ou sai? Não é a lente ou o sapato que sai, mas o que ele simboliza.

D₆: Por isto que nós temos que fazer isto em grupo; não dá para chegar e falar, eu, fulana, acho... precisamos resolver isto em grupo....

D₁₄: por isto precisa ficar claro o significado das peças.

D₁₀: mas, ao mesmo tempo tem muitas coisas ai que se repetem.

D₅: Temos que ver o que realmente repete...mostrar o significado que vai de encontro....

D₁₁: Eu acho que é tudo possível fazer agora. Eu sei que tem muitas pessoas que tem este tipo de melindre, mas nós não podemos ter isto. Não é um problema pessoal, mas é um problema institucional. Se compreendermos assim, podemos fazer isto tranquilamente embora algumas coisas possam até magoar algumas pessoas, mas depende de como você aborda a questão – eu vou dar um exemplo. Tem coisa repetida: tem duas lentes, então vamos “arrancar” uma, porque nós não queremos dois olhos, dois pontos de vista, à princípio; um já dá, um geral.

D₁₄: Não sei não, se é um geral!

D₁₁: Não sei, mas aparentemente... Mas acho que a partir destes pontos podemos discutir; é isto que estou querendo dizer. Pelos pontos que são mais simples.

D₁₄: Nós temos que ter clareza do que estamos fazendo, que tarefa é essa. Então, não é conteúdo, mas o significado. Vamos refletir! Vamos fazer aqui um painel que simbolize a postura ético-humanista.

Pesquisadora: o que é isto para nós, agora, diante destas discussões todas?

D₅: O que cada um escolheu tem um valor, não foi por acaso que colocou. Ele também tem algo para contribuir nesta construção. Como a gente vai tirar se aquilo faz parte da colaboração do outro, de alguma forma tem a sua importância, mesmo que seja mínima.

D₁₃: ouvindo estas coisas eu fico preocupada como nós estamos no individual; não consigo ver o movimento do coletivo, do grupo. Porque sei que o individual está presente, mas se eu não for capaz de flexibilizar que isto pode ser substituído, quando falo disto... Eu posso encher isto aqui! Nunca vou conseguir articular estas coisas; então eu fiquei pensando, posso tirar o meu desde que algumas questões fiquem claras para o grupo. Vou tirar a ética, a dignidade, não sei se isto pode ser trabalhado num outro momento, os conteúdos, as disciplinas, as áreas.... Se a gente tb não dispor a discutir esta questão, se não se levar para o pessoal, algumas coisas e pensar no grupo, a gente não muda isto, não mexe. Sinto que temos uma dificuldade de trabalhar em grupo....E penso que seremos bons, quando todos forem bons individualmente, quando alguém fizer bem alguma coisa. O grupo tem que fazer bem. Aí sim, a gente tem que aprender a tirar alguma coisa e enxugar, de alguma forma. Para mim está confuso ainda! Se a gente não tirar e deixar o essencial e o que agente precisa....

Orientadora: queria fazer uma reflexão minha, da leitura de grupo. Porque me sinto tanto dele como vocês. Restamos chegando num ponto salutar de trabalho coletivo, de grupo, que vem expresso na sua fala, D₁₃. O trabalho coletivo não é a soma das partes, da Beth, do meu, do teu... O trabalho coletivo é a representação do que o grupo produz junto independente se a minha partezinha está lá com destaque ou não. O que a D₁₃ fala é muito salutar para nós neste momento porque está ajudando não só aqui, nesta temática, mas reflete também na própria discussão curricular, global que a gente já pressentia desde o começo, a dificuldade de por isso, tira aquilo. Acho que é um exercício muito grande, de me ver no grupo, sabe D₅, como se eu tirar o sapato... Mas não a dignidade humana (o sapato) foi contextualizada num determinado momento. O grande lance do trabalho coletivo é a gente fazer um movimento de conviver com diferenças (um trabalho muito grande) e entender que o meu lugar no grupo desde que eu estou lá ele existe, ele está lá. O teu lugar está aqui, independente se a minha idéia que melhor me atende ao anseio do grupo, mas...eu tenho lugar no grupo. Acho que é mais ou menos isto quando vocês dizem que esta tudo ai, achamos até que tem coisa demais. É fundamental dentro de um trabalho de grupo, para ser muito mais valioso para todos e produtivo, se a gente consegue negociar. Eu acho que este trabalho está levantando um leque grande: O que é negociar? E o tanto que vamos poder e ter que negociar neste processo?

D₂: Acho que precisamos objetivar esta organização. Minha sugestão é que a gente comece; algumas coisas eu não me lembro mais o que é, qual o significado do que foi falado aqui. Enquanto grupo, cada um colocou ali o significado e até fazer um exercício se é possível retirar algo que já está contemplado noutra coisa. Estou dizendo isto porque estou olhando e vendo que quando coloquei o ratinho e depois a cara, na verdade está tudo contemplado na cara... Acho que o ratinho pode sair, ao ver o outro como um todo, isto já contempla o toque (rato).

Pesquisadora: É interessante esta questão - o objeto representa às vezes a parte e o todo.

D₁₁: Eu acho que não é preciso repassar. Eu vou procurar aqui. Não agüento ver este parágrafo! Por ex, a D₁₄ coloca a peça igual a competência e a D₁₀ coloca a xícara. Acho que pode estar representado por uma coisa ou outra. O que importa é que esteja lá dentro.

D₁₄: Vamos começar. Vou tirar numa boa. Este objeto representa a essência deste outro.

D₁₀: Retira a lanterna

D₁₄: eu não concordo de você retirar a lanterna porque são construtos bem diferentes: conhecimento e jeito de olhar. Fico pensando o contrário.

D₁₂: Porque a gente enveredou por este caminho de tirar? Eu acho... .. tinha tanta coisa repetida e tão poucos objetos repetidos...duas pessoas tiraram a lente. Até que os significados não são os mesmos? De repente, fazer o caminho inverso, ao invés de tirar o que ficou igual... .. Isto demonstra o que estamos tão esfacelados. Cada um repetiu só uma coisa e talvez não o significado. Se a gente começa agrupar os significados, como repetiu? Isto já é uma mostra do que o povo sente e para que lado o povo está olhando, a maioria. Qual é a tendência do grupo! Talvez fosse o inverso, fazer a análise.

D₉: Eu não concordo com você. Foi-nos dado a oportunidade de pegar, mas não significa que discordemos do que as outras pessoas pegaram, não significa que não concordo com a lente, com ... etc.

D₂: Eu até queria pegar a essência!

D₉: Enfim, pega uma coisa que simboliza....a gente não pegou tudo que simboliza... Acho que as coisas se repetiram sim. A minha carinha, o radio iguala comunicação. Vamos colocar junto..

Pesquisadora: eu percebo dois movimentos agora, se estiver fazendo a leitura correta. Um movimento de manter várias coisas – ainda é o nosso momento, sem saber eliminar, e o outro eliminando coisas repetidas. Ou deixando do jeito que está: uns dizem “não estamos prontos para mexer” e outros, “vamos começar a tirar e começar a limpar!” Não sei se está correta minha leitura, o que estou falando....

D₁₁: Eu ranço tudo e fico com um!

D₁₃ e outros: Eu já elegi um único objeto.

Pesquisadora: Então vocês já elegeram um só objeto? Alguém consegue ter esta visão?

D₂: É eu acho que tem um aí que de repente fechava tudo! Eu ate tive algumas vezes com vontade de tirar o meu coco, porque acho que o outro objeto representaria tudo.

Pesquisadora: Há um terceiro movimento aí. Não é agrupar e tirar algumas coisas. É eleger um ou outro que represente. Mas parece que isto não é consenso, é algo que discorda...

D₁₄: Pode ser que a gente converse, troque a gente vá chegando neste objeto que elas estão falando, mas neste momento....

Orientadora: Sinaliza o tempo. Acho que poderíamos colocar o seguinte: temos a função no próximo encontro de retomar o que chegamos até aqui. Eu penso que se as pessoas que quiserem e se sentirem à vontade para falar do objeto único, podem fazer isto, é super interessante até porque podemos madurar daqui para 6ª feira, o que nós aprendemos com isto, onde estamos chegando com isto e lembrar que neste ritmo (que a gente está) a gente possivelmente vai estar conseguindo atingir uma etapa, que é a mais trabalhosa, que é buscar formas de operacionalização disto.Colocar lá no currículo é simples, porque o papel aceita tudo. Se nós é que vamos colocar no papel e nós é que vamos executar, precisamos ter espaço para isto e eu vejo dentro desta perspectiva do trabalho, a perspectiva da gente chegar aí, que é um dos seus objetivos, mas para a unidade vai ser extremamente importante a gente conseguir operacionalizar. A Beth montou um mapa que sinaliza três aspectos, que penso seria importante trazer aqui para nos ajudar nessas reflexões: - o que os alunos colocam sobre o processo de formação, em respeito na formação humanista; - um paralelo com a diretriz curricular e a nossa resolução atual sobre o currículo. Pode ser um bom inicio para 6ª feira: não é o que fica, mas o que se completa e o que se junta, qual o sentido disto... As pessoas que quiserem sinalizar um objeto...

D₁₁: lente: porque quando a gente muda o modo de ver as coisas, a gente muda comportamento, atitude, nossos propósitos, nossas ações.

D₂: essência : para mim ético humanista é respeitar a minha essência e a respeitar a essência do outro, não precisa de mais nada. Lembrando que respeitar a essência do profissional e a essência do outro.

D₁₃: pad-mouse: várias competências, de tecnologia, de ser humanos, de agilidade

D₁₂ e D₆: Lente: caminho para chegar à essência.

D₁₀: Concordo, acaba sendo a mesma coisa.

D₃: não acho que é a mesma coisa. As pessoas são diferentes; tem que trabalhar as diferenças, as individualidades das pessoas. O que pode é reagrupar algumas coisas, não só uma. Lógico que a essência está num lugar. Aí mostra mais uma vez que precisa trabalhar primeiro o grupo para depois ele ser multiplicada.

Pesquisadora: É isto que está mostrando para mim este encontro de hoje, alguns pontos divergentes, outros convergentes. Está retratando o nosso movimento hoje, nossa mudança curricular. Algumas coisas mais claras, outras menos claras. Este é o nosso momento.

D₉: Todo mundo sabe exatamente o que é a essência. Todo mundo sabe exatamente o que a gente faz e de repente não é. Algumas escolas não conseguem exatamente por isto, porque todo mundo sabe tanto que não precisa olhar para o lado. Eu tenho certeza que eu sei que você sabe e vice-versa. Então é neste momento que nós estamos tentando compreender o que a De colocou no conteúdo programático: o homem e suas relações (para mim é uma coisa, para você pode ser outra). Agora estamos num momento para saber o que você quis dizer com o homem e suas relações, quando deu este capítulo, que deve estar em acordo com a ementa. Estamos neste movimento que exatamente nós queremos dizer com aquelas palavras.

Orientadora: Quero fazer uma questão apenas para a gente pensar num futuro próximo. Todos aqui desta sala tiveram leituras e oportunidades de estudar e clarear o que significa o paradigma ético-humanista? Talvez um momento importante da pesquisa fosse trazer este esclarecimento.. Quando você toma consciência do que estava escrito lá falou isto pensando em que? Até para a gente alinhar....

D₁₁: Quais são as possibilidades, porque pode ter interpretações....

Pesquisadora: Na reunião de discussão curricular, outro dia eu perguntei para a D₁₁: não sei se a leitura que eu tenho sobre o ético-humanista é coincidente com as outras pessoas. Para avançar no que está escrito precisamos saber do que estamos falando, porque estamos falando uma coisa que não sabemos o que vamos querer no nosso perfil. Então, um dos objetivos é tomar consciência, clarear o que é isto e onde queremos chegar.

D₆: Eu preciso de mais leitura neste seu olhar, da pesquisa-ação, até para entender o processo, dar continuidade me disponho a participar todos os dias.

D₉: fala de uma parábola dos índios: A partir de hoje você se chama Benedito e não come carne as 6 feiras. Viu comendo carne e índio fez assim, jogou água e a partir de hoje você se chama peixe. Interessante, podemos chegar a conclusão do que é a ético humanista que é diferente do que está escrito por ai, mas parar este grupo!

Pesquisadora: E aí, talvez deste mapa que tracei aparece em vários momentos. E daí? Onde queremos chegar? Explícito ou implícito. Não sou especialista e não há leitura perfeita sobre isto. Talvez tenho algo mais claro que vocês (por estar estudando),mas minha leitura não é a mesma da maioria das pessoas. Por isto o objetivo é desenvolver

junto com vocês, onde nós vamos chegar. Para encerrar, em uma palavra dizer o que está levando para casa hoje, após estas discussões: ansiosa, ponto de interrogação, curiosa, disposta, desalento, expectativas, esperançosa, motivada, interessada, preocupada, reflexiva.

SEGUNDO ENCONTRO

Aquecimento: Retomando como as pessoas estão hoje, começando esse encontro.

D₆: Um bom exercício para todos, porque cada um trabalha em caixinhas, cada um no seu gabinete, na sua aula. Agora é uma oportunidade de estar mexendo... Saí satisfeita porque estaremos vendo como a gente faz... Reflexão, o que isto representa para mim.

D₂: Cansada, foi muito pesada a parte final de construir e reconstruir de novo, foi desgastante para nós. Foi um exercício difícil, exigiu muito da gente, pelo menos de mim. Hoje estou tranqüila e consigo ver o rumo que a coisa vai tomar.

D₁₄: Surgiram vários ensaios. Não precisamos significar só cada objeto que a gente escolheu, mas refletir com o grupo permitindo ressignificar o que a gente escolheu. Por exemplo, quando D₁₀ escolheu a xícara e para ela estava ligada à alimento, vimos que nós temos um outro significado visto pelo grupo, mas que quando se discute vamos além do que tínhamos trazido. Uma outra coisa que entra: quando eu, D₄ e D₉ estávamos pensando a disciplina do mestrado... percebíamos que o projeto político-pedagógico é da escola.

Pesquisadora: ou pelas pessoas que compõem esta escola... O que nós hoje estamos percebendo, como vemos **esta** reforma curricular. Este é o nosso desafio e talvez foi tão pesado e cansativo porque exige de nós algumas posturas, atitudes que não estamos acostumados...

Orientadora: isto que a D₂ disse sobre o movimento, cansada, reflete como o trabalho de grupo é efetivo, porque o trabalho de retomar não significou nada, não deixa dúvidas, não mobilizou o que é principal no grupo, deixar de ser eu para ser o jeito de ser deste grupo. Como sou eu dentro dele e como vou ter que fazer para ficar dentro dele e para me relacionar para ser coerente, do que vai ser colocado como grupo.

D₅: isso vem de encontro como eu saí daqui. Eu descobri que eu não sabia trabalhar em grupo, mas tive a plena certeza que eu tenho que aprender e que tenho muita dificuldade... Não sei outros docentes desta unidade apresentam dificuldade neste sentido, mas naquele momento senti que houve um pouco de dificuldade de integração.

Pesquisadora: de integração com aqueles objetos, com aquela tarefa, com o que representa para si a proposta do referencial ético-humanista na formação. Cada um fez a sua representação de acordo com o que trouxe... Quando junta, na elaboração do grupo, veja como nos esbarramos... Nós não temos a facilidade de trabalhar em grupo, apesar de estarmos, os 30 professores todos os dias nos corredores, nas reuniões... É uma coisa difícil mesmo. Talvez não seja só você ...

D₅: eu tinha esta preocupação; tenho que trabalhar esta questão que eu acho muito difícil.

D₁₂: eu acho até que teve resultado para mim, estava meio desesperançosa, mas depois achei que teve um saldo positivo. Esta questão ética-humanista, ela mexe muito com a pessoa. Essa técnica que vocês usam exige muita exposição da gente, a gente se abre e é muito difícil fazer isto e quando cada um se coloca a gente vê a diversidade de pensamento, de postura, de maneira de ver a vida, de ser agredida e de agredir... A gente se expõe, é difícil, cansa, mas por outro lado, foi positivo para mim porque sou muito imediatista, muito bipolar e mexer com este negócio que permeia tudo isso é muito complicado... Mas o saldo foi positivo e mexeu

muito comigo a questão de desconstruir para reconstruir e naquele momento eu falei que não acreditava em desconstrução do ser para reconstruir, mas depois nos corredores alguém falou que sim e eu fiquei encasquetada com este negócio que ela falou e cheguei a conclusão que realmente é, é difícil! Admiro muito a Beth e a Denise de estarem mexendo neste vespeiro. É uma coisa que precisa ser mexida, ela fica sublimada e ela é importante na nossa profissão, difícil de mexer e de conseguir, mas vocês, são *experts* no assunto e tiveram coragem de mexer nisso, mas o que é importante é o princípio de construção e aquele negócio de que é possível desconstruir para reconstruir ficou batendo na minha cabeça.

D₃: desde que a pessoa esteja aberta.

D₁₂: É, ninguém é imutável, nada nem ninguém, então a gente tem que ceder um pouquinho daqui, olhar as coisas diferentes, em função do outro, acaba conhecendo melhor as pessoas quando ela se expõe... Nossa, como ela é frágil ou como ela é autoritária, como ela é... E a gente acaba olhando para a gente, sou... Não vou fazer nada deste jeito, vou calar e vou mudar... Este esforço de ser diferente ou tentar ser diferente é um processo que já existe há anos desde a Universidade começou. Agora é claro que para dar um passo maior... a mudança é invisível e vocês estão dando visibilidade a isso.

Pesquisadora: Concordo com você porque desde que a gente está se propondo a mudar, desde a última reforma curricular, há 10 anos e quando resolvi enveredar por este caminho no meu mestrado, eu senti o quanto é importante, nós professores, estarmos instrumentalizados diante destes desafios. Porque muitos de nós, somos formados há muito tempo, com tipo de formação de determinada escola, fomos formados de um jeito e de repente somos exigidos para ser diferente, o mercado é outro, a demanda é outra, os paradigmas são outros e a gente se perde às vezes, não sabe que caminhos seguir... Não temos esta consciência do que a gente quer e o que fazer agora. Aí entra esta questão do desgaste do processo, de se expor; a gente se expõe cada vez que a gente entra na sala de aula, com nosso aluno...só que, às vezes não temos a consciência do quanto estamos nos expondo.

Orientadora: Se a gente tiver uma postura de mais resistência, ter uma atitude de ficar mais afastada do outro achando que não vai se expor é um grande engano, porque de qualquer modo a gente aparece, até quando a gente resolve ficar calado ou atrás da mesa... a gente aparece.

Pesquisadora: é interessante que cada vez que me lembro das entrevistas que fiz para a minha dissertação de mestrado, eu percebo o quanto o nosso aluno está sensível para estas coisas, como eles estão despertos para isto, até em sala de aula. Não sei se é experiência de todos, de perceber como eles estão sentindo algumas coisas que estão por trás dos nossos conteúdos, por trás das nossas aulas. Temos que refletir, pois o homem é um ser de possibilidades mesmo e é sempre possível rever algumas coisas. Então esse processo é danado! É um desafio, nem sei se sou tão *expert* assim,mas é um desafio que resolvi enfrentar e investir porque penso que pode ser penoso, mas ser produtivo para nós.

Orientadora: é importantíssimo ficar claro para o grupo, neste momento, que nós não estamos em defesa do referencial ético-humanista, não é esta a proposta da pesquisa da Beth, não é esta a função de convencimento para as pessoas, sendo esta a melhor postura a ser adotada. Apenas é o seguinte: ela está no currículo, está nas diretrizes curriculares, então que raio de coisa é esta e como nós damos conta de tratar desta dimensão. É só isso que a gente pretende com a pesquisa, é só tudo isto. E mexe com uma série de coisas e como o próprio movimento impõe que ele seja relacional e se é relacional, vai mexer comigo mesmo, não tem com ficar de fora.

D₃: Sim, pois trata de uma experiência sua, do prazer no trabalho, quando envolve esta questão. Precisamos sair do mundo eu sou... Nada se dá sem parceria. É muito difícil e acho que aqui trago minhas experiências, sou nova aqui, mas tenho minhas experiências.

Pesquisadora: você traz algo interessante, é a mais nova de casa entre nós, às vezes a gente se sente peixe fora d'água, mesmo com os meus alunos, parece que estou falando algo que para mim é tão óbvio e as pessoas parecem que não entendem um pouco isso. Eu vejo com

natural. Eu falo algo que está fora da pessoa... É ambíguo... Uma coisa é óbvia demais e ao mesmo tempo distante das pessoas. Eu escuto muito isso, mas consigo entender que faz parte do processo, porque cada um vem de um mundo, com formação diferente e é aí que é um desafio, porque apesar da diversidade, estamos buscando um coletivo para construir a formação de um profissional, da maneira que a gente está propondo. Lógico que, a diversidade vai aparecer sempre e isto é muito bom, a pluralidade é boa, mas é preciso ter algum eixo norteador porque se não vira ou, continua sendo uma salada de fruta. Agora, vou então apresentar o mapa que elaborei, com algumas aproximações dos resultados do mestrado, artigos das diretrizes curriculares e a resolução 421, para servir como subsídio nas nossas discussões... Este trabalho de construir e desconstruir, é um exercício que surge em função do momento que estamos vivendo hoje, onde aparece o caráter ético-humanista porque está implícito e explícito nos nossos documentos.

HÁ UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O MAPA E UM ESCLARECIMENTO SOBRE O DESENHO PEDAGÓGICO DESSA PESQUISA

D₁₅: A gente coloca muito a responsabilidade dessa interação com o professor. Cada grupo tem um movimento. Cada grupo de alunos também e nós, como grupo de professores temos uma resposta ao movimento daquele grupo específico. Por exemplo, esta última turma que se formou teve um bom entrosamento com os professores, o que pode não acontecer de novo. Não que a nossa prática seja diferente: o problema é que o grupo de alunos pode ou não estar aberto a um determinado movimento e vice-versa. Não podemos colocar a responsabilidade ou sobrecarregar o grupo de professores nestas concepções, mas temos que observar o movimento do próprio grupo. Tenho preocupação de como está chegando este 4º ano, com uma carga imensa de carregar o 100%, a nota A do provão, eles tem que, tem que... Eles também estão preocupados: é olhar para o rosto que está à tona. É uma missão nossa quebrar esse movimento no primeiro dia de aula, que está próximo... Precisamos respeitar isto.

D₈: você disse que eles não falaram isto, mas pra mim falaram...

D₁₅: esta turma que saiu tinha um movimento diferente....

Orientadora: esta fala do D₁₅ trás uma dimensão para o seu trabalho que tem em haver com que a D₁₂ falou: no movimento em ser professor, em lidar todo ano com o constrói e desconstrói e constrói de novo. E esta coisa de estar exercitando agora para fazer este trabalho que a Beth propõe: vamos analisar o que a diretriz fala, o que o nosso currículo fala e vamos ver o que a gente pensa ou seja, ver se a gente se instrumentaliza para lidar melhor com esta diversidade anual... Vejo que estamos discutindo, ao mesmo tempo, a questão ética-humanista e o processo grupal. Estou achando 10, porque analisar que movimento um grupo precisa ter quando encontrar outro é bárbaro e quanto mais a gente entende isso, mais a gente consegue lidar com ele, com menos desgaste e com mais sabedoria da nossa parte: eles são passageiros e nós não.

D₁₅: é muita diversidade de alunos que vem por aí... Informatizados e querendo informações muito prontas: falou, dá "enter" e, aparece...

Orientadora: E ensinar ser crítico e reflexivo, não é fácil.

D₂: Sobre o construir e desconstruir, não podemos negar a contribuição que o PROFAE tem dado para esta escola rumo à construção. Nós que estamos no PROFAE estamos aprendendo a fazer isto e a flexibilizar e, na verdade, são as tendências... Quando se olha por todo o trajeto que ele faz no aluno até o final, ele foi construído em cima das novas tendências da Enfermagem (Diretrizes Curriculares).

Pesquisadora: por isso que falei que toda essa discussão não está saindo do nada, mas está contida em todos os documentos, de forma implícita ou explícita, dos documentos que estamos recebendo para nortear a reforma curricular, em todos os cursos de enfermagem.

D₁₂: Relação multidisciplinar... Ato Médico...

Orientadora: essa discussão que começa a perturbar... Os médicos não têm a capacidade interacional ...

Pesquisadora: retoma um pouco os resultados do mestrado, a sobrecarga dos alunos, dos professores... De sermos cuidadosos para colocar na nossa nova resolução o que daremos conta. Nós não sabemos tudo... Os alunos acham que nós sabemos tudo.....

D₈: agora estou descobrindo que eu posso não saber alguma coisa... E estava colocando também uma carga nos alunos.

Pesquisadora: Se dermos conta de reconhecer e assumir isto já estaremos fazendo alguma coisa.

D₂: falar de aprender ser, a conhecer, como no PROFAE.

Pesquisadora: isto vem na proposta das Diretrizes Curriculares que propõem que os currículos sejam norteados assim. Muito do que está nelas está também explícito na Resolução 421, não é novo, talvez com uma outra linguagem, de um outro jeito, mas aparece um pouco lá, mas a gente não se dá conta disto. Por isto é importante neste momento da discussão curricular ficar no **como**, como vamos dar conta disto se queremos dar conta, no nosso dia a dia.

D₁₄: para se decidir o como e ter clareza dos significados deste, o que você entende...

Pesquisadora: este mapa pode ser um ponto de provocação e de discussão. Você foi feliz ao dizer isto, para seguir, com os significados, com estes objetos. Talvez seja o momento de voltar para eles. Coloquei no quadro o conjunto de informações expressas aqui e não os não os objetos selecionados. O que foi dito sobre a dimensão ético-humanista na formação do enfermeiro, conforme a transcrição das falas do primeiro encontro, nada elaborado ainda... Serve apenas para retomarmos estes significados e vamos ver se a gente consegue entrar neles e extrair o essencial, fazendo uma síntese (não estamos tirando).

D₂: estou aqui desde o início vendo como está acontecendo e fazendo um paralelo com a nossa discussão curricular: começamos no dia anterior, tira e põe, a semelhança com nossas discussões ... Precisa retomar, isto é construir e reconstruir...

D₁₅: eu que não participei desta construção, tudo parece extraterrestre para mim...

D₂: Eu senti na vez passada que se alguém nos visse em pé, em volta de tudo isso, desses objetos, ia pensar que estávamos doidos...

D₉: você viu com o seu óculos, use o nosso.

D₁₅: aí é que está, eu cheguei depois e se você não tiver esta inserção no grupo que a D₃ falou agora pouco, que a pesquisa da Beth vem no momento a calhar porque um momento que a FEN está passando uma revisão de currículo, que uma pessoa liderando e as outras indo atrás... Eu imaginei um bando de gansos e quem não entra no V do bando está fora do processo. E eu me senti fora. Se fosse um bando de andorinha e uma andorinha não faz verão, eu chegaria aqui e entenderia tudo aqui, mas eu não participei da reunião passada. Os objetos podem ter para mim um sentido diferente do que foram atribuídos. A peteca, o fone de ouvido...

Pesquisadora: Fiquei imaginando esse depoimento que você está dando: nós, um grupo de professores com os nossos alunos que chegam, sem saber de nada. Eles chegam e nós sabemos o que vamos fazer, da carga horária etc., eles se perdem, mesmo que para nós esteja claro. Será que passamos esta mensagem, da clareza e o que pretendemos? E aqui-agora, vamos repassar os significados falados do encontro passado?

Orientadora: a D₉ está mexendo lá. Está confortável para vocês isto?

D₂: está agredindo, porque ela está fazendo da forma dela.

D₉: eu não estou fazendo nada, só espalhando para todos poderem enxergar. Nós retiramos estes dois objetos aquele dia...

Orientadora: Só estou querendo apontar para nós mesmos. Num primeiro momento para construir a idéia, cada um foi lá, pôs de um jeito que devia por, depois vamos juntar tudo e amontoar, depois falou-se, amontoar não... vamos ver se tem outro jeito e fechamos este movimento assim: tem coisa que está repetindo, tem coisa que pode tirar, então vamos tirar o sapato que representa a dignidade, a lente, o rato....porque estava repetido e o seu significado estava sendo contemplado na leitura de outros objetos. Então na hora que a D₉ faz este movimento, a gente pode ver cada coisa separada, porque me parece que o movimento que foi feito de juntar tudo, parece que incomoda mais porque na hora em que compactei tudo, eu não vi o que estava lá, não conseguia diferenciar o que é uma coisa e o que é outra. O movimento que D₉ faz agora parece que é para mostrar assim: gente o que nós temos aqui é isso.

D₃: Mas foi também dito que se resumia em algumas coisas...

Orientadora: e ela está arrumando de certa forma para que a gente volte e fale assim, de retomar este processo de construir e desconstruir que a gente possa retomar e dizer o seguinte, usando a fala deste grupo aqui: para a gente até resolver o que a gente quer, de tomar consciência, temos que ter claro do que é isso, que estamos chegando perto agora. Para se chegar no **como** temos que ter a clareza do **que** é. Eu penso que a D₉ faz esta limpeza, de abrir para ver o que tem, ela mostra um pouco para o grupo, olha o que tem ali, e o que acha que deve ser mesmo: a partir da tomada de consciência do que é que podemos ficar com o como vamos fazer. Mas, você, D₂ tem uma outra compreensão...

D₂: eu até entendi, que ela tenha tentado facilitar as coisas, mas eu me senti desconfortável, porque depois daquele ajuntamento da D₁₁, no encontro passado, a gente deu uma espalhada e começou um movimento de separar daquilo que ela representativo do grupo. Quando ela começou a separar, embora tenha visto que ela queria dar visibilidade a todos os significados que estavam ali, eu achei que ela desconstruiu sozinha o que nós tínhamos feito. Nós não participamos desta desconstrução e isso me deixou desconfortável.

D₉: Só que aquilo que tinha ficado ali, não era o que nós construímos, nós não mexemos mais, estava tudo amontoadado. Só não escolhemos propositalmente o que ia ficar em cima da outra. A única coisa que escolhemos propositalmente foram esses três aqui, a síntese foi isso e excluímos o sapato e, o resto não dispusemos, não foi intencional...

D₂: Dispusemos, quando a D₁₁ foi lá e juntou tudo e depois, muito devagar, a gente deu uma ajeitada.

Pesquisadora: estou entendendo que as duas, de certa forma, estão falando a mesma coisa...Não fechamos a vez passada: este foi o nosso produto final... BURBURINHOS

D₂: não falamos, mas a construção que estava aí, foi do grupo.

D₉: eu não percebi assim, senão não teria mexido.

Pesquisadora: por isso que estão falando de coisas similares: alguns passos, não chegamos lá, não conseguimos ainda...

D₉: Eu compreendi que a única coisa que a gente chegou foi isso, as três daqui e as três dali, o resto não tinha nada, não era construção .

D₅: eu entendi que o que estava lá no meio ia ser mexido...

D₂: mas ia ser mexido, pelo grupo.

D₉: tem um movimento de desfazer o que ela fez e o grupo diz: não, não mexe...

Orientadora: Vamos pensar uma coisa que é um movimento muito importante nessa hora para a gente aprender a trabalhar em grupo mesmo. A D₂ disse o seguinte: não está discordando de ser aberto para...

D₂: acho que você, D₉, fez isto para dar ajudar a dar visibilidade para nós.

D₁₅: para que parecesse ser menos extraterrestre...

Orientadora: então vamos aprender uma coisa importante que pode ser inclusive produção nossa. Toda vez que um grupo produz algo a partir de um material projetivo, como a sucata, desenho, eu projeto a minha percepção, o meu sentimento e toda vez que um grupo produz algo, o coordenador tem que ter muito cuidado com o produto. Então eu e Beth temos que assumir que foi um erro estratégico e técnico e que devíamos ter dito o seguinte: "Olhe, grupo nós estamos colocando aqui, alguém quer dizer ou mexer em alguma coisa?" Nesta hora a D₉ podia falar: vamos esparramar para ver o que é que tem, que não estamos conseguindo enxergar? De cá é a síntese e ali eu tenho o que ficou e na outra ponta ficou o que decididamente nós tiramos naquele dia. Agora isto nos serve para um aprendizado espetacular, principalmente nesta hora que estamos fazendo a proposta de construir coletivamente o perfil deste currículo, porque a comissão curricular é composta por um grupo de pessoas e esse grupo de pessoas tem a nossa autoridade para sintetizar, para buscar, juntar coisas, de fazer esse movimento aqui. Agora a decisão do que fica e do que vai deve ser conjunta. Temos visto que a nossa coordenadora do curso tem tido este cuidado, quando nos lembra os dias das reuniões curriculares, para pensarmos o que é indispensável. A fala da D₂, pode trazer para nós ou para você que está conduzindo o processo, o seguinte recado: olha, na hora de excluir, de pegar o básico e dizer isto é acessório do básico, o produto apresentado tem que ser o seguinte: esta comissão viu e nós achamos que isto é básico e isto é acessório. Vocês estão de acordo com isto? Porque senão fica um trabalho de grupo, mascarado de trabalho de grupo... Fazendo assim, ninguém tem mais argumento para questionar, porque houve um compromisso deste grupo que concordou. Se eu, depois, achar que não estiver contemplada, vou ter que lidar com isso separadamente, comigo mesmo. Assim, o grupo toma força e passa a ter um poder muito legal.

D₂: de transformar a prática

Orientadora: Enquanto ele não tem essa legitimidade ele não consegue transformar, fica apenas no papel, numa resolução que a gente acha até bacana e não consegue executar, porque a gente não tem força, gás...

BORBULHINHOS....

D₂: esta posição representa muito bem você ali, porque eu vejo em todas as discussões curriculares eu vejo a sua praticidade em objetivar as coisas para não deixar perder, e parece que isso tem sido importante para este grupo, porque temos muitas dificuldades em objetivar as coisas e você é mais objetiva, você se adianta ao grupo e isto tem ajudado e você, claramente, se colocou aí...

D₉: mas o que entendi da sua fala é que eu tinha invadido, e eu acho que não foi invasão porque aquilo não era construção, simplesmente estava colocado sem intenção...

D₂: na verdade eu senti isso mesmo, que você mexeu numa construção que a gente tinha feito....

D₉: não era construção, isso tem que ficar claro...

D₂: tanto era que a Beth e a De não mexeram....

Orientadora: Só vejam bem uma coisa...

D₉: acho que nos estamos perdendo tempo...

BURBURINHOS: não, não....

D₁₅: Não, sabe por que? O extraterrestre chegou aqui e pensou naquilo tudo como um bando de alienígena, e a disposição que está colocado ali agora, foi para clarear, não é bem do jeito que você pensou, que esta vendo... Para mim isto foi ótimo, eu ainda não captei a essência, mas chego lá.

D₂: mas, ontem alguém tinha deixado os objetos daquele jeito lá e foi uma construção...

Pesquisadora: Acho que não estamos perdendo tempo, estamos em pleno processo de discussão do nosso processo de trabalho coletivo, de discussão curricular, talvez não na praticidade que talvez eu mesma gostaria de chegar com algo mais concreto, mas acho fundamental o que está acontecendo aqui. Só queria resgatar uma questão da comunicação. Nem sempre a intenção é a que chega e isso foi bom ter ocorrido para nos despertar e me pareceu que a sua intenção em momento nenhum foi invadir, mas que alguém se sentiu invadido e isto, num processo coletivo, atrapalha. Que bom que a D₂ se manifestou, porque alguém poderia sair chateado com isso e nas próximas reuniões do currículo não querer falar nada, achando que ela vem e muda do jeito dela...

Orientadora: estamos discutindo aqui, poder no grupo: como é no grupo quando se tenta fazer um trabalho democrático e a dificuldade que é a gente liderar e ter o poder na mão, num processo de construção democrática, que é complicado... Neste momento, você não representa só a sua pessoa... tem o cargo que ocupa.

D₂: Na verdade, não tenho sentido que você, enquanto coordenadora de curso tem colocado o seu poderio nas discussões curriculares. Vejo você muito preocupada em objetivar. Mas, hoje, neste momento, eu vi assim.

D₃: as pessoas gostam de falar e de ouvir...Você tem que esperar e ouvir as pessoas: para um exercício de não atropelar. Agora foi a D₉, e D₁₁ quando fez aquilo que chocou todo mundo porque ela esta acostumada assim... Eu vou falar, pelo amor de Deus, não se pode condoer... Na reunião de currículo: "eu falo, eu tenho o costume de trabalhar a quantos anos..." (falando da D₁₁). Eu participo das reuniões de currículo e a gente sente bem isto... Então ela chocou todo mundo... Dentro deste processo, saber ouvir é muito importante, esta parte da comunicação. Agora, quando D₉ fez isto... Às vezes quando estamos no poder não se sabe separar quando está no coletivo, se aquilo é função do cargo ou se aquilo está no momento...Ali você tem que ser uma pessoa integrante do grupo, acabou e se afastar da função de coordenadora. Vejo que você não fez intencionalmente, fez como facilitadora, o que faz demais, querendo objetivar tanto que se torna repetitiva. Aquilo, às vezes, incomoda... as pessoas não são tão crianças para estar entendendo as coisas: avance no processo... Vamos chegar naquilo que De colocou, no significado, é aquilo mesmo?

D₁₄: queria que a gente não se preocupasse que a intenção seja entendida como a verdade, porque os significados são socialmente dados...Temos que aprender duas coisas: tudo que se faz numa instituição pode ser recebida não como a sua boa intenção, forma original. E aí, as duas partes têm que ter a sabedoria, não ficar aborrecida com você e você entender, que não foi invadida, mas ao fazer isto eu me senti invadida. Então estamos esclarecidos?

Pesquisadora: este é um exercício e é o nosso processo. De estar se esbarrando no individual.

D₂: Hoje, me senti menos invadida do que ontem, com a posição da D₁₁. Foi gritante, ate porque não só desconstruiu, mas também construiu do jeito dela. Hoje você só desconstruiu...

Orientadora: há um grande aprendizado nisso tudo, e eu fico pesarosa do grupo todo não estar aqui. É fundamental a gente esclarecer o significado das coisas e a gente ter clareza de que às vezes, o jeito que a gente fala, a forma com que a gente conduz, o modo como eu não falo ou o modo como eu não participo, traz muito de mim. Lembrando o que diz a D₁₂, a gente foi mexer num vespeiro, porque na medida em que se trabalha este tema, faz com que as pessoas apareçam, todos nos aparecemos...

D₂: Sou eu e minhas relações.

Orientadora: aparece o nós, eu com a ... etc., e isso faz uma diferença grande. E outro aprendizado é que isto pode mostrar para mim que nem sempre sou entendida no modo como eu faço...

Pesquisadora: a gente se expõe muito. Expõe-se ao eleger...

D₉: eu volto tudo no mesmo lugar, porque aquilo não era do grupo...

BURBURINHOS...

Pesquisadora: Olha só, nós não damos conta de lidar com conflitos, quando ele aparecem, ficamos de saia justa, eles mostram... Bom, estou pensando o seguinte....

D₃: Eu chego aqui e fico observando que estamos num processo de reconstrução.

Orientadora: a gente tem que aprender a ver se, como a fulana fala, eu estou entendendo? Está sendo claro? Como ela fala, me desconforta?

Pesquisadora: o que você está falando lembra o meu processo: também me senti novata no grupo; acho, então, que é uma coisa que está sendo um aprendizado, pode ser que eu esteja avançando em algumas coisas, então... Bom, para tentar objetivar o nosso encontro, eu proponho que a gente vá encerrando, porque acho que a gente não tem chão, não só de tempo...

D₉: Posso voltar o que tinha?

BURBURINHOS...

D₂: Sem culpa, não precisa voltar, mas não precisa ficar com culpa....

Orientadora: vocês estão dizendo o quê ? Que não precisa voltar porque está bom, é isso?

D₂: Eu que me senti incomodada, me sentiria mais incomodada ainda se você tentasse voltar...

Orientadora: se quiserem voltar alguma coisa, o grupo tem todo o direito.

D₂: Essa discussão foi rica, embora às vezes doeu em cada um de nós... Se você me perguntar como vou sair hoje, eu estou preocupada, com o entendimento que a D₉ teve. Por outro lado, acho que isso propiciou abrir esta discussão e que às vezes a gente vai, passa a mão, e não discute. Qualquer pessoa que estivesse ali e fizesse isso, mesmo que não tivesse o poder do cargo, iria me incomodar do mesmo jeito... Mas agora, que você coloca o significado, o porquê você fez isto, eu entendi e isso foi importante na sua intenção e que bateu muito com o seu jeito de ser, com sua objetividade. Agora, estou confortável com isto, deste jeito.

D₃:Viu como a comunicação é importante?

D₁₄: a mexida, não incomoda mais, mas a forma com que ela foi, ou ela ter ido lá e mexer, não estava claro o porquê ...

Falas gerais: é o poder... Discutiu-se que não foi pela sua posição que ...

Orientadora: gente, são movimentos de liderança dentro deste grupo, que são inevitáveis. Cada um de nós tem um tipo de liderança dentro do grupo e nós temos que aprender a lidar com este tipo de liderança que cada um tem....

D₁₂: Vamos deixar ela mexer, coitada!! (falando da D₉) Ela está se sentindo mal...

D₉: Quero falar para eu mesma pensar... Para mim não é nada fácil receber um feedback; mexe muito e preciso ficar buscando. Com certeza, mexeu no seu universo simbólico. Uma outra coisa é que existem grupos e grupos. Às vezes é possível perguntar para todos o que fazer, mas vai chegar um momento que é preciso entregar algo pronto.

Pesquisadora: parece que a intenção da D₉ não foi usar o seu papel de coordenador....Agora, eu proponho que a gente vá fechando... Cada um, se manifestar dizer como está saindo daqui hoje e levando o quê para casa.

D₅: na reunião anterior eu fiquei um pouco interessada, me sinto às vezes também como nova no grupo, também muitas vezes imatura e hoje me sinto mais tranqüila. Apesar da minha imaturidade, posso crescer com o grupo de alguma forma, tenho que estar aberta. Disposta para isso.

D₁₂: triste e agoniada com a nossa proposta e quanto mais o tempo passa mais admiro a posição de vocês. Triste porque acho que é um assunto de extrema importância em pauta, precisa ser discutido e começou a mexer. No primeiro dia, tinha muito mais gente, mas se este é um processo coletivo, não tem um terço do nosso grupo. Por isso acho difícil, não sei se não é prioridade para algumas pessoas, mas não se muda algumas pessoas, é um movimento que tem que ser coletivo; se o grupo não tiver envolvido e se o grupo não quiser, ele não acontece. Isso aqui é a mesma coisa, está dentro do currículo, já foi colocada que é de fundamental importância que a gente ... a gente não está dando a importância que isso tem. Não estou condenando quem não veio porque deve ter motivos de não estar aqui, mas não é fácil. Deveria ter muito mais pessoas. Hoje, como foi importante, o momento de estar colocando as coisas e é isso é o que acontece lá fora, a gente acabou de provar isto aqui e as pessoas não estão envolvidas. Não estamos nem 50% das pessoas. Será que vale a pena? Vale, porque são as pessoas que acreditam e é por isso que estou aqui: apesar de não acreditar, dou a maior força em quem acredita e acho que a gente tem que colaborar com quem acredita, porque senão o mundo estaria perdido e acho que o mundo não está perdido, tem sempre um sonhador. De qualquer forma é positivo.

D₃: para mim está sendo bom; no outro dia fiquei com um sentimento para baixo, mas hoje senti uma abertura. Não sei se vocês: perceberam fico muito calada, observando. Mas agora estou sentindo que preciso falar alguma coisa e me sentindo mais livre, porque estamos num processo coletivo. Sinto uma pena de que as pessoas não estejam aqui. Por isso, Beth se o estudo e o resultado não forem assim... ou não frutificar é porque não teve a participação de todas as pessoas, elementos às vezes essenciais nesse processo de mudança, porque têm um poder muito grande sobre o grupo, de influenciar o grupo, que precisaria estar sempre ai...

Orientadora: E o objetivo da Beth não é mudar o grupo, porque a partir do que for o processo do grupo, as pessoas, cada um tem seu motivo para não estar aqui hoje. Sem dúvida nenhuma, como as falas iniciais foram de cansaço, preocupação, com dor de cabeça, etc, as pessoas, por terem livre arbítrio podem decidir em não vir, e não precisa nem ter explicação para isso, isso é movimento de grupo. Se a gente consegue entender isso, a gente pode trabalhar de um modo mais... Lembrando que nós temos e somos "ETs" dentro da UFG, porque ninguém faz isso o que nos fazemos, ninguém discute currículo no nível que nos discutimos aqui. Dois ou três professores fazem e levam, o resto sapateia um pouco sai e pronto. E é isso que enriquece o nosso trabalho.

Pesquisadora: o processo da reforma curricular anterior, da nossa resolução 421, foi coletivo, num outro momento e a gente vê o resultado, conversando com nossos alunos e vê que ele não está acontecendo conforme a gente esperava que acontecesse.

Orientadora: No currículo anterior, precisamos parar depois de 2-3 anos para discutir o que estava acontecendo... O movimento da vida

D₁₅: eu estou aqui num misto de sentimentos, mas saio daqui com muita tranqüilidade. Tem um pouco da tristeza da D₁₂, embora entenda os motivos, e que cada pessoa deve ter um motivo muito forte para que não tenha vindo. Minha ausência na reunião anterior, foi mau entendimento da agenda. Acho que as pessoas teriam que ter pousado em terra neste vôo, ou

nesse nado sincronizado, que perderam uma oportunidade de alçar vôo, de conhecer e de sentir a água da tempestade, o medo do relâmpago, e também a beleza do arco-íris. Mas alegria, por eu ter pousado junto com o grupo, não é cair de para quedas, não.

D₈: esse sentimento, acho que é coletivo: também fico com pena das pessoas, porque quando pus meu nome para participar na sua pesquisa, fiz achando que ia aprender muito aqui e foi por isso que quis estar aqui e acredito que nesses dois encontros eu já aprendi muito, inclusive sobre mim mesma, alguma coisa que consegui enxergar. Então continuo muito motivada. Fico triste pelo outro, mas tenho que ver o nosso, não posso mudar o outro, mas eu posso, eu fazer alguma coisa e isso para mim é muito importante, eu só tenho a ganhar e quem está aqui só tem a ganhar. Alegria pelos que estão aqui é maior do que a tristeza pelos que não estão.

D₂: estava procurando uma palavra para caracterizar o que estou sentindo: é um sentimento mixto, não estou só com preocupação porque acho que as coisas esclareceram com este *ping-pong*, vai e vem... Neste momento estou me sentindo uma privilegiada por poder participar deste momento que considero que é muito rico porque acho que a gente não se conhece e a gente não pára refletir e analisar a gente mesmo e acho que este momento propiciou a mim me conhecer um pouco mais e estou entendendo que isto é importante para esta construção do currículo, porque a Resolução 421 que a gente colocou no papel, tudo bonitinho, e nós não fizemos este exercício até de nos conhecermos. Consegui então desmistificar esta preocupação inicial, me desvencilhar dela pois as coisas se esclareceram e senti este privilegio de me conhecer um pouco mais.

D₁₅: acho terrível o que vou fazer, mas vou pedir a palavra de volta, vou completar o que falei...também me sinto preocupado por um detalhe. Tem uma nave pousando neste terreiro com mais uma pessoa a entrar nesta embarcação e me preocupa porque vai ser uma pessoa que vem com um gás diferente, com perspectiva diferente, com coisas diferentes e fico preocupado como o grupo vai receber esta pessoa e como ela vai se inteirar desse movimento aqui. Como vai ser....

Pesquisadora: acho extremamente pertinente o que você está falando e vai depender de nós, de como vamos acolher e receber, assim como vamos receber quem não está, quem não veio e não vai vir... Temos todos os motivos, mas, isso vai ter que ser elaborado nos resultados da pesquisa... Estamos muito atarefados, mas tem pessoas que não vem, porque não dão conta de vir e eu tenho que entender isso...

D₉: este momento para mim... De tudo o que vocês falaram eu tenho que levar, guardar e falar com meu travesseiro.... O movimento que eu senti foi: "breca, Zé! Desacelera um pouco, pensa antes de fazer". Mas uma coisa ... Acho que todo mundo aqui já esteve numa situação de poder... O interessante é que eu não sinto este poder. Soltaram na minha mão, mas eu não... Essa é a forma como eu faço, mas vocês me mostraram aqui hoje que, agora eu tenho que prestar a atenção em como vocês me enxergam e eu acho que a pior coisa quando se está com o anel no dedo (faz menção ao filme Senhor dos Anéis), é a solidão...Você é solitário porque as pessoas não conseguem separar a coordenadora poderosa...

Falas gerais: Nossa!!!

D₃: eu acho você até mãe demais...só que você precisa se objetivar.

D₉: Mas enfim, é solitário no sentido em que as pessoas não fazem essa separação e a coisa que eu tenho mais saudades é voltar a ser a pessoa que toca a disciplina dela, que participa de tudo, independente da figura. Eu precisei sair daqui de dentro da sala hoje, várias vezes, por conta da figura, mas quem queria ficar era a pessoa e foi por isso que voltei. Parei na rampa e fiquei: entro ou não entro...sei que o entra e sai atrapalha demais e é por isso que não queria entrar... Depois pensei, posso atrapalhar um pouquinho, mas posso entrar e ficar calada e não perco o bonde e pego a rabeira do bonde...eu preferi.

Pesquisadora: Veja como é uma forma de integrar!

D₉: na minha visão, eu ainda preferi ficar aqui e ficar calada escutando vocês do que ficar de fora, sem saber o que estava acontecendo. Eu ia ficar muito mais incomodada: isso é uma coisa. A outra coisa, que vou conversar com a D₃ depois, ainda por conta da situação do cargo, pois às vezes a gente tem que se repetir porque as pessoas são crianças sim, e algumas delas não estão aqui por causa disso, ou porque não querem se expor ou elas são crianças sim, e o estar aqui significa fazer parte de, eu acho que isto é cuidar, faz parte da gente... Então quando eu me comprometo, eu me importo e faz diferença se estou ou não estou aqui, na minha forma de ver, então essa coisa de participar de ser responsável por... Se o currículo anterior teve alguns percalços que este não tem é porque menos pessoas se sentiram responsáveis por, se importaram menos, participaram...Porque eu acho que é todo um partilhar. Na hora que a gente tenta objetivar um pouco é no sentido que há um produto final, alguém tem se preocupar com o produto final e alguém tem que puxar, poderia ser ou... Alguém tem que tentar....

Orientadora: esse é um momento histórico e a bola está na sua mão!!! Poderia ser outra pessoa.

D₉: lembrando que quem tem que entregar daqui uns dias e apresentar a proposta do currículo no Conselho Diretor desta escola, entre aspas é a figura. Então, a gente tem que se tornar repetitiva porque as pessoas ficam voando lá em cima, não se integram....

Pesquisadora: ficam no seu objeto, não fazem parte do coletivo.

D₉: como é bom mexer só com a sua disciplina, que se lixe o resto da escola. Se me pedir eu vou, se não, não vou, não me ofereço. Incomoda demais você não estar disponível. Qual é a melhor coisa da fulana: a disponibilidade. Ela está sempre pronta para o que der e vier, pode ser chuva e pode ser ... E isto é muito bom!!!

Pesquisadora: não vamos entrar nisso, porque se fossemos essa pessoa a quem você se referiu, possivelmente ela diria que ônus há em ser disponível.... Alguém mais? Estou preocupada com o horário e estou sentindo que o grupo está querendo esvaziar....

D₁₄: de sentimento, quero falar

Orientadora: polaridade... Acho que fizemos um exercício fantástico de entender que ficar na polaridade não é legal!... A gente não sobrevive só na polaridade, a gente sobrevive quando consegue integrar um lado e outro e acho que é exatamente essa a essência da nossa discussão aqui-agora, do que nós conseguimos produzir agora....Acho que mais dois encontros destes... Senão não dá conta nem de escrever porque é um processo muito rico e infelizmente algumas pessoas não estão. Agora o que vai ser produzido aqui poderia até ter mais dificuldades se o grupo fosse maior, mas sem dúvida só faz sentido para quem está aqui dentro e se faz sentido para quem está comprometido aqui dentro, de algum modo isso ecoa fora. A gente pode não conseguir fazer num tempo muito curto, mas consegue fazer num tempo maior. Outra coisa que queria colocar para o grupo de um modo geral é que somos muito corajosos, todos. Eu e Beth inventar isso deste jeito, e

D₉: nós topamos...

Orientadora: e grupo está aqui e...

D₁₅: não sei se vocês perceberam que a D₁₂ deu o nome para a tese da Beth: "Mexendo no vespeiro: a formação ético-humanista do enfermeiro"

D₁₄: acho que todos nós estamos começando este ano letivo com mais atribuições do que tínhamos o ano passado e acho que devemos receber os colegas que não vieram de um maneira bem calorosa, tipo, que bom que você veio, porque quem está aqui está deixando de fazer alguma coisa. Só que fez uma escolha e espero que as pessoas que eu vou compreender, que não estão aqui, também me compreendam, porque eu fiz esta escolha de estar aqui e não estar fazendo outra coisa qualquer. A pessoa chega no finalzinho, chega depois e a gente sempre acha que ela está chegando assim... E não é, às vezes ela conseguiu

chegar em tempo e a gente a coloca de lado. Então, vamos conhecer cada um e por vezes é questão de compromisso, sim. Nossa, eu não tenho paciência com isto.

Pesquisadora: eu não tenho muito para falar, mas estou saindo daqui com tanta coisa, tanta coisa...

D₁₅: Seis pessoas daqui já passaram exatamente pelo que você está passando: meu Deus, o que vou fazer com isto!!!

Pesquisadora: Eu sabia que era vespeiro, não sabia de que tamanho...RISOS ... Mas, tudo bem, estou aqui. Acho que, se eu for pensar agora, no planejamento da proposta, no sentido de objetivar e levantar o diagnóstico da situação ou o panorama para o cumprimento do mesmo, não sei se como isso vai ser possível. Mas, se for pensar no macro, acho que tem coisa demais e foi extremamente produtivo e saio gratificada. Vou ver o que fazer agora, como vou elaborar isto para trazer para o nosso próximo encontro, que é este meu papel neste momento.

Orientadora: só para dar clareza ao processo, o que vai acontecer daqui para frente, na próxima vez, vamos pensar em trazer o material mais concreto sobre o que a literatura nos diz da postura ético-humanista, para poder decidir e definir finalmente o que é, para a gente poder desenhar o **como**, pois o como na verdade será virá a partir do momento que você coloca em ação... Vamos apenas, no processo de construção da tese da Beth, desenhar o como e se, talvez lá para novembro a gente possa, ainda na proposta da pesquisa-ação, em grupo trazer o seguinte: depois daquilo tudo você já viveu e compartilhou aqui, você tentou implementar esse **como**? O que virou? Este é o desenho que nos vem agora, na pesquisa, e isso tudo é processo.

Pesquisadora: Nós temos algumas etapas, ainda enquanto grupo de participantes da pesquisa, para amadurecer nossas idéias sobre o **que e como** encaminharemos nossas ações pedagógicas no novo currículo que estamos esboçando... e vamos elaborar isso tudo.

D₂: Beth, preciso te dizer uma coisa. No nosso encontro passado eu senti que você saiu daqui muito carregada e hoje está mais ainda, mas só para te deixar mais tranquila, eu acho que tudo isto que você está nos proporcionando viver é muito importante para nós, enquanto grupo, mas muito mais importante para mim individualmente, está sendo muito bom, porque assim... Tudo isto está me permitindo fazer algumas "linkagens" que, se não fosse este momento eu não conseguiria fazer. Senti necessidade de falar isto porque, apesar de como o D₁₅ falou, muitos de nós já passou por isto, de estar em situação de pós-graduação, de colher dados. Eu sinto o peso que é para você, mas queria te colocar a minha visão sobre isto, da importância que vai ser isto para nós, enquanto grupo, e para a operacionalização do novo currículo. Este momento, em especial para mim, não posso falar por todos, está sendo muito importante porque está me permitindo uma série de "linkagens" e estou saindo daqui muito amadurecida.

Pesquisadora: e apesar de sair percebendo que o vespeiro é maior, eu não sei o tamanho, mas ainda desta forma eu continuo disposta a continuar neste processo, porque na minha visão não dá para ir para o coletivo, se eu não sair de mim. Isto é uma coisa que eu tenho experimentado, lido, feito e continuo trabalhando, então ... E vocês estão me dizendo isto, você e D₈, disseram literalmente: estou fazendo "linkagens" comigo e cada um de nós está saindo de um jeito, a gente nunca sai igual. Estes processos é que vão nos levar a ter resultados diferentes, no produto final, no currículo. Não sei se vai chegar no como a gente quer.

D₂: e isso só é possível porque nós tivemos coragem para ousar, como foi falado aqui, para se expor...

Pesquisadora: e por isso que não sei se vocês entendem melhor agora quando eu apresentei, há um tempo atrás, a proposta da pesquisa, pedindo a participação e apoio de vocês, professores na coleta, porque se não fosse esse apoio eu não poderia caminhar deste jeito... Eu teria que fazer entrevista individual ou um outro tipo de trabalho.

D₂: e jamais ia te dar esta riqueza de dados.

Falas gerais: para nós todos...

Pesquisadora: sim, porque este é um processo coletivo, grupal, não ia dar para mim nem para nós.... Então eu saio, neste sentido, tranqüila e acreditando neste processo de construção e desconstrução. Não tenho muito para falar, mas tenho muito para pensar e de novo agradecer a disponibilidade de vocês e acho que está sendo muito, muito rico mesmo e, espero vocês no próximo encontro, na medida do possível.

D₁₄: justifica sua ausência no próximo encontro.

Pesquisadora: Vamos fechando, vamos alongar, esticar, fazer som ... soltar...

TERCEIRO ENCONTRO

Pesquisadora: acolhe os participantes, dá início ao 3º encontro procurando integrar aqueles que não estiveram nos anteriores e propõe, também como forma de aquecimento, um jogo chamado "Manchete". Explica que os presentes nos encontros anteriores darão notícia, tipo *flash*, como se estivessem fazendo manchetes de um jornal para contar como caminhamos até agora. Lembra que é uma tentativa de resgatar o que nós trabalhamos. Assim, começa: era uma vez uma professora que estava fazendo uma pesquisa que convidou os outros colegas para participarem da pesquisa com ela...

D₂: ... Estando os professores reunidos, a professora Elizabeth colocou os objetivos da pesquisa dela e pediu o consentimento que todos assinaram e....

D₁₂: em seguida colocou um baú com vários objetos, a sucata, para que cada professor pegasse um objeto significativo que representasse e desse um significado ao objeto. A maioria dos professores pegou um objeto, outros escolheram vários e ela deu oportunidade para que cada um falasse o que aquele objeto significa para si, dentro da formação ético-humanista do enfermeiro. Cada professor falou o que aquele objeto significava para ele dentro deste ponto de vista.

D₈: então foi colocado um tablado no chão, feito um desenho daquilo que a gente tinha feito, do significado, cada um colocou um objeto.

D₁: isto foi uma tentativa de representar através da sucata o que cada um tinha escolhido, o significado de cada um, o que cada objeto significa na postura ético-humanista. Tentou-se fazer um apanhado da visão coletiva. Virou uma salada, uns separaram, outros ajeitaram e no fim das contas...

Pesquisadora: ... Neste encontro nós não conseguimos sair com o produto do coletivo. Ficamos muito ainda na discussão do que cada objeto representava, o que cada um trazia para si, o que era a fundamentação ético-humanista na formação, entre os quais nós listamos ali.

D₈: E algumas pessoas disseram que poderiam através de um objeto só representar tudo e aí, foi pedido que elas colocassem e ali no tablado, aqueles objetos; duas escolheram dois e duas escolheram um, que estão ali separados.

D₅: ... E quem não estava na reunião anterior, no momento que visualizava este tablado, estranhava a disposição, porque não tinha a mesma disposição que estava no 1º dia e que não tinha o mesmo significado que eles não estavam concordando. E na tentativa de facilitar esta visualização um dos professores foi lá e desordenou a forma que estavam os objetos, então criou um outro movimento do grupo. Um docente manifestou a sua insatisfação por ter mudado

aquela disposição e isso gerou uma nova forma de discutir este movimento, a questão do significados...

D₈: e essa mudança e descontentamento foi motivo de... Discussão mesmo... Diversos professores ficaram com a posição dele... Foi explicando, uns falando que acharam ruim, outros achando que estava bom, que não tinha problema e ...gerou uma discussão bem densa....

D₁₂: parece que desfocou um pouco do seu objetivo este ultimo encontro, não é? Parece que houve necessidade de desfocar um pouco e partir para uma lavagem de roupa suja, sei lá...a fim de chamar a atenção de respeitar mais o outro, de ouvir mais o outro, não prevalecer só o seu ponto de vista, porque o que eu acho que é certo, eu acho que é errado, o que eu acho que é certo o outro vê totalmente diferente, então surgiu a necessidade de cada um pensar naquilo que ele pensa que é certo pode não ser para o outro e tem valorizar o pensamento do outro, ouvir o pensamento do outro, não é fácil de tomar uma decisão e a gente tem bastante cuidado e a D₉....a D₂ tiveram um sentimento diferente em relação ao posicionamento da D₉ e que não foi aquilo que ela mesma quis expressar com o movimento que ela fez com o objeto e aí, foi muito chato, mas serviu para que cada um pensasse um pouco antes de tomar uma decisão ou de falar uma coisa porque aquilo que você está fazendo, achando que está agradando, a pessoa capta aquilo, aquela mensagem com outro significado totalmente diferente... Então isso foi uma chamada, para quem estava aqui para tomar mais cuidado, prestar atenção nos seus atos, suas palavras....parece que desviou um pouco do que você queria....

Pesquisadora: eu não sei se desviou um pouco, acho que isto vem mostrar que o nosso processo grupal na discussão curricular tem que ser mais bem lapidado, e o que aconteceu foi isso e é por isso que...

D₁₁: quanto mais velha, a gente precisa de mais iluminação...

D₅: eu acho que o trabalho mostrou a importância do trabalho de grupo, principalmente daquele que lidera, o quanto é difícil liderar e saber realmente se comunicar da forma mais certa...

Pesquisadora: Para quem não estava, está clareando o que aconteceu? Eu não estou sentindo...

D₈: diante da discussão toda a professora quis voltar a posição inicial, ela diz que era capaz, mas o grupo achou que não era a mesma coisa, que não deveria ser mexido...

D₁: Para mim está muito pouco claro, uma conversa muito metafórica, eu acho que estou entendendo, mas não sei se estou entendendo...tenho medo de...

D₁₁: de tirar uma conclusão e não ser bem... RISOS...

D₁: já estou escaldada nesta história....Quero dizer que eu não sei bem o que aconteceu, mas quando terminou aqui eu estava na rampa e uma colega passou e disse: "ah, mas hoje você devia estar lá no grupo". Eu não entendi porque e agora com esta conversa aqui estou mais curiosa ainda.

Pesquisadora: e, aqui você vai para a casa com esta dúvida?

D₁: Ela não me deu chance de perguntar e agora se não for esclarecer, certamente, eu vou de novo... Já tomei cada escaldada com estas coisas que agora quanto menos eu conversar melhor.

Pesquisadora: E é isso que me chama a atenção neste nosso processo de grupo, porque uma dúvida permanece e a questão é, quando isto ocorre no seio de um grupo, o grupo pode travar, porque eu não pergunto, porque eu não esclareço....E eu senti isso aqui agora e por isso que perguntei se quem não estava aqui está acompanhando. Estou tendo a sensação que a gente estava falando como que num pisar de ovos.

D₁: com medo, de colocar e ofender mais ainda.

Pesquisadora: Para quem estava, percebe assim também que a gente está... Então vejam como está o nosso processo de grupo, entre nós colegas que convivemos todos os dias e há muito tempo. Um grupo que é conhecido entre si há muito tempo, com algumas pessoas diferentes, mas acho que é isso que temos que clarear. E aí, penso que não desvirtuou do objetivo, na medida em que tenho por objetivo (lá no papel) desenvolver coletivamente criticamente... Refletir sobre esta questão, passa por aí também. Como vamos chegar em junho com um produto ou um esboço de currículo que tem explícito as Diretrizes Curriculares do MEC, se em todo o momento está permeado o referencial ético- humanístico da formação, que é até agora é o que a escola está se baseando para fazer o currículo? Na semana passada trouxe um mapa onde fiz um paralelo com essas questões e os resultados da minha dissertação...

D₁: Pois é Beth, eu acho que desde o primeiro encontro e agora estou percebendo neste encontro também a dificuldade que a gente tem de pensar no coletivo. Essa história de alguém falar, eu sou mestre nisto, você fala com um o significado a pessoa percebe aquela mensagem com outro significado e aí, a gente tem que prestar a atenção de como isto está chegando no outro, mas tem o lado do outro também...poxa, eu conheço a fulana há tanto tempo, será que era isso mesmo que ela queria dizer? E a gente não tem esse movimento de vai e vem... a gente fica muito fechado no como chegou para mim, ela falou, ela fez...naquele primeiro encontro ficou claríssimo a dificuldade que a gente tem de pensar uma coisa coletivamente; quando você falava em tirar um objeto, quem pôs ele arrepiou na hora....

D₁₆: Eu não vim neste encontro que vocês estão falando, mas eu estou percebendo... quem está de fora não sabe o que aconteceu...

D₁: na hora que falaram para mim, eu achei que tinha sido muito produtivo, nada no sentido de fofoca, não teve isto absolutamente...

D₈: mas produziu mesmo....

Pesquisadora: Vamos fechar isso aí...foi produtor, embora por vezes a D₁₂ falou a palavra "chato", talvez um pouco desconcertante, na medida em que a gente entra em contato com as nossas dificuldades, não é fácil. Convivemos o tempo todo com colegas e às vezes pensamos que entendemos o movimento deles (e foi exatamente isso que aconteceu) e, ocorreu que quando nós começamos a reunião passada tinha um dos colegas que não estava antes, dizendo não compreender o que significava isso esses objetos. Uma das pessoas tentou dispor os objetos para clarear o grupo de um modo geral e outra colega manifestou seu descontentamento com tal atitude, estranhando como que um só elemento arruma uma coisa que foi produto do grupo anterior.

D₁: que foi coletivo

D₂: e aí que entra o significado do significado... Fui eu que se manifestou, quando a D₉ começou a separar as coisas para dar visibilidade para D₁₅, mostrando toda sua objetividade... E aí, quando ela começou a mexer, a D₂ perguntou uma pessoa do grupo está mexendo, está tudo OK? Eu me senti agredida com isto porque ela estava mexendo na construção que o grupo deixou anteriormente e estava mexendo sozinha. Aí entra a figura que ela é chefe. Aí é que entra o significado do significado porque naquele momento eu a não vi como chefe, poderia ter sido qualquer pessoa. Aí gerou uma discussão e alguns momentos desconcertantes, mas a gente clareou e a D₉ falou, eu falei, o grupo falou...

Pesquisadora: e aí entra o contraditório e ambíguo: que produção coletiva que é esta se, a gente fechou aquele primeiro encontro, sem ter o produto coletivo, não é?

D₁: É verdade, eu senti isso também...

Pesquisadora: É por isso estou tirando foto e registrando os nossos momentos porque isto não são os objetos, mas os significados que está representando os nossos momentos.

D₂: e aí, nós não conseguimos produzir nem continuar aquele movimento que a gente tinha encerrado no primeiro momento, separando aquilo que era a essência, o fundamental. Mas, por outro lado, embora a D₁₂ ache que desfocou do objetivo da Beth, acho que é um dado, surgiu e é importante; para mim foi super importante estar refletindo sobre aquilo que aconteceu, embora foi muito pesado.

Pesquisadora: Vamos retomar o objetivo da pesquisa, da forma que está posto: “desenvolver junto à FEN um processo de conscientização crítica dos princípios ético-humanistas, para que possamos identificar as práticas docentes necessárias na operacionalização do projeto político-pedagógico...” Ou seja, tomarmos consciência das nossas práticas docentes necessárias. Parece que a gente está percebendo a nossa dificuldade no coletivo, parece que isto não é voz sozinha, é a voz do grupo. Hoje de manhã, na Semana Pedagógica, muitos de nós estavam descobrindo o que nosso colega faz, no individual.

D₁: e fica aquela coisa, que a De falou outro dia, a gente pensa que é coletivo, mas é apenas a soma de partes e não é assim, a gente precisava aprender e eu também não sei não...precisávamos aprender a pensar.

Pesquisadora: talvez seja essa a nossa falha, dos professores, da FEN, esse é nosso jeito de trabalhar, talvez a gente continue assim ou talvez se modifique em alguma coisa, não sabemos aonde nós vamos... até alguém deu um nome para minha tese. Esse é o vespeiro e não é uma coisa só minha. A manchete era para ser apenas o *flash* do jornal mas, fomos fazendo este momento e encerramos assim, tentamos aparar algumas coisas, cada um levou para si alguma coisa daquele dia e voltamos hoje para a gente tentar aprofundar... Gostaria de discutir com vocês como a gente poderia fazer isto. Ficou claro no 1º encontro que a questão do referencial ético-humanista nós precisamos conhecer um pouco mais, até para saber se vamos por aí ou não... Penso que material não falta, não sei como poderíamos avançar nisto. Mas o que foi proposto aqui-agora, ficou mais claro? Estão satisfeitos com este resgate, para quem não estava aqui e para aqueles que estavam, podemos considerar um ponto de partida?

D₁₁: Não sei se satisfeitos, mas cientes... Esclarecidos.

Pesquisadora: De onde nós paramos então, para o concreto, para uma discussão do coletivo, o que nós temos hoje? Temos uma série de significados que nós listamos ali, daqueles objetos que significavam para nós a formação do enfermeiro. Tivemos várias coisas que pensamos em discutir: o que a gente pega de essência; é possível desses elementos que estão todos representados aqui, partirmos para um só, como foi a tentativa ao final do primeiro encontro? Ou não, para ver se a gente consegue fazer uma síntese do que conseguimos extrair para formação do enfermeiro, a partir destes objetos e, em algum momento podemos retomar lá outros materiais para compor que achamos que seja preciso, se estes não forem mais suficientes ou se não fizer mais sentido para nós. Vou ler só para retomar: uma lente especial para o processo de formação, uma postura ético-humanista, ver o todo da pessoa, ouvir, dar valor à fala do outro, à sua percepção, respeito aos pressupostos do sujeito, comunidade cuidada, tecnologia, indicando liberdade para profissão, desafio e riscos, afetividade, valorização da pessoa, dignidade, comunicação integral, percepção e sentido, desenvolvimento humano, decência humana, flexibilidade para o relacionamento do homem no mundo, não é ser bonzinho, envolvimento e justiça e estética. Todos estes valores foram levantados aqui como importantes para a formação do enfermeiro num referencial ético-humanista. Para quem está aqui hoje, está claro isso ou é preciso retomar alguns objetos? SILÊNCIO

D₁₁: tem coisa aí que para mim não tem nada a ver com ética nem com humanismo.

Pesquisadora: teria algumas coisas que você excluía...

D₁: como você tinha pensado em trabalhar; eu estou aqui pensando, de repente se a gente pudesse fazer um exercício assim: D₁₁ o que você acha que está sobrando aí que pode ser, ou D₅, pode ser que a gente encontre alguma coisa que seja comum para todo mundo....

Pesquisadora: talvez não seja importante fazer menção à cada objeto...

D₁: eu não me sinto muito à vontade, por conta que eu não tenho claro o que é este referencial ético-humanista, eu nunca li não tenho Mas podemos tentar...

D₁₁: um dos grandes problemas, até falei com a Beth uma vez, que não concordava que se utilizasse o termo humanista porque ele, apesar de teoricamente a gente chegar aqui e falar que não é ser bonzinho, parece que na prática ele chama isto, sabe. Tem esta conotação popular, não importa se é uma linha filosófica, mas existe esta conotação. Mas, tirando este aspecto eu penso que, se você falar postura ética e humana é a mesma coisa, você não está nem trocando, você não está explicando o quê, você está definindo um mesmo conceito. Então, ver o todo da pessoa, sim... é uma lente no processo de formação... Acho que sim, é um modo de ver... Deve ser o único? Não... Não sei como você pretende discutir mas, tenho vários poréns com cada linha ali, inclusive a que eu mesmo pus, mas acho que às vezes a gente pinça um item, está escrito uma palavra, mas cada um tem uma interpretação. Então se não for mais explícito, cada um continua o que quiser ou acha tudo a mesma coisa, não é a mesma coisa, pode ter pontos comuns, eu acho que a articulação do grupo está exatamente nisto, extrair ou conseguir o que é comum. Por isso a gente precisa ouvir com detalhe cada um, porque só assim é que a gente vai conseguir extrair o que é coletivo...

Pesquisadora: Você está propondo que cada um retome...

D₁₁: ou retome ou discute ponderações ou alguém, eu não acho que vá muito por este lado por isso, por isso...eu estou tendo a interpretação de quem está lendo e não de quem falou, que é o que todo mundo faz. Não sei se precisa ser eu para defender o que eu pus lá, nem sei se concordo muito... Aquilo lá é um negócio que você faz para o aqui e agora e naquele instante...

Pesquisadora: mas o aqui e agora tem um significado...

D₁₁: ele reflete algum momento, a seqüência de alguma coisa

D₂: digamos que hoje era aquilo e mais alguma coisa de experiências somadas.

D₁₁: É... Cada dia a gente tira uma nova edição, não é?

Pesquisadora: inclusive no meu exame de qualificação eu trouxe um capítulo do referencial ético-humanístico onde fiz algumas colocações que eu não tinha enveredado muito pelos caminhos da ética e a banca questionou, pois o humanismo não existe sem a ética; você não precisa se preocupar em ficar subdividindo, você já entrou. Então é esta leitura e trago ainda neste sentido.

D₁₁: mas é o tal negócio, mas nem todo mundo tem esta interpretação.

Pesquisadora: Eu penso que primeiramente temos que esclarecer para nós, para chegarmos no **como**, na operacionalização como nós fizemos um pouco hoje na Semana Pedagógica: como eu levo cada disciplina, como eu ensino Saúde Mental reflete o que eu acredito do referencial que eu acho importante? Se nós não tivermos claro o que seja este referencial ou seja outro que consideramos importante, não vamos chegar no como... Como eu levo a essência humana, por exemplo, que está listado na lousa aqui, para ensinar UTI? Como levo isso para ensinar pediatria, Cirúrgica.... Eu acho que é essa maior dificuldade nesta articulação. Então, o que a gente entende quando as Diretrizes Curriculares o tempo todo aponta para a formação do enfermeiro crítico reflexivo com formação ético-humanista, que estamos está assumindo.

D₁: E a gente não pode fugir também, já que é assim que está previsto.

D₁₁: não, mais ou menos...

D₁: porque está em todas as diretrizes e discussões.

D₁₁: no papel pode tudo...

Pesquisadora: Pois é D₁₁, mas se tem alguma coisa escrita no papel e a gente faz outra coisa, vai ser igual como muitas vezes fazemos com as ementas das disciplinas: eu desconsidero a ementa e vou fazer o que eu acredito.

D₁₁: sim, mas você pode dizer o que nós acreditamos no currículo que nos interessa, da visão humanista, aquilo que nos interessa. Pode ter partes que não nos interessa, então você pode descrever na sua proposta as partes que dão visão humanista que interessa e excluir as que não interessa; isso não significa não ser humanista. Pode não ter escrito humanista, mas quem entender, eu acho que, quem ler vai compreender que tem algo desta visão humanista. Eu vou dar um outro exemplo: uma das coisas que está de cima em baixo é a postura ou mesmo o debate político. Agora, cada um entende isso como pode e faz na medida em que acha que convém ou que pode...

D₁: mas esse cada um que você fala é, cada um, escola?

D₁₁: sim e cada um pessoa; por hora está sendo assim, não é? Agora, para se ter uma visão comum eu preciso explicitar até que ponto, se são em todos os momentos ou se existem circunstâncias que esta visão talvez não seja a melhor ou sempre nós vamos incluí-la. Eu estou exemplificando com a visão e a postura política porque ela está mais ou menos em paralelo com essa postura ético- humanista nas diretrizes. Só que a gente não faz sempre: você escolhe, momentos, circunstâncias, experiências em que você dá mais prioridade ou menos...

D₁: pois é, mas quando a gente fala no coletivo, nosso aqui, eu acho que nós precisamos chegar nesse consenso, o que cada um pensa para esta escola, no nosso coletivo vai ser assim...

D₁₁: Exato

D₁₂: Não é formação ético-humanista e vice-versa?

D₁₁: Eu acho que nem toda formação ética é humanista. Veja bem, uma de nossas colegas colocou uma coisa que foi em cima, com relação a visão humanista. A visão humanista é centrada no ser humano e se contrapõe de certa maneira a uma visão ecológica, ambientalista.

Pesquisadora: Aí é que eu vejo que é uma questão de leitura e interpretação: centrar no ser humano não significa olhar para o ser humano e esquecer, mas inserir em todos os aspectos relacionais...

D₁₁: Tudo bem, mas essa é a sua interpretação. Veja onde eu estou exemplificando, como a visão de cada um sobre essas coisas precisam estar mais assim...destrinchadas

Pesquisadora: por isso que o pessoal disse e tem sentido, para nós lermos um pouco mais sobre o que nós estamos falando, nos instrumentalizarmos mais um pouco para entender o que ...

D₁₂: Saber o que é humanista, essa corrente, essa filosofia humanista é o que? Qual possibilidade que não seja uma formação humanista, você chamaria de que?

D₈: de tecnicista, centrada na técnica.

D₁₂: quais as possibilidades? Eu acho que a gente devia pensar bem, o que isto diz para mim e para cada um, essa formação ético-humanista. Acho que é aí que pega.

D₁₂: E se não for humanista é o que? Técnica, só? O que mais poderia ser?

D₁₁: Pragmatista...

D₁₆: Hoje em dia nos currículos de saúde, nos cursos de biologia, medicina, se fala muito no humanismo, não somos só nós que estamos tendo o entendimento humanista.

Pesquisadora: é verdade, hoje estão todos voltando para este aspecto. Talvez seja por isso que o pessoal que trabalhou as Diretrizes Nacionais Curriculares ...

D₁₁: É, isso é consenso, sem ter grandes clarezas sobre o assunto, não as especialistas, mas a interpretação geral...

D₁₂: a gente faz uma formação tecnicista.

Pesquisadora: O resultado do meu mestrado aponta isto: a aluo diz que do ponto de vista técnico ele sai muito bem, mas que a formação é totalmente fragmentada do ponto de vista do humano, do relacional, da visão holística que está clara na Resolução 421, que começa: "...o curso de graduação da FEN formará o enfermeiro generalista... que dentro de uma visão holística articula a especificidade com a globalidade do conhecimento das relações interdisciplinares.... " Isso aparece em vários momentos da Resolução 421 e quando a gente vai ouvir o nosso aluno, fruto dela, ele manifesta que não vivenciou isto e nós mesmos professores... por isso achei oportuno conversar com os professores agora. O que a gente escreve e o que a gente não faz no **como**. O que a gente está entendendo do eixo diretriz do nosso currículo, como isso vai chegar no como.

D₁₁: Eu não tive a oportunidade, e nenhuma vez eu vi os resultados do seu trabalho principalmente, essa parte que toca nessa visão humanista. Mas a minha percepção dos alunos que se formam é que a nossa contribuição para essa visão humanista é até razoável e até nós somos sujeitos de críticas dos alunos por assumir essa postura. Agora do ponto de vista ético acho que a nossa formação é terrível.

Pesquisadora: Eu não enveredei por este lado na investigação então não posso dizer disso.

D₁₆: é só uma experiência: nós tivemos uma aula no PROFAE sobre visão humanista e teve uma dinâmica e vimos, num grupo de 17 pessoas onde a consciência foi geral que o Curso de auxiliar de enfermagem também deve ser humanista e reflexivo. Citaram muitos exemplos que o técnico de enfermagem, vai dar uma injeção e não vê o doente como um todo e ele, não tem interação: doente versus profissional. O entendimento que eles têm do humanista é o ser integral, não só dele sozinho, mas o meio ambiente dele, relacionado na família, onde está...então o consenso foi este.

Pesquisadora: o que não exclui em momento nenhum o aspecto técnico da profissão que não temos como negar.

D₂: eu vejo assim , talvez até discutir o termo humanista, não sei ... O que sinaliza hoje em termos de diretrizes curriculares, as tendências que a gente vê por ai é da humanização mesmo da assistência, em todas as áreas da saúde. Isto foi uma necessidade surgida pelo tecnicismo que avançou desenfreadamente e esqueceu do homem, do ser enquanto ser. Por isso, eu vejo essa preocupação em se colocar todo o ensino para o lado da humanização da assistência. No que pese aí a diferenciação com humanização, humanista, não sei. Mas o que nós precisamos trabalhar e voltar o nosso currículo é para a humanização, porque hoje é tudo muito frio ...ah, o leito tal morreu! Acabou...é só isso... Olha você está com Ca... Como que é isso para ele, para mim profissional. Quando estva no estágio, uma aluna ficou extremamente desorientada quando recebeu o resultado de um paciente que ela estava cuidando com diagnóstico de Ca... Uma reação que até então eu nunca tinha presenciado. Mas por que? O momento dela... também estava passando por um momento desse em família, então aquilo teve um significado diferente para ela. Por isso, quando a D₁₂ aquele dia colocou a essência e no final eu até coloquei se a gente pensar a essência humana, tanto do ponto de quem está assistindo, como do assistido, talvez ...é você pensar sobre isso do ponto de vista da essência humana do cuidador, do profissional e da essência humana do ser total. Talvez isso fechasse tudo, porque assim, não sei discutir o humanismo, mas do ponto de vista da humanização é urgente, a humanização no cuidado. E o nosso currículo hoje, embora tenha alguma coisa, não está voltado para isso, como você mesmo viu no seu mestrado, a técnica está Ok, a gente

ainda não conseguiu se desvincular só da técnica ou colocar como ingrediente para técnica a humanização. Acho que é isso que realmente está faltando para o nosso currículo. Acho até que não está faltando, porque individualmente cada um de nós tem colocado, uns mais outros menos, de acordo com a sua vivência e sua experiência, mas não que isto seja uma filosofia da escola e do currículo. Eu prefiro até entender ética e humanização como algo mais filosófico mais histórica...

D₁: mas uma coisa que me chama a atenção desde ...ia falar, segurei minha língua, agora vou falar. Eu fiquei olhando as pessoas colocando o significado de cada um dos objetos escolhidos e eu acho que uma ou duas pessoas que colocaram o lado da postura humanista com a formação, com o aluno. A gente só pensa a humanização com o paciente acho que este esquema que a Beth está trabalhando tem muito para ver como a gente está fazendo isto com o aluno, como a gente está conseguindo passar isso para o aluno e até considerar o aluno como um cliente seu, porque enquanto professor o aluno é nosso cliente.

D₁₁: uma das coisas que observei: exigimos isto que o aluno faça com o cliente, mas que nós não fazemos aqui dentro...

D₁: nem entre nós, nem como o aluno...

D₁₁: se a gente quer ensinar de um jeito que o nosso comportamento não é esse, voce pode ter a intenção mas, o aprendizado subliminar, aquele insidioso, que está por baixo, aquele currículo oculto é ele que fica!

D₁: Eu acho que a gente assume uma postura autoritária para fazer o aluno ser humano. Uma coisa que não tem jeito!!

D₂: Na fala de voces duas eu me lembrei de uma avaliação que achei que esta menina foi de uma presença, quando colocou isto...no final do estágio, eu e outra colega pedimos para a aluno fizesse uma avaliação do estágio, inclusive nossa. E ela colocou uma coisa que eu não pensei que ela pudesse ter tido esta percepção: "professora, eu acho que vocês foram coerentes, porque vocês vivem falando para ver o paciente como um todo, mas nem sempre o professor vê a gente como um todo; vocês conseguiram". Eu arrepiei quando ela falou isso porque é verdade...

Pesquisadora: Isso eu ouvi muito durante a elaboração da minha dissertação. Olha o titulo: "holismo só na teoria...", só para o outro e aí eu fecho, como pressuposto: como podemos empregar a humanização da assistência com o outro se ele não tem o ensino humanizado. Como, se o ensino não for humanizado? A primeira referência é o professor e o aluno o tempo todo nos coloca como referência...

D₁: a minha grande dúvida é o que o aluno entende por ser o ensino humanizado? Porque eu já vivenciei situações em que, claro que não é regra, é claro que pode haver exceções, só é humano o que é bonzinho, o que aceita tudo e a gente sabe de aluno que tenta manipular, que tenta...puxa, há quanto tempo que a gente está na docência, a gente já viveu isso, tentamos, eu pessoalmente junto com a minha colega tentamos muito o lado de analisar cada situação e às vezes fica extremamente difícil. E ai quando você coloca o **como**, *como* levar isto para o ensino é que eu acho o grande nó, porque o risco de você se tornar aquele bonzinho que acredita em tudo...e então não vamos fazer prova hoje, ah, está com dor de cabeça, então não vamos fazer prova hoje e ...chega num ponto, lógico que estou radicalizando, mas tenho medo de que aconteçam situações que você não consiga ter o controle.

Pesquisadora: por isso que eu disse no primeiro dia, que eu me sinto fazendo parte do grupo, por tudo o que tenho feito, acreditado e caminhado que nós precisamos estar instrumentalizados, até para saber aonde vamos. Porque eu não me considero boazinha com meus alunos, este ano reprovei um aluno por falta e eu considero que tenho uma relação relativamente humanizada com eles. Só um exemplo, porque houve um contrato no início da disciplina e avaliamos o meu papel de formadora, o que estou fazendo com este aluno, o que isto significa na formação, e assim por diante.

D₁₁: deixa-me cutucar a onça com vara curta... O que eu acho é que, enquanto a gente obriga o aluno e de alguma maneira ele percebe essa discussão... a construção coletiva do currículo voltada para uma visão ética, humanista obrigatoriamente passa por um ponto que é o respeito ao outro. É impensável a gente negar isso. O respeito ao outro inclui algumas críticas que a gente não vê, por exemplo, todo mundo foi contar o que aconteceu no encontro passado mas não teve coragem, não é coragem, não quer ferir o outro porque acha que vai ferir ou acha que vai magoar e, às vezes, esse passar a mão piora a situação, porque dá a interpretação de uma coisa e eu acho que eu sei, mas não ficou claro. E eu acho que isto é uma constante aqui. A gente não quer ofender as pessoas, porque gosta, somos um grupo. Eu, esses dias estava comentando que na faculdade nós não temos pessoas notoriamente de mau caráter, nós não temos pessoas que notoriamente querem dar o tombo em alguém, são todas pessoas boas que tem suas qualidades e seus defeitos, porque ninguém vive sem... Mas, como você respeitar o outro, o defeito do outro ou ouvir e abaixar as orelhas e enfiar o rabo no meio das pernas quando o outro está certo... Acho que, às vezes, fazemos um pouco isto, mas às vezes não faz tanto porque está certo, mas para ficar livre, para não discutir: não vou falar disto porque também não quero saber...deixa assim. Então, como que pode haver uma construção coletiva quando há um comportamento deste tipo? Vou dar um exemplo de quem está aqui, para não falar de quem está fora: A D₅, ela é quietinha, fala pouco, mas não é por isso que ela não tem alguma idéia sobre o que está acontecendo. Eu tenho paciência de escutá-la? Não, não tenho sempre: às vezes ela fala, fala devagar com calma, baixinho. Como vou discutir alguma coisa com ela e ter uma construção coletiva, como vou chegar num acordo? Não vamos chegar num acordo 100%, mas vamos tentar rapar pelo menos 10% de comum e para se ter um mínimo de consenso, tenho que abrir mão dos meus 90% e me contentar e valorizar os 10 porque o grupo acha que este é o mais importante.

D₁: Você falou valorizar, você falou a palavra chave, porque às vezes a gente desvaloriza a pessoa o tempo inteiro... É a tal história do coletivo, que nós não temos a noção do coletivo.

Pesquisadora: e olha como este é o processo, nós aqui nestes encontros da minha pesquisa, como está sendo, por vezes, difícil fazer o coletivo e como a gente se esbarra. Este foi um dos pontos que chegamos ao final da última reunião: que bom para quem estava, que pena para quem não veio. Este é um processo que, por mais que estejamos acostumados a trabalhar anos juntos, fazendo de conta... ou passamos a mão na cabeça...

D₁₆: eu tenho 25 anos de escola e isso que a D₁₁ está colocando: fizemos várias reuniões e tem pessoas que fazem um discurso lindo e você não sabe nem como cumprimentar, como ela está, ela passa reto. Mas isto é muito da pessoa, não adianta você falar... Eu já vi colega falar de outra e perguntei: por que você não foi direta com a colega? Acho que não ofende, mas se a gente é amigo daquela pessoa ela pode achar ruim naquele momento, mas acho que tem que falar para a pessoa.... Sabe, Beth, isso é muito da pessoa, não adianta fazer seminário, já fizemos muitos aqui, temos que valorizar a pessoa, entender a pessoa, ninguém está preocupado com isso...

D₁: tem hora que me pergunto se é possível uma construção coletiva.

D₁₁: acho que é...

D₁: não acho muito claro isso, acho muito difícil...

Pesquisadora: você, D₁₆ está levantando uma questão sobre relação humanizada entre nós, como permeia as nossas relações e que isto tem um peso, a ético-humanizada entre nós.

D₁: é tão engraçado, eu fico imaginando a relação humanizada porque eu já ouvi colegas dizendo que tem medo de determinada colega, eu já vi aluno que morre de medo de determinado professor e eu fico imaginando como que é o doente e determinados enfermeiros, determinados profissionais, numa situação de dependência total num ambiente de UTI, o pavor que deve sentir de alguns enfermeiros, médicos, das pessoas que estão cuidando. Como que pode ser humanizado? Recuso-me a acreditar quando o aluno fala: nossa, morro de medo da professora fulana, não dou conta de falar bom dia para ela, quando ela fala bom dia para mim eu começo a tremer. Olha bem se isto existe, isto é muito trágico.

D₁₂: sabe o que fico pensando, que tudo é muito relativo, acho que depende muito disto que a D₁₆ falou de formação, que a D₃ falou de desconstruir e construir. Só se matar e nascer de novo. É muito forte esse eu que cada um tem, é muito forte. Mas isto que Beth está falando, estou começando a ter um fio de esperança, você tem que ir cutucando as pessoas, como na educação continuada, é um processo; igual andar para frente e curvada sempre que as pessoas falam: eu conserto a postura, depois de novo... Aqui é a mesma coisa: D₁₁, você está muito autoritária, você viu o que você fez? Aí, você fala "nossa é mesmo". Depois você cai na rotina de novo. Mas você precisa de alguém para ficar te cutucando, de vez em quando, para você voltar para você mesmo, uma auto-análise para se olhar diferente.

D₁: mas tudo isso depende se você quiser ser cutucado... E quando tem o outro que não quer? Por exemplo, essa história que ela colocou aí, se você vir o marido de alguém com outra eu vou contar... Eu tenho outra postura, não conto nem morta! Com estas diferenças de postura pessoal, de cada um de nós, é possível a gente trabalhar num coletivo com este espírito do coletivo?

D₁₁: tudo é possível... Tem que tirar o consenso!

Pesquisadora: Vamos tentar trabalhar a idéia. Por exemplo, numa sopinha que vai o chuchu, a cenoura, o tomate, enfim...uma coisa é fazer a sopinha preservando o sabor, a textura, de cada alimento e outra coisa é liquidificar e ficar com gosto de nada, fica uma sopa que tem tudo mas com gosto de nada! Eu acho que o coletivo tem as partes e a interação entre as partes; a idéia não é (des)individualizar ou homogeneizar. Este seu questionamento, D₁ é um questionamento hiper legal, a idéia não é homogeneizar, nem é minha proposta, enquanto pesquisadora, neste momento, de propor algo uniforme, não isto existe e acho que temos algumas vertentes em comum, outras nem tanto eu trago uma coisa, tenho uma formação, você tem a sua, experiências de vida...

D₂: Aquilo que você falou, D₁, sobre atitudes de contar se viu o marido da amiga com outro. E a amiga queria saber?

D₁: por isso que eu disse que muitos fatos da mesma história...

D₈: Gostaria que todo mundo me falasse: agora vou falar em termos de escola, de professor. Eu entrei aqui sem experiência nenhuma e desde o começo tenho vontade de trabalhar bem. Se eu fiz coisas erradas, não foi porque eu quis, foi por não saber e eu gostaria muito se alguém viu alguma coisa de mim, por favor vem me falar, porque é a oportunidade que eu tenho para me corrigir; se eu não fico sabendo, como vou me corrigir? De repente, na hora posso até ficar magoada, mas vai me ajudar, tenho certeza disso.

D₁: o que eu estou querendo colocar é que, cada vez que a gente fala, eu, pelo menos, vou enxergando que é a mesma moeda, não tem só duas faces, ela tem várias faces...

Pesquisadora: e ainda bem que é assim, porque senão seria sempre...

D₁₁: gente é a melhor coisa que tem é isso, senão o mundo ia ser uma chatice terrível.

Pesquisadora: Ainda bem que cada um tem o seu tempero para dar no currículo, na sua disciplina, sua visão, o que não significa que tenhamos que fazer uma salada de fruta a partir do que eu acho... Amanhã eu me aposento, entra outro professor, dá outra coisa...

D₁: Pois é, de tudo isso o que parece que está saindo aqui e aflorando é o respeito pelo outro...

MOMENTO DE MUITAS FALAS PARALELAS...

D₅: eu sinto necessidade de crescer com o grupo.

D₁₁: e eu sei a capacidade que eu tenho de ofender os outros na ferida, então....

MURMURIOS, RISOS

D₈: Que sabor que tem a vida? Será que a vida deixa de ter sabor por causa disto? Não. Para mim, em alguns momentos ela faz diferença isso que ela falou, eu fiquei refletido... Até na minha sala de aula....

D₁: O que falei, já falei demais, quer ver?

D₈: Você falou pra mim: “você não fuma, não bebe e não fala besteira”.

D₁: é, você é muito certinha...

D₈: e eu fiquei refletindo sobre isto que você falou. E cheguei a conclusão que até na sala de aula isso faz diferença sim, porque eu tenho conseguido sair do meu eu, muitas vezes. Aquela questão da formação.

D₁: acho que vamos ter todo mundo que fazer terapia, porque cada um tem as suas dificuldades. Enquanto você não faz nada disso, eu já fiz tudo isso em excesso. E não acho o meio termo....

Pesquisadora: vamos voltar e ver o que estas diferenças ...

D₈: e o aluno vê estas diferenças, para ele construir o espelho dele às vezes

D₁₁: não importa, ninguém é perfeito assim ,não!!!

D₁: e qual o espelho que ele quer? Quem já conversou comigo sabe da minha angústia com esta história; eu já recebi muitas avaliações negativas de alunos, algumas, acho que procedem, outras acho totalmente injustas por isso levantei aquela historia do começo, qual a noção que o aluno tem disso. Porque tem hora que você percebe que ele faz picuinha pessoal, tenho certeza que aquilo não aconteceu e na hora que ele tem a oportunidade de fazer sua avaliação e que pese em alguma coisa, na nossa progressão, por exemplo ele corre e faz... Então, Beth a minha ânsia de querer ser boa professora, tenho esta vontade, sempre tive e não consigo em muitas...

D₈: eu tenho retorno bons de uns e ruim de outros. Tem umas espetaculares, que te põem lá em cima, na mesma turma, que você deu aula do mesmo jeito, bota lá no fundo do poço. Então, não tem jeito de você agradar todo mundo.

D₁₂: aconteceu isso comigo; da mesma turma ganhei flores e presentes e fizeram um abaixo assinado para me tirar.

D₈: sabe o que eu penso? Muitas vezes o tempo que estamos com o aluno não é suficiente para conhecer o outro e a gente não se permite...

D₁: e uma relação professor-aluno com 30, como isso é possível??

D₈: vou colocar a minha percepção com você, D₁. Quando eu vim para a FEN, como docente, nos dois primeiros anos, no Conselho Diretor eu não consegui falar nada, depois que eu consegui falar alguma coisa. Eu ficava apavorada e você por exemplo, eu ficava apavorada com as coisas que você falava, era pesado. Mas hoje eu compreendendo porque faz certas abordagens. Então, acho que é um processo de conhecimento do outro, mas também nunca te julguei. Acho que na relação humana acontece isso.

Pesquisadora: isso faz parte das relações humanas. Quando o currículo fala da natureza humana, conhecer o homem, o respeito pelo outro começa comigo, então, quando a D₁₁ diz aí: eu sei que se eu falar determinada coisa eu vou ofender, ela está dando notícias que ela se conhece do jeito mais agressivo de dizer. Ela tem consciência disto e aí ela tem as opções dela, continuar assim ou manear ou não falar nada, é uma coisa dela. O respeito dela com ela. E isto a gente deixa embutido na nossa formação, o que é esse medo, que passa pelo

enfermeiro, passa na assistência. Conhecendo a si primeiro, e essa é a fundamentação humanista da pessoa.

D₁: Parece que aquele respeito, essência... Acho que vamos tirar tudo e deixar o respeito, parece que tudo gira em torno disto.

D₂: Depois de tudo isso que a gente colocou eu ainda acho que a D₁₂ tinha razão, no primeiro dia quando ela pegou aquele frasco dizendo que era a essência humana. Se agente pensar na essência do outro e na nossa própria, vai haver respeito... A gente está chegando num ponto, sabe? Conversa vai conversa vem, achei que já podia tirar lá o que eu tinha colocado, o rato, podia tirar o coco que complementava... A essência era o que ela tinha falado.

D₁₁: Não sei... porque as pessoas ... A gente dizer: conhecer bem a essência humana é um exagero, mas eu acho que isso não implica num respeito, você pode conhecer para usar em benefício próprio. Eu falo isso de cadeira, porque eu já fiz isso e eu vejo algumas pessoas, alunos, fazerem isso com os colegas, o professor, e eu acho que é diferente, são coisas distintas: conhecer a si próprio, conhecer o outro, mas a forma de ver o outro e a si e a sociedade e o meio ambiente, como você vê, a interpretação e o valor que você dá, ele é que promove, se você coloca esse respeito ou não. Eu acho até que, as pessoas muito poderosas com as outras pessoas, têm essa habilidade em mexer com as pessoas, porque ela conhece o que ela tem de melhor, o que ela não tem e o do outro também. Não basta só conhecer o ser humano, mas reconhecê-lo como igual, semelhante, essa postura ... Aí sim que eu acho que entram a ética, os valores éticos para que você possa ter uma relação mais saudável e mais tranqüila com o outro. Não se é só isso...

D₁₂: Tem hora que eu penso que vou aposentar e não vou aprender. Eu vejo, por exemplo, claro e gritante a colação de grau, eu percebo aqui é explícito aqui na escola a questão de relação. Fico pensando o **que** é importante, não como. Não sei se é se abrir ao outro, deixar que ele te conheça, se permitir ser conhecida e conhecer o outro... Isso é bom? Até que ponto você deve fazer isto? Não é só humanizar a assistência do aluno e de nós, professor e aluno com o paciente, mas de nós com o aluno. E do aluno conosco? Também precisa, relação é troca, duas vias e a gente parece que está vendo só está vendo via única, nós com o doente, nós com o aluno e o aluno com o doente. Do doente com o aluno, do aluno pra nós. Por isso que eu fico assim pensando, às vezes eu me acho fechada demais, mas eu fico interrogando isso, a diferença que tem de um professor para o outro. Eu estava te comentando com a D₁₆ numa festa aí... Gente, chamar aluno para ir a festa, nunca chamei para ir em festa lá em casa, nunca nem pensei em chamar aluno. Eu não tenho uma relação íntima, isso é bom ou não é bom? Até que ponto isso é importante para o aluno? Talvez se eu me esforçar demais eu seja capaz ter uma relação de cozinha com o aluno, de por o aluno na minha casa, chamar ele para ir para minha festa. Tem professor que faz isto na maior naturalidade. Isso é bom ou é ruim? Isso faz parte da assistência ético-humanística ou não faz? Como que vou fazer isto se tem aluno do primeiro grupo de estágio que não sei nem o nome dele? Se for um aluno que mata estágio, eu fico com ele 5 dias, 5 manhãs como vou conseguir? Não sei se é preguiça minha também...pode ser dificuldade pessoal acompanhada de preguiça, como vou conhecer a vida particular do aluno, deixar que ele conheça a minha vida se eu nem tenho tempo para isso. Eu fico com ele 5 dias e são 8 alunos...mesmo que eu queira, é inviável...Como que outros conseguem? Isso é bom ou é ruim? Se for bom, talvez eu até possa me esforçar para fazer também... Estreitar a relação com o aluno, a relação pessoal, porque a minha relação com ele é muito profissional. Que tipo de relação que é bom ter com o aluno, a relação pessoal ou a relação profissional? O que a gente faz aqui, o meu trabalho ou a minha vida? Eu devo diferenciar isto? Eu faço aqui o meu trabalho...

D₁: Uma vez um psiquiatra falou assim para mim: você não pode querer ser a melhor amiga da sua filha. Você é mãe dela, a amiga dela é outra para quem ela vai contar o segredinho dela. Aí, eu fico me perguntando esta história com o aluno. Eu queria esta resposta.

D₁₁: Eu acho que há vantagens e desvantagens em ambas as situações, sabe D₁₂. Há desvantagens, nós já cansamos de conversar sobre esta questão porque somos assim: nós aqui e eles lá, sem conversa. Tem um muro aqui, a gente conversa, mas tem você fica do lado de cá e eu do lado de lá. Nós somos secas, para não falar curta e grossa. Vejo que existem

vantagens e desvantagens; qualquer aluno sabe que eu trato igualmente cada aluno e escuto cada aluno. Cada um que precisar, eu procuro não ter diferença e eu sei que tem alunos que sabem que não são queridos, que chegam na 4ª série e diz “que não sei porque, tem alguma coisa que a hora que me conhece pessoalmente, não gosta de mim, o que acontece?” Eu fui parar para pensar e era o visual, só podia ser porque não tinha diferença com outro para refletir em nota, nada disso e eu acho que... Mas tem a desvantagem de que ninguém chega tão perto eu também não deixo, não quero, fim! Existem desvantagens, óbvio, assim como eu acho que tem desvantagens naquela que tem... Você não pode se exigir mais do que você pode ou quer dar... Você vai fazer forçado isto... Vira e mexe eu pego a D₁₂ porque sou meio grossa mesmo então ai eu pergunto será que eu fui muito sem educação? Ela diz, acho que foi... agora tem um limite, do bom senso, esse eixo norteador é que precisamos definir aqui. O que vai me nortear se eu estou ultrapassando muito ou se estou cumprindo algumas coisas.

Pesquisadora: Não existe o mais certo, existe o melhor para aquela relação.

D₁: mas se a gente pensar que para cada aluno é uma relação, então como a gente vai saber o melhor para cada um?

D₁₆: houve um caso ai, que uma menina me paparicava demais, me dava presente, ai eu percebi que era por causa do meu filho; tudo bem, é aluna, mas não tem nada a ver. Foi lá em casa, descobriu o aniversário dele, então ela entrou na minha intimidade e eu acho chato...

D₁: Eu fico igual a D₁₂, louca por uma receita cada vez que se fala em discutir eu penso: quem sabe agora vem uma receita para saber como eu tenho que fazer...

Pesquisadora: Acho que a questão é, será D₁₂ que o jeito que você estabelece o relacionamento com seus alunos, pelo fato de você não ser “amiga”, você deixa de ser humana?

D₁₂: Não...

D₁₁: a gente tem que ser honesta com a gente mesmo...

Pesquisadora: você pode não ser amiga de aluno...

D₁: gente isso é muito incoerente, como posso ser honesta com você mesmo? Olhe, D₁₁, não pode ser assim, ou é de lá ou é de cá.

D₈: eu vi a fala da D₁₂, do jeito que ela falou de aluno dentro de casa, eu não acho que a relação, a nossa casa, para ser humana com aluno, não é por ai não... Eu me sinto com relacionamento muito humano com aluno, mas não é colocando dentro de casa. Eu escuto os problemas dele, eu olho as dificuldades dele eu tento enxergar ele como, me colocando no lugar dele, isso que é empatia, não é isso? Mas não é colocando dentro de casa, isso daí é outra coisa...

Pesquisadora: parece que a gente está, sabe D₈, de novo aqui discutindo **como** ser!

D₈: quando a gente não sabe, a gente fica com estas dúvidas: ser amigo, levar para casa, dar carona, tomar chopinho...

Pesquisadora: de repente você não faz nada disso e nem por isso deixa de ser humano nas relações, você conhece pelo nome ...

D₁₁: eu não sei de jeito nenhum...

Pesquisadora: Não é receita, tipo, nº 1 saber nome, nº 2, levar para casa... não é isso. Acho que tem algumas coisas que podem acontecer, você pode não saber o nome do seu aluno, mas está dentro do mundo dele e ele do seu, não se trata de intimidade.

D₁: eu tenho muita tranqüilidade, porque lá no estágio eu sei o nome, mas passa um tempo já não sei mais, acho que é idade!

D₈: não é idade, porque sou mais velha que você .

D₁: Como vou querer que o aluno saiba o nome do doente, se eu não sei o nome do aluno?

D₈: isso eu acho que é da pessoa.

Pesquisadora: existem coisas que é da pessoa, não existem regras, nem fórmulas e a gente vai encontrando o jeito...

D₈: é igual o psiquiatra falou para você, não é ser amiguinha do aluno...

D₁: é, eu fico muito mal, quando o aluno chega pra mim e pergunta e sua filha, foi chamada para o vestibular... Eu olho e penso como esta criatura sabe disto, como?

Pesquisadora: mas é muito mais fácil eles localizarem a gente do que...

D₁: mas a gente tem que dar o mínimo retorno, é muito sem graça...sinto-me o último dos moicanos.

D₁₂: eu escutei uma colega perguntando uma coisa para outra que eu fiquei aterrorizada. Não sei se eu que estou certa ou ela. Tipo, fez o exame e o que deu, assim, na lata! Nossa, acho que não é assim! Acho que isso é invasão. Ainda mais resultado de biopsia...

Pesquisadora: De novo podemos pensar na intenção que talvez não fosse invadir, era acolher... Muitas pessoas falam ao mesmo tempo... Eu gostaria de falar que, se o tempo todo, estamos nos questionando, como vamos chegar num eixo, na sua postura, na sua disciplina, a minha... Não vai dar uma batida homogeneizada mesmo e que bom que não seja assim. Nem por isso podemos deixar de ter algumas coisas claras no eixo norteador do nosso currículo. E é isso que estamos amassando o barro aqui. Então, como proposta de seguimento, eu me proponho a trazer algum material e tirar cópia de alguma coisa e disponibilizar para as pessoas lerem, não sei se pode ser esse o caminho, dentro deste referencial... Porque o meu objetivo não é eleger um referencial e seguir, mas agora neste momento de tese, meu objetivo é discutir o que nos permeia, o que a gente pensa sobre algumas coisas e se a gente tem clareza de que caminho a gente vai seguir. Parece que é isso que a gente está fazendo.

D₁: Beth, eu, sem querer por ventilador na sua farofa, mas é provável que vai sair tudo, menos o que a Beth quer, porque a gente tem poucas oportunidades de até de lavar roupa suja, de fazer esta socialização de como a gente se sente e todas as vezes que eu vi que a gente se juntou para fazer determinadas coisas, a gente aproveita aquele ajuntamento para fazer algumas coisas que a gente nunca faz. Talvez, você não consiga naquele pinguinho de encontros que você pensou; talvez tenha que ir um pouco mais porque eu não vejo como discutir objetivamente quando tem outras coisas incomodando também.

Pesquisadora: concordo plenamente é por isso que o encontro passado fluiu e eu acompanhei o grupo porque percebi que era necessário, como hoje também precisou ser assim.

D₁: Isso!

Pesquisadora: Estou seguindo este caminho, não sei se estão percebendo e eu acho que é isso...

D₁: talvez você não consiga fechar em 3 ou 4, mas

Pesquisadora: o processo de pesquisa-ação é esse: colher, elaborar, ouvir as fitas... Lógico que operacionalmente isso deva avançar, porque tenho prazos, mas eu penso que pode sair daqui a sugestão de outros encontros, não sei, pode sair, porque tenho ouvido o retorno que este é o nosso caminhar, que antes de chegar lá, a gente tem que fazer algumas coisas.

D₁₂: o caminho é mais tortuoso do que a gente pensa.

Pesquisadora: que é o vespeiro. Mais do que uma comissão de currículo ou de uma tese de doutorado que tem um objetivo "x". Se, eu me proponho a entrar deste jeito no processo, eu tenho que contar que isto faz parte do processo. Então, D₁, estou super tranqüila e entendendo que isto faz parte do movimento do grupo, lógico que tenho que dar uma direção...

D₁₆: E nós também... Essa questão de dar muita volta é até pela insegurança da gente também, sabe Beth. A gente tem contato com mil coisas, mas tem que chegar...

Pesquisadora: e a gente também se expõe aqui, o tempo todo.

D₁₁: uma das coisas que eu acho que faz parte disto, da visão ético humanista e que é também importante é a valorização da vida, não sei se o termo é a valorização, mas penso que é uma coisa que a gente discute pouco, sobre o que a vida representa, a saúde dentro disto, a qualidade de vida, a gente discute dentro de conceitos técnicos, mas aquilo que vai mexer nos conceitos morais, que a pessoa trouxe lá da família e que ... Os alunos estão no final da adolescência e estão reformulando ainda conceitos, é uma hora espetacular para fazer isso, super oportuna, de rever estes conceitos e sacudir para que eles possam assumir uma posição. Uma das coisas que eu observo dos alunos quando chegam para mim, eles falam que eu sou chata até não poder mais, porque para mim eu acho que eles têm razão e eles podem achar que eles têm razão. O patamar de satisfação deles, da qualidade dos recursos que ele traz é muito baixo e eu acho baixo: então fez assim, assim tá bom! Está vindo com um profissional de nível superior, porque não melhorar a qualidade de vida do outro se você pode fazer isso. Eu acho que está por trás é exatamente isso, o compromisso com o outro ser, não só o respeito, mas a valorização da própria saúde ... O aluno tem 20- 21 anos e está em fase de amadurecimento.

Pesquisadora: e aí entra uma questão que trago no começo do meu trabalho, se nós formadores estamos pensando nisto, como que nós lidamos com isto, ao receber aluno com 17 – 18 anos e ficamos com ele até os quase 22. O que acontece neste período, numa profissão que lida com tantas coisas difíceis, tantas coisas, crises que eles enfrentam e isso aparece muito claramente quando eu exploro a questão de sentimentos, na dissertação. Como que nós formadores de cuidadores da saúde, cuidamos disso? Quase que fingimos que fazemos as coisas.

D₁₁: acho que tem muitas coisas que estão por trás disto.

Pesquisadora: sim, e quando eu falo isso eu tomo até o cuidado, nas minhas considerações do trabalho, em momento nenhum quero crucificar a nós mesmos, acho que temos que nos compreender. Algumas coisas nós poderíamos até avançar, outras coisas a gente teria que refletir, parar para pensar, mas a gente vive numa roda viva...

D₁₁: eu acho que tem uma coisa que é geradora desse estresse até de insatisfação dos alunos: é que ele não vê o resultado do trabalho dele, ele não é capaz de encontrar satisfação no que ele está fazendo. Nós não damos este tempo para o aluno para que ele veja, olha eu fiz isso, teve tal resultado, foi bom... Fez uma avaliação. Eu acho que a gente não dá esta oportunidade e o aluno começa a fazer por fazer ou fazer porque o professor mandou ou porque ele deixa de ter essa preocupação. Isso repercute na desvalorização daquilo que ele faz e traz repercussão neste aspecto de, ficar insatisfeito, porque ele faz, faz e não vê o fruto, uma coisa boa ...

Pesquisadora: Um processo que eu tenho observado, ia até desenvolver esse trabalho, mas fui para outro lado, o entristecimento do aluno: ele chega eufórico no 1º ano e no 5º ele está diferente. É verdade tem muita coisa envolvida, mas há um entristecimento... O que acontece com este aluno e qual a nossa parcela, de acolhimento, de dar um respaldo... Tem os percalços da profissão. Parece que a gente não toma muito conta destas coisas...

D₁₆: Quem deu aula para o 2º ano e depois no 4º vê a diferença: no 2º ele é muito maleável, ele faz as coisas com satisfação é diferente, porque depois ele tem reclamação ... Quando eu dava aula para os adolescentes os alunos perguntavam porque todo professor também não tem essas aulas para entender que o aluno está entrando adolescente aqui na escola. Houve problemas com um determinado professor da área básica e nós conversamos... Essa mudança corporal e psicológica... É preciso entender o aluno, muita conversa, o aluno em si...

Pesquisadora: Nas entrevistas verificamos isto: os alunos referiam que foram ajudados pelos professores, e que esses nem tiveram consciência do que estavam fazendo. Não somos totalmente desvinculados de alguns valores.

D₁₂: Será que temos um ensino humanizado? Fico pensando, será que é? A gente dá aula às duas horas da tarde, com o aluno cansado, morto de sono com um monte de transparência, ele chega atrasado...

D₁₁: Nós valorizamos o conteúdo mais que o aluno. MURMÚRIOS... não tenho solução para isto não...

Pesquisadora: acho uma boa questão para a gente refletir: valorizamos mais o conteúdo que a pessoa e a proposta talvez é valorizar e centrar a pessoa do aluno, conforme diz nas Diretrizes curriculares: "o curso de enfermagem deve ter um projeto pedagógico construído coletivamente...", é isto que estamos tentando fazer, "centrado no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiado pelo professor como facilitador ..."

D₁: É isso que eu queria saber a receita: como o aluno vai conduzir a própria aprendizagem e eu vou só ajudar, até hoje eu só vejo falar que tem que ser assim, mas ninguém sabe falar como...

D₁₆: Quem foi na formatura pôde ver os alunos falando que eles tiveram o apoio de professor, de colega...

D₁: mas não foi da escola como um todo, elas se referiram especificamente a determinados professores que ajudaram. Agora é isso que... É claro que existem as questões pessoais, empatia, mas além disso, será que a gente tem como eixo norteador essa postura humanista ou será que é só fulano, só não sei quem... Por aí não vale! Que bom que a gente tem essas que salvam um pouquinho a pátria e quando elas saírem, gente! Quem vai entrar?

D₁₂: de repente a gente que não tem, pode estar descobrindo... RISOS

Pesquisadora: essa é uma boa questão para refletir num outro momento (o nosso tempo hoje está fechando): o que significa no concreto, ser humanista? O que a minha prática reflete? O que posso aprender com o outro: será que é ser amiga? O que e como significa ser humanista com o aluno sem perder de vista que nós estamos num curso de formação do enfermeiro, eles têm que sair daqui enfermeiro, e é lógico que conteúdo faz parte, a técnica é inerente.

D₁: O difícil é isso, e se você for levar em consideração todos os dias que o aluno está cansado e com sono, você não vai dar aula nenhum dia à tarde. Como você faz com o seu conteúdo? Deixa? Para não valorizar mais o conteúdo que aluno, então você abre mão do conteúdo só para valorizar que o aluno está cansado...então vamos ser humano e deixar ele dormir, comer? É complicado!!!

D₈: Eu queria dar um exemplo aqui, posso? Aconteceu o ano passado: ele estava comigo no estagio, ele estava de muleta pelos corredores e eu tentei facilitar a vida para ele: você não vai subir escada... Eu não sei, mas acho que estou olhando o lado dele, alisando, sem estar passando a mão, mas vendo que tem uma dificuldade. Ele chegou um dia para mim e disse: "professora aconteceu o seguinte: eu cheguei para a professora fulana e falei se ela não poderia dar aula no auditório, porque para mim é muito difícil subir esta rampa, até eu chegar lá em cima ... ai ela falou para ele: o problema é seu!!" Então, isso que é ser humano, é ver o lado do aluno, resolver aquilo que é possível você resolver. Isso é ser humano.

D₁: Isso não é ser humano. É questão de educação.

Falas gerais: muitos falam ao mesmo tempo sobre as relações assim também entre os professores...

Pesquisadora: a questão é a relação pessoa a pessoa. Pessoa professor, pessoa aluno.

D₁₆: Precisamos humanizar a gente, conhecer a gente, gostar da gente, valorizar a gente. O discurso é lindo, mas a prática é outra!

Pesquisadora: É vivenciar mesmo! Eu acho bom quando ouço o aluno, até porque faz parte do meu trabalho, quando ele diz assim: “eu vejo professor aqui que tem esse discurso, mas na rampa me olha diferente, não olha para mim, não me cumprimenta...” E eu digo, o que você faz quando isto acontece? Vá lá, fale com ele, você está falando uma coisa e fazendo outra. E aí ele fez isto e a professora veio depois me contar que achou interessante o aluno pontuar, porque ela não tinha percebido isso. Claro que ela também se despojou de uma atitude, de uma abertura para ouvir. Porque no discurso é uma coisa e na prática é outra.

D₁₆: mas se ela falar: eu não vou mudar e daí?

D₁₂: estou pensando num terceiro elemento que é muito importante, que nem falamos nisso, que é funcionário. A gente escuta cada depoimento de funcionário sobre professor...

Pesquisadora: Nós estamos numa instituição, entram várias pessoas, o pessoal da limpeza, da vigilância, com todo esse pessoal a gente está envolvido.

D₁: Eu me pergunto se isto é humanista ou é ser educado, porque tem coisas que são de berço, que minha mãe ensinou e levo para a vida inteira, que a professora de Introdução marcou também. Tem gente que não tem. Então, como vai ser humano se não tem coragem de bater na mão do funcionário só por que é funcionário?

Pesquisadora: mas quando a gente fala respeito pelo outro, falamos também em respeito pelas diferenças. Eu tenho que reconhecer que sou diferente de você e se você não é educado e eu sou, paciência, não dá para fazer forçado isso. Considerando o nosso tempo do encontro, vimos que muita coisa foi dita aqui e que certamente vamos retomar.

Encerrando a reunião, a pesquisadora pede para cada um verificar como está saindo daqui, o que deixou e o que está levando...

APÊNDICE C

Aspectos norteadores para discussão com o grupo sobre o caráter ético-humanístico da formação

DISSERTAÇÃO MESTRADO (ESPERIDIÃO, 2001)	DIRETRIZES CURRICULARES (CNE/CES, 2001)	RESOLUÇÃO CCEP nº421/UFG
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino marcado pelo privilégio do tecnicismo na formação profissional. • Formação fragmentada e descontínua: não associação entre a teoria que recebem e a que vivenciam. • A abordagem holística serve apenas de embasamento para o cuidado do outro e não de si mesmo. • Encontramos poucos elementos caracterizando a formação integral: esta dimensão fica mais no discurso teórico do que propriamente vivenciado nas experiências de aprendizagem. • A compreensão do todo, do holismo permanece na teoria, entre os professores, que não conseguem estender nas relações que estabelecem. • Apontam primazia do quadro docente para as competências técnicas. • Alunos apontam a necessidade de serem abordadas suas dificuldades na dimensão <i>pessoa</i>. • Ressaltam a importância do papel do professor neste processo de compreender a natureza humana, com todas suas dimensões. • Professor é referência para a vida futura dos acadêmicos. 	<p>Art 3º: “O curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional”:</p> <p><i>Enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva...</i>” (Item I).</p> <p>...Profissional qualificado para o exercício da Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes (Item I)</p> <p>Art 5º: “A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas” (Item I). - “Assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde” (Item XIII). - “Respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão” (Item XXVII). <p>Parágrafo Único: “A formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do</p>	<p>Art 1º: “O Curso de Graduação em Enfermagem da UFG formará o Enfermeiro generalista voltado para a administração da assistência de Enfermagem e da educação em saúde, com postura crítica e reflexiva, comprometido com as necessidades da população”</p> <p>Parágrafo Único: “ O Enfermeiro generalista é aquele que, dentro de uma visão holística, articula a especificidade com a globalidade do conhecimento e as relações inter e multidisciplinares”</p> <p>Art.3º: “O Núcleo Epistemológico do Curso de Graduação em Enfermagem consiste na concepção holística do cuidado de enfermagem ao ser humano na saúde/doença e suas interfaces, considerando os diferentes níveis de intervenção...”.</p> <p>Art.2º: “Ao final do curso de Graduação em Enfermagem o aluno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o homem como um ser em constante interação com o ambiente, considerando suas dimensões biológicas, sociais, psíquicas e transcendentes (item a)

<ul style="list-style-type: none"> • Apesar do curso não ter objetivos específicos quanto o desenvolvimento do ser pessoa do aluno, vimos que eles saem amadurecidos. • Formação contraditória: cuidar integralmente do outro, mas distanciamento de suas próprias emoções. • Intrínseca relação entre os sentimentos expressos pelos alunos e a atitude assumida pelo professor. 	<p>atendimento”.</p> <p>Art. 9º: <i>“O curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiado pelo professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência”.</i></p> <p>Art 14º: <i>“A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>...a visão de educar para a cidadania ...</i>(Item III). - <i>a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro</i> (Item VI). - <i>a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade”</i> (Item VIII). 	<p>Art.2º: <i>“Ao final do curso de Graduação em Enfermagem o aluno será capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Refletir sobre o seu papel como cidadão e profissional no contexto social</i> (Item b) - <i>Posicionar-se eticamente na defesa dos direitos individuais e coletivos</i> (Item d)
--	---	--

APÊNDICE D

RESGATANDO OS ENCONTROS

Era uma vez um grupo de professores que se dispôs a colaborar com uma colega que estava coletando dados para sua tese de doutorado. Qual era mesmo o seu tema? E as propostas do seu trabalho?

De certa forma, tudo começou por ocasião da análise dos resultados da sua dissertação de Mestrado, que apontavam com bastante ênfase a importância do papel do professor na formação do aluno, tanto no sentido profissional, como enquanto pessoa, que ao trazer elementos constitutivos do seu ser, inevitavelmente influencia o desempenho profissional.

Diante deste quadro e da eminente reforma curricular que se delineava na maioria dos cursos de enfermagem brasileiros, a citada doutoranda propôs adentrar em discussões, que de acordo com suas sustentações norteariam toda a trajetória do futuro profissional de saúde, especialmente ao considerar a análise das Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que destacam o referencial ético humanístico como eixo norteador na formação do enfermeiro.

E, nesta etapa, assim começou a sua caminhada.

Reconhecendo ser uma tarefa relativamente árdua, considerando a possibilidade de esbarrar em conceitos e preceitos filosóficos, atitudes e pensamentos muitas vezes impregnados de outros valores, resolveu compartilhar algumas de suas inquietações na Unidade de Ensino onde é docente, reforçada pelo interesse em conhecer o pensamento de seus pares acerca do que venha a ser esta proposta de formação ética humanista para o enfermeiro, uma vez que ela aparece de forma implícita e explícita na Resolução CNE/CES (2001).

Como viabilizar isto no cotidiano acadêmico? Que situações enfrentamos no exercício da docência que poderiam ser obstáculos para a efetivação desta premissa? O que significa a humanização para o professor? Como levar estes conceitos para a prática? Os princípios da humanização estão incorporados nas nossas práticas pedagógicas? Tais questionamentos fazem sentido para nós? Que influências a relação professor-aluno pode ter sobre a prática da enfermagem com características humanistas? O que significa enfim, a postura ético humanista do enfermeiro, do cuidador ou do professor?

Vale lembrar que a pesquisadora ao dar este rumo para seu estudo, conversou com seus colegas, consultando se os dados apontados pelo seu Mestrado traziam algum significado para o corpo docente daquela unidade, a ponto de investir num estudo da envergadura de uma tese de Doutorado. Era necessário, na opinião da pesquisadora, mais que um consentimento. Um compromisso e permissão para explorar campos talvez pouco obscuros até então. Uma vez legitimada a investigação, começou-se a coleta de dados.

ANEXOS

ANEXO A

Goiânia, 10 de outubro de 2002

Para: Diretora da Faculdade de Enfermagem / UFG
Profª. Drª. Maria Alves Barbosa

De: Profª Elizabeth Esperidião Cardozo

Assunto: Solicitação

Prezada Srª.,

Venho por meio deste solicitar à Vª. Sª. o consentimento institucional para coletar dados, nesta Unidade de Ensino, junto aos professores do curso de graduação em Enfermagem, com vistas à minha tese de Doutorado, cujo projeto intitula-se "Humanizando o processo de formação do enfermeiro", com orientação da Profª. Drª. Denize Bouttelet Munari.

Esclareço que o projeto de pesquisa já foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, através do ofício nº 004/2002-PRPPG/COEP-UFG.

Aguardando resposta, agradeço antecipadamente,

*Ciente
MA Barbosa
10/10/2002*

Elizabeth Esperidião Cardozo
Elizabeth Esperidião Cardozo

ANEXO B

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

OF. Nº 004/2002- PRPPG/COEP-UFG.

Goiânia, 28 de Fevereiro de 2002.

Prezada Senhora

Informamos que o protocolo de pesquisa "Humanização do processo de formação do Enfermeiro", cadastrado neste Comitê com o numero. 003/2002, foi apreciado na reunião do dia 25 de fevereiro do corrente ano, recebendo parecer "APROVADO".

Lembramos que anualmente deverá ser encaminhado relatório a este Comitê referente ao andamento da pesquisa até o encaminhamento da mesma.

Atenciosamente.



Prof.ª. Dr.ª. Maria Márcia Bachion
Coordenadora COEP/UFG

Do: Comitê de Ética em Pesquisa / UFG
Para: Prof.ª. Elizabeth Esperidião Cardoso

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Samambaia - ICB III/ PRPPG
Telefone: 521 10 76 E-mail coep@prppg.ufg.br

ANEXO C

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO^(*) CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso
de Graduação em Enfermagem.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

Art. 4º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve

^(*)CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;

II – incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional;

III – estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;

IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;

V – compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações;

VI – reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

VII – atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso;

VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;

IX – reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;

X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;

XI – responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;

XII – reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;

XIII – assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde.

XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XVI – atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;

XVII – identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;

XVIII – intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;

XIX – coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde;

XX – prestar cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade;

XXI – compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários;

XXII – integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais;

XXIII – gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;

XXVII – respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;

XXIII – interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

XXIX – utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde;

XXX – participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde;

XXXI – assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde;

XXXII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro; e

XXXIII - reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Parágrafo Único. A formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar:

I - **Ciências Biológicas e da Saúde** – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

II - **Ciências Humanas e Sociais** – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - **Ciências da Enfermagem** - neste tópico de estudo, incluem-se:

- a) **Fundamentos de Enfermagem:** os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;
- b) **Assistência de Enfermagem:** os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes sócio-culturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;
- c) **Administração de Enfermagem:** os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e
- d) **Ensino de Enfermagem:** os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem.

§ 1º Os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos no nível de graduação do enfermeiro devem conferir-lhe terminalidade e capacidade acadêmica e/ou profissional, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região.

§ 2º Este conjunto de competências, conteúdos e habilidades deve promover no aluno e no enfermeiro a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Art. 7º Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatoriais, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem.

Parágrafo Único. Na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem.

Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem deve incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Enfermagem deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. Para conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

Art. 13. A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e

IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem.

Art. 15. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)