Universidade de São Paulo
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

MARA LÚCIA GARANHANI

HABITANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO EM UM
CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM:

UM OLHAR À LUZ DE HEIDEGGER

RIBEIRÃO PRETO
2004

MARA LÚCIA GARANHANI

HABITANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO EM UM CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM:

UM OLHAR À LUZ DE HEIDEGGER

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Enfermagem, junto
ao Programa Interunidades de Doutorado em
Enfermagem.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENFERMAGEM (1)

ORIENTADOR:

PROFª DRª.: ELIZABETH RANIER MARTINS DO VALLE

**RIBEIRÃO PRETO
2004**

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARA LÚCIA GARANHANI

**HABITANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO EM UM
CURRÍCULO INTEGRADO DE ENFERMAGEM:**

UM OLHAR À LUZ DE HEIDEGGER.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Doutor em
Enfermagem, junto ao Programa Interunidades de
Doutoramento em Enfermagem.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENFERMAGEM (1)

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

PROF(a). DR(a). _____

INSTITUIÇÃO: _____ ASSINATURA: _____

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.

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO ELABORADA PELA DIVISÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS DA BIBLIOTECA
CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G219h Garanhani, Mara Lúcia.

Habitando o mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem: um olhar à luz de Heidegger / Mara Lúcia Garanhani. – Ribeirão Preto, 2004.
232f. : il. + anexos no final da obra.

Orientadora: Elizabeth Ranier Martins do Valle.
Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2004.
Bibliografia: f.218-232.

1. Enfermagem – Estudo e ensino – Teses. 2. Enfermagem – Currículo integrado – Teses. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. 4. Enfermagem – Currículos – Teses. 5. Heidegger, Martin, 1889-1976. I. Valle, Elizabeth Ranier Martins dos. II. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. III. Título.

CDU 616-083:37.02

Dedicatória

A Deus

Pela concretização deste trabalho.
Oh! Deus! Como és maravilhoso!

À minha mãe Ignez Amália (in memoriam),

Que com seu amor, sua
dedicação,
sua sabedoria e seu exemplo
de vida,
me ensinou a acreditar nos
sonhos e na vida.

Seu incansável incentivo
mesmo em sua
ausência se faz presente em
minha vida.

Ao meu pai Lázaro,

pela presença constante, incentivo,
companheirismo e apoio sempre carinhoso.

Aos meus filhos Adonai e Arthur,

fontes de luz, amor, alegria
e eterna inspiração
na minha vida

Meus

Agradecimentos

Mãos que se aproximam, que se entrelaçam,
tocam-se...

Mãos que sentem a energia e a magia em seu
encontro.

Mãos que se distanciam... afastam-se...
precisam de um tempo...

Foram tantas as mãos nestes últimos quatro
anos...

Mãos visíveis e presentes,
que me apoiaram nos momentos difíceis e nos
fáceis.

Mãos que me seguraram, que me afagaram!
Mãos que colocaram limites,

que me ensinaram a fazer escolhas!
Mãos em um trabalho coletivo... muitas mãos...
Mãos invisíveis na solidão do meu ser!
Mãos pequenas e grandes...
Mãos jovens e experientes...
Mãos fortes e frágeis...
Mãos calejadas...
e Mãos divinas...

Mãos que apertam e que depois soltam!
Quantas mãos... quantas mãos...

Quantos amigos ausentes,
faziam-se presentes na suavidade do vento,
mesmo quando parecia que existia um abismo
diante do meu ser.

Mãos visíveis ou invisíveis me ajudaram
a retomar o caminho
Mãos poderosas e firmes...
Mãos que cuidam...
Mãos de Mestres que guiam os meus passos...

Dizer muito obrigada neste momento
é algo que salta do meu coração!
Muito obrigada a todos vocês
meus Mestres e Amigos...

Que Deus os abençoe!!!

**À Prof^a. Dr^a. Elizabeth Ranier
Martins do Valle, minha orientadora,**

Que sempre me acolheu, respeitou
e ensinou muito mais que construir uma tese.
Ensinou-me que a vida é repleta de
possibilidades e de escolhas.
Sua presença segura e serena
é um exemplo para mim.
Sempre me senti cuidada por você.

**À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Prado
Fernandes**

Com quem tive o privilégio de estar
na qualificação e em momentos posteriores.
Que também me acolheu, respeitou e com sua
sensibilidade ajudou-me a trilhar os caminhos
para compreender Heidegger.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Adriana Kátia Côrrea,

**Magali Roseira Boemer,
Maria Dalva de Barros Carvalho
e Luciana de Lione Melo**

Pelas grandes contribuições no
exame de qualificação e na pró-forma.
Seus olhares possibilitaram enriquecer
e aprofundar o meu estudo.

À minha querida irmã Márcia

É muito difícil agradecer quem está presente
em todas as horas, que te ama, te apóia, te ajuda
e com quem você sabe que pode contar sempre.

Esteve presente em minha vida
e na dos meus filhos em todos os momentos
e fez a diferença

Ao meu irmão Nelson

Um pouco mais distante geograficamente
mas não menos importante.
Grande amigo, que sempre me apoiou
e ajudou em todas as horas.

Ao Benno

Meu cunhado, amigo e co-irmão.

À Lúcia

Amiga e irmã que a vida me deu.
Já são tantos anos, tantas alegrias,
tantas lágrimas, tantas experiências vividas.
Você me ajuda a ser melhor.

À Dina

Amiga e irmã
que sempre se disponibilizou para cuidar
dos meus meninos.
Uma grande ouvinte que sempre se faz presente.

À Maria

Amiga do coração e uma grande companheira
que sempre recebeu em sua casa de braços
abertos,
com alegria, carinho e disponibilidade
“os presentinhos de grego”
como costuma chamá-los.

À Ana

Grande cuidadora do Adonai e do Arthur.
Sempre disponível para me ajudar,
cuidando dos meus filhos e da minha casa,
uma grande mulher que Deus colocou no meu
caminho.

Sua presença foi essencial para o
desenvolvimento deste trabalho.

Ao Temis

Pai dos meus filhos,
pela presença e apoio junto aos meninos,
pela amizade e o carinho que ficou.

Ubaldo, Maria Jupira e Judson

Amigos da alegria, da simplicidade,
que sempre me recebem de braços abertos.
Pelas boas horas de descontração que passamos
juntos,
a turma do “baralho” sempre com a turminha
das crianças por perto.

Dirce, Viviane e Vânia e Leandro

Amigos que sempre estão por perto e torcendo
por mim.

À Simone e Sonia Camila

Que não só me acolheram em suas casas
em Ribeirão Preto, mas também em suas vidas.
Compartilhei com vocês momentos muito
especiais da minha vida.

Edite, Lígia, Cibeles, Dolores e Oswaldo

Meus amigos e companheiros de área
Pela compreensão nas minhas ausências,

por terem “segurado as pontas”,
por me apoiarem possibilitando
a realização deste estudo

Ana Irma

Referência para minha existência profissional.
Mesmo longe do cotidiano pedagógico
se faz presente na minha obra de educar.

Olga

Grande amiga, companheira, aliada,
parceira de muitas lutas e muitas trajetórias.

Rita

Uma grande profissional que tenho o privilégio de
conviver.
Compartilhar com você minha vida, minhas
incertezas,
discutir Heidegger, cuidado, solidão, escolha....
Sem você com certeza teria sido muito mais
difícil.

David

Que me apoiou e fez a diferença
no momento da seleção para o Doutorado.

Dr. Pedro, Olga e Zeneide

Pelo apoio no início do Doutorado.
Vocês foram essenciais em determinados
momentos.

Josiane

Que me emprestou o seu valioso e disputadíssimo gravador para realizar as entrevistas.

Janaína

Amiga de muitas horas de transcrição de fitas.
Você me ajudou muito, tanto na tarefa propriamente dita, como com sua alegria e entusiasmo.
Você é demais!

Amigos PROFAE

Quantas pessoas encontrei e reencontrei nos espaços deste projeto
Amigos da AR, Amigas Supervisoras, Amigas Tutoras do NAD, Alunos do NAD, Pessoal de apoio e de Supervisão Técnica
Pelos muitos momentos de aprendizado compartilhado
Pelo apoio e incentivo recebido
Pelas grandes amizades solidificadas

Amigos da SBDG – os sbdgentes

Incluindo a **Isabel** e a **Helena**, nossas coordenadoras e mestras.

È difícil dizer o quanto foi bom fazer o curso com
você,
conhecer você, ganhar novos amigos,
e que amigos!

Pelos muitos encontros e momentos
de acolhimento, reflexão, cuidado, aprendizado,
convivência, carinho e amizade.
Você me ajudaram a desvendar
novas possibilidades na minha existência.

À Isabel de maneira especial
pelas suas colocações sempre tão acertadas,
coerentes, esclarecedoras e sensíveis

Amigas da Comissão Nacional do Provão

Quantas polêmicas, quanto trabalho, quantas
reflexões
sobre a formação do enfermeiro.
Foi muito valioso compartilhar e aprender com
você

Aos professores dos Departamentos ENF, DESC e das Áreas Básicas

Profissionais que têm aceito o desafio de construir
e implantar o Currículo Integrado de Enfermagem.
Que buscam uma formação mais integral

e ética do enfermeiro, vivenciando e enfrentando
as
contradições presentes.

Aos Alunos

Motivação da minha busca em
destinar-me na minha obra de educar.
Com vocês aprendo sempre!

Aos amigos da Pós

principalmente **Simone, Maria do Carmo,
Júlia, Zeneide, Jorseli, Catarina, Beth e
Sérgio**

Juntos compartilhamos muitas experiências
no caminhar da jornada.
Pelos encontros, viagens, lanches, horas de
reflexões,
pela confiança, carinho e amizade.

À Lígia e Azucena

Pela disponibilidade e carinho ao realizarem
as versões da língua inglesa e da língua
espanhola.

Às funcionárias da Sala de Leitura
Glete de Alcântara da EERP – USP,
Deolinda e Lourdes e as funcionárias
da Seção de Pós Graduação: **Ketheen, Sandra
e Marta**

Pela dedicação e gentileza com que fazem o seu
trabalho.

Aos funcionários da Divisão de Capacitação
Docente Técnica da UEL:

Márcia e Antonio

Que sempre com muita competência
e atenção fazem o seu trabalho.

Às bibliotecárias **Bernadete e Vera**
Que fizeram a correção das referências
e elaboração da ficha catalográfica
com competência e gentileza.

À Edna

Grande esteticista deste trabalho.
Foi muito bom ter você para ajudar na reta final
resgatando o belo e a arte.
Com você vivenciei o respeito com a
produção construída por alguém

**Ao Programa Institucional de Capacitação
Docente (PICD/UEL/CAPES)**

Pelo incentivo para a realização deste estudo.

Enfim...
A todas as mãos visíveis e
invisíveis,
nomeadas ou não,
que ajudaram na construção
deste trabalho

E por último e não menos importante

Aos docentes e alunos participantes desta
pesquisa
Co-participantes neste trabalho
Co-existentes na busca de Ser Educador,
Ser Aprendiz e Ser Enfermeiro
Mergulhar em suas vivências
foi uma experiência existencial ímpar para
mim.
Sem vocês nada disto teria sido possível!

**Muito obrigado por terem
compartilhado comigo suas
experiências.**

RESUMO

GARANHANI, M. L. **Habitando o mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem:** um olhar à luz de Heidegger. 2004. 232p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

O processo de uma implantação curricular tem mostrado o quanto uma transformação desta natureza envolve mudanças de paradigmas e de práticas profissionais e como estas mudanças interrelacionam-se à experiência pessoal de cada um e, ao mesmo tempo, às experiências de todos os participantes. Esta pesquisa buscou desvelar a experiência vivida por docentes e alunos que estavam habitando o mundo da educação em enfermagem no Currículo Integrado da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada pela fenomenologia existencial-hermenêutica de Martin Heidegger. Para desenvolver este estudo foram realizadas entrevistas com dez docentes, que estavam atuando no Currículo Integrado e com dez alunos da primeira turma iniciada em 2000. A análise das entrevistas conduziu à construção de quatro estruturas, denominadas unificações ontológicas, que configuram o habitar do ser-docente e do ser-aluno no mundo da prática educativa em enfermagem, sob o olhar de cada um: **A Abertura e Decisão para o Trabalho**, que envolve o destinar-se e o distanciar-se da obra de ensinar e aprender; **Habitando o Mundo Cotidiano da Prática Educativa de Enfermagem**, que engloba o habitar o mundo na obscuridade e a busca da conformidade com este; **Habitando as Relações**, que abrange o mover-se nas relações, o olhar para a realidade e o apropriar-se do mundo vivido; e **Ser-docente/Ser-aluno como Obra do Existir**, que traz em si o sentido de ser-professor e de ser-aluno para os participantes desta pesquisa, bem como, o “Currículo Integrado” como lugar de referência para eles. Este estudo enfatiza que, para a construção de uma educação para o futuro, é necessário que se considere o homem enquanto ser-no-mundo-com-outros-homens, sem perder de vista a importância da reflexão, do cuidado, da atenção e da disponibilidade em aprender continuamente. Estas e outras reflexões do estudo possibilitam novos campos de visão e novos horizontes no ensinar e aprender em enfermagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Enfermagem; Currículo Integrado; Fenomenologia Existencial.

ABSTRACT

GARANHANI, M. L. **Being in the world of education in a nursing integrated curriculum:** a look in light of Heidegger. 2004. 232p. Dissertation (PhD). Nursing School in Ribeirão Preto, São Paulo University, São Paulo, 2004.

The implementation process of a curriculum has demonstrated to which extent transformation of such nature involves paradigms and professional practices changes and to which extent such changes are intertwined with personal experiences and, at the same time, with the experiences of all participants. This research has sought to unveil the experience lived out by students and faculty members who were being in the nursing educational world in the Integrated Curriculum at Londrina State University (LSU). This qualitative research is oriented by the hermeneutic-existential phenomenology of Martin Heidegger. The study was carried out through interviews with ten faculty members who experienced the Integrated Curriculum and ten students from the first class which initiated in 2000. Analysis of the interviews allowed for the construction of four structures named ontological unification which configure the experience of being as a faculty-being and as a student-being in the world of nursing educational practice, according to the look of each one: **The Opening up and the Decision for working**, which involves the committing and the breaking away from the work of teaching and learning. **Being in the Quotidian World of the Educational Practice in Nursing**, which encompasses being in the world in obscurity and the search for conformity with it. **Being in the Relationships**, which involves movement in the relationships; the look at reality and the appropriation of the experienced world; and **Being-faculty/being-student as a Work of Existing**, which brings in itself the meaning of being- a- teacher and of being- a- student for the participants in this research, as well as the "Integrated Curriculum" as a referential place for them. This study reinforces the idea that in order to construct an education for the future it is deemed necessary to emphasize man as being-in-the-world-with-other-men, without losing sight of the importance of reflection, care, attention, and willingness towards continuous learning. Such reflections issued forth from this study enlarge the scope of our vision, allowing for glimpses of new horizons in teaching and learning in nursing.

KAY-WORDS: Nursing Education; Integrated Curriculum; Existential Phenomenology.

RESUMEN

GARANHANI, M. L. **Habitando el mundo de la educación en un currículo integrado de enfermería** – una mirada a la luz de Heidegger. 2004. 232p. Tesis (Doctorado) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, 2004.

El proceso de implantación del nuevo currículo ha demostrado hasta dónde, una transformación de esa naturaleza, implica cambios de paradigmas y de prácticas profesionales y cómo, tales cambios, están interrelacionados con la experiencia personal de cada uno, y al mismo tiempo, con la experiencia de todos los participantes. La investigación que nos ocupa trató de desvendar la experiencia vivida por docentes y alumnos que estaban habitando el mundo de la educación en enfermería, durante la implantación del Currículo Integrado de la Universidad Estadual de Londrina (UEL). Se trata de una investigación cuantitativa, bajo la orientación de la fenomenología existencial hermenéutica de Martin Heidegger. Para llevar a cabo dicho estudio, fueron entrevistados diez docentes que actuaban en el Currículo Integrado y diez alumnos del primer grupo, iniciado en el año 2000. El análisis de las entrevistas nos condujo a la construcción de cuatro estructuras, denominadas unificaciones ontológicas, que configuran el habitar del ser docente y del ser alumno, en el mundo de la práctica educativa en enfermería, bajo la mirada de cada uno: **La Apertura y Decisión para el Trabajo**, que implica el destinarse y distanciarse de la obra de enseñar y aprender; **Habitando el Mundo de la Práctica Educativa y Enfermería**, que engloba el habitar el mundo en la oscuridad y la búsqueda de conformidad con éste; **Habitando las Relaciones**, que abarca el moverse en las relaciones, el mirar la realidad y apropiarse del mundo vivido y **Ser docente Ser alumno como obra del Existir**, que trae en sí el sentido del ser profesor y del ser alumno para los participantes de esta investigación, bien como, el “Currículo Integrado” como lugar de referencia para ellos. El énfasis de este estudio está en que, para la construcción de una educación para el futuro, es necesario que se considere al hombre como ser en el mundo con otros hombres, sin perder de vista la importancia de la reflexión, de la atención y de la disponibilidad para aprender continuamente. Estas, y otras reflexiones del estudio, permiten abrir nuevos puntos de vista y nuevos horizontes para la enseñanza y aprendizaje de la enfermería.

PALABRAS-CLAVES: Educación en Enfermería; Currículo Integrado; Fenomenología Existencial.

SUMÁRIO

1 DESPERTANDO PARA O TEMA	1
2 FALANDO DE EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO	19
2.1 A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NO CONTEXTO DA SAÚDE.....	30
2.2 O CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL	37
3 HEIDEGGER E EDUCAÇÃO	46
4 TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	69
4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	72
4.3 O ACESSO AOS DOCENTES E AOS ALUNOS	73
4.4 CONSTRUINDO OS RESULTADOS	76
5 HABITANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM	81
5.1 O OLHAR DO DOCENTE	84
5.1.1 ABERTURA PARA A DECISÃO E O TRABALHO	84
5.1.1.1 Destinar-se para a Obra de Educar	86
5.1.1.2 Distanciar-se da Obra de Educar	98
5.1.1.3 Distanciar-se da Convocação à Obra de Educar	103
5.1.2 HABITANDO O MUNDO COTIDIANO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ENFERMAGEM	105

5.1.2.1 Habitando o mundo na obscuridade	107
5.1.2.2 Buscando a conformidade com o mundo circundante	114
5.1.3 HABITANDO AS RELAÇÕES	120
5.1.3.1 O mover-se nas relações	121
5.1.3.2 O olhar para a realidade	132
5.1.3.3 O apropriar-se do mundo vivido	145
5.1.4 SER-DOCENTE COMO SENTIDO DO EXISTIR	149
5.1.4.1 Buscando o sentido de ser professor	150
5.1.4.2 O <i>Currículo Integrado</i> como lugar de referência	157
5.2 O OLHAR DO ALUNO	160
5.2.1 ABERTURA PARA A DECISÃO E O TRABALHO	161
5.2.1.1 Destinar-se para a obra de aprender	161
5.2.1.2 Distanciar-se da obra de aprender	167
5.2.1.3 Distanciar-se da convocação à obra de aprender	169
5.2.2 HABITANDO O MUNDO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ENFERMAGEM	170
5.2.2.1 Habitando o mundo na obscuridade	171
5.2.2.2 Buscando a conformidade com o mundo circundante	173
5.2.3 HABITANDO AS RELAÇÕES	175
5.2.3.1 O mover-se nas relações	175
5.2.3.2 O olhar para a realidade	180
5.2.3.3 O apropriar-se do mundo vivido	186
5.2.4 SER-ALUNO COMO OBRA DO EXISTIR	187
5.2.4.1 Buscando o sentido de ser aluno	188

5.2.4.2 O <i>Currículo Integrado</i> como lugar de referência	192
6 BUSCANDO A COMPREENSÃO: SER-DOCENTE E SER-ALUNO HABITANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM	195
7 TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	233

1

Despertando para

o Tema

para o Tema

*Acredito na escola, sou apaixonado
pelo que faço,
acredito na minha profissão,
conhecer,
aprender e ensinar é apaixonante.*

Esta pesquisa tem como cenário a prática educativa desenvolvida no Currículo Integrado do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina — UEL —, iniciado em 2000. Nessa realidade, enfermeiros docentes, enfermeiros de serviços de saúde, docentes das disciplinas básicas e comunidade trabalham e relacionam-se com os alunos lado a lado, desenvolvendo atividades educacionais visando a formação do enfermeiro.

Refletir sobre a formação do enfermeiro é um desafio que me acompanha há mais de quinze anos e retomá-lo neste momento é algo que faz muito sentido para mim, pois ele se une à necessidade de participar da construção e implementação dessa nova proposta curricular. Assim, empreendo um resgate das experiências que vêm construindo a minha vida profissional.

Antes de iniciar-me na carreira docente minha experiência consistia em executar cuidados de enfermagem, conviver com a equipe de saúde e com os pacientes e administrar o processo de trabalho em enfermagem, principalmente em ambientes hospitalares. A partir de 1985, quando ingressei na docência, experimentei novas situações como: ser educadora, o inter-relacionamento com professores e alunos, as dificuldades em avaliar, o relacionamento com os serviços de saúde, a dicotomia entre teoria e prática, enfim, como ensinar e como orientar o aprendizado. Desta forma,

para o Tema

atuando como docente de enfermagem tanto no ensino acadêmico quanto nos serviços de saúde, fui desenvolvendo uma visão crítica reflexiva de tais práticas.

Nessa trajetória realizei três cursos de especialização o primeiro, em Metodologia do Ensino Superior; o segundo, em Enfermagem Pediátrica e o terceiro em Metodologia da Assistência, Ensino e Pesquisa em Enfermagem. Estes cursos introduziram-me na pesquisa e permitiram-me participar profissionalmente em novos espaços de aprendizagem.

De 1987 a 1989 participei de comissões e grupos de trabalho sobre o processo ensino e aprendizagem. Coordenei também a Comissão de Ensino do Departamento de Enfermagem da UEL. Vivenciei de maneira mais próxima os conflitos interpessoais dos docentes durante as discussões de programas de disciplinas e cargas horárias onde, muitas vezes, os especialistas defendiam os conteúdos como feudos intocáveis, mesmo tendo a visão de que existem novos rumos para a formação do enfermeiro.

No início da década de 90 ingressei no programa de Mestrado da USP – Ribeirão Preto, demarcando outro grande momento de reflexão e amadurecimento profissional. Esse período proporcionou-me muita satisfação pessoal e pude desenvolver uma pesquisa que me aproximou da compreensão do que é ser criança cirúrgica, uma interrogação que há anos instigava minha prática de cuidar e de ensinar em enfermagem (GARANHANI, 1993). Foi nesse momento que também me aproximei da pesquisa qualitativa e da fenomenologia, experiência esta que abriu novas possibilidades no meu mundo. Pude repensar conhecimentos anteriores, refletir e optar por novas trajetórias de investigação.

para o Tema

Após esse período de pós-graduação, retornei em 1993, às minhas atividades acadêmicas no curso de enfermagem, participando das discussões para a mudança curricular e iniciando um novo trabalho de atendimento à criança cirúrgica no ambulatório, com o objetivo de prepará-la para a experiência cirúrgica.

Nesse momento, o Centro de Ciências da Saúde — CCS —, no qual está alocado o curso de Enfermagem, passava a integrar o Projeto UNI¹ que possibilitou a criação de novos cenários acadêmicos. Temas como interdisciplinaridade, metodologias ativas de ensino e aprendizagem, avaliação, educação multiprofissional e comunicação passaram a ser discutidos com maior frequência através de capacitações, visitas de consultores nacionais e estrangeiros, e assessorias internas e externas.

A Enfermagem, nesse período, também discutia a elaboração do Novo Currículo Mínimo, tentando contemplar as discussões realizadas pelas escolas de enfermagem de todo o país desde a década de 80. A proposta final foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). Vale ressaltar que a proposta definia grandes áreas temáticas, não mais valorizando as disciplinas específicas e cargas horárias fragmentadas.

¹ Projeto UNI — Uma nova iniciativa dos profissionais de saúde: União com a Comunidade é um projeto financiado pela Fundação Kellogg. Essa Fundação em 1991, enviou cartas-convite para mais de 900 instituições de ensino da América Latina das áreas de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Saúde Pública e Administração de Saúde. Destas, 155 responderam apresentando uma carta de intenções, das quais foram selecionadas 15 instituições para iniciar um processo de construção de seus projetos, e numa segunda fase, foram agregados mais 08 projetos, totalizando 23 projetos, distribuídos em 11 países da América Latina. No Brasil, inicialmente foram selecionadas 04 instituições nos municípios de Botucatu (UNESP), Brasília (UnB), Londrina (UEL) e Marília (FAMEMA), sendo posteriormente incorporados, em meados de 1994, os projetos de Salvador (UFBA) e de Natal (UFRGN). A UEL participou do Projeto Uni no período de 1992 a 2000.

para o Tema

A década de 80 trouxe também novos rumos nas políticas de saúde do país, quando vários acontecimentos se constituíram em um movimento sinérgico de transformações no cenário sanitário. No Brasil, a Constituição de 1988 resgatou a saúde enquanto um direito de cidadania, especificando, no seu artigo 196, que ela é um direito de todos e dever do Estado. Posteriormente, a Lei 8080/90 detalhou esse conceito e acrescentou que a saúde tem como fatores determinantes e condicionantes a alimentação, a moradia, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais, entre outros (BRASIL, 1990).

A garantia de saúde para todos, estabelecida na Constituição Federal está diretamente relacionada à implementação do Sistema Único de Saúde — SUS —, que tem como princípios básicos a universalização, a equidade, a descentralização, a participação e a integralidade. O cumprimento de seus princípios e diretrizes pelos Estados, Municípios e, principalmente, por cada profissional que atua na área da saúde é um desafio que permanece até os dias atuais.

Não é tarefa fácil construir um sistema universal, equitativo, com a participação da população na agenda a ser desenvolvida; alcançar a descentralização de fato e de direito, com municípios cientes de seu papel tendo sob pano de fundo a intersetorialidade como estratégia para o desenvolvimento da qualidade de vida e saúde da população; com serviços de saúde otimizados, gerenciados por profissionais acolhedores, criativos e críticos para atuar de maneira efetiva e de acordo com a realidade de seu cenário.

Ressalta-se também a implantação de equipes de Programa

para o Tema

Saúde da Família, agentes comunitários, a implementação dos conselhos e conferências de saúde, incentivo ao trabalho em equipe com profissionais qualificados buscando, constantemente, a ampliação do seu compromisso para com a construção coletiva da cidadania com vistas à uma população mais satisfeita e mais participativa.

Estamos, mais uma vez, diante do desafio de formar profissionais que saibam dos determinantes do processo saúde/doença, com a compreensão de que a promoção da saúde é o resultado de um conjunto articulado de atividades e recursos de origem governamental, institucional e comunitária, capazes de analisar a conjuntura mundial e do país em que vivem, conhecedores do sistema de saúde vigente e de seus princípios e diretrizes (LOPES; ALMEIDA, 2001).

Necessitamos de profissionais que sejam capazes de se sensibilizar com o sofrimento alheio, de respeitar e incorporar o conhecimento do outro, de compreender que suas atividades precisam ser planejadas, baseadas em um perfil epidemiológico e, principalmente, construídas com a participação efetiva da comunidade.

Em resumo, cidadãos, acima de tudo, competentes e sensíveis para reconhecer a amplitude necessária para sua atuação e inserção em um conjunto de ações, conhecendo essas ações e dando continuidade às mesmas em seu processo de trabalho, sem excluir a relação com os demais e sem perder de vista a integralidade da atenção à saúde.

Portanto, a escola precisa ter a sensibilidade para compreender a situação posta, estabelecer estratégias que propiciem a formação e a

para o Tema _____
educação permanente de trabalhadores comprometidos, críticos e reflexivos, capazes de contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais humanizada, justa e eqüitativa.

Retomando a minha trajetória, em 1993 e 1994 participei das discussões sobre o planejamento curricular do curso de enfermagem inserido nesse contexto de saúde nacional, buscando atender ao novo Currículo Mínimo. Esta experiência possibilitou a aproximação aos processos educacionais que tradicionalmente eram adotados na formação em saúde e, especificamente, na formação do enfermeiro. Os temas discutidos foram concepção do processo de ensino e aprendizagem, processo de avaliação, relação teoria e prática, articulação entre ensino-serviço-comunidade, visão de homem, de mundo e de enfermagem, entre outros (GARANHANI, 1999).

Estas reflexões sinalizavam para o diagnóstico de uma formação do enfermeiro predominantemente tecnicista e descontextualizada que, historicamente, também vem sendo reproduzida em outras escolas de enfermagem e, de forma geral, na formação de outros profissionais da área de saúde, sob a influência do modelo positivista de ciência.

Diante de tal contexto o Curso de Enfermagem da UEL buscou promover uma mudança curricular com vistas à transformar esse tipo de formação (TAKAHASHI; HIRAZAWA; SOUZA, 1995).

O processo de elaboração dessa proposta curricular envolveu a realização de oficinas de trabalho centradas na discussão de temas como: perfil profissional, competências do enfermeiro, integração entre o ciclo básico e clínico, integração teoria e prática, processo ensino e aprendizagem e processo

para o Tema _____
de avaliação. Todas essas estratégias envolveram docentes das disciplinas básicas e profissionalizantes, representantes discentes e profissionais de serviços.

O momento mais crítico foi o da opção por uma reforma curricular mais ousada — o Currículo Integrado — ou por uma adaptação ao já existente na Universidade — o Currículo de Transição. Após muitas discussões, a opção foi por uma mudança gradual, no sentido de que esse período proporcionasse experiências e domínio de estratégias que levassem a avanços gradativos e criassem oportunidades de amadurecimento em direção ao Currículo Integrado.

Dessa forma, participei da Comissão Curricular do processo de elaboração do Currículo de Transição em 1994 e 1995.

Ainda em 1995, coordenei o primeiro Internato de Enfermagem pertencente à proposta curricular de 1992². O Internato de Enfermagem foi criado como um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem onde o aluno tivesse a oportunidade de vivenciar, de maneira mais próxima e intensa, a prática profissional do enfermeiro (SOUZA, 1996; VANNUCHI et al., 1996).

A experiência do Internato de Enfermagem foi ímpar no meu processo de formação como docente, no processo de formação dos alunos, de outros professores e dos profissionais de serviços e na integração entre as

² Em 1992 a UEL passou por um processo interno de mudança no regime acadêmico dos cursos, passando do sistema de créditos para o de seriado anual. O novo sistema passou a ofertar a entrada única do aluno no ano e disciplinas anuais. Por ocasião dessa alteração de regime acadêmico, o curso de enfermagem passou a ofertar o Internato de Enfermagem no último semestre do curso. Também nesse ano foram criados os colegiados específicos de cursos que, até o momento, eram representados apenas em grandes áreas.

para o Tema

práticas de ensino e de serviço e a comunidade, proporcionando a todos experiências frente à realidade de trabalho do enfermeiro. Também propiciou um espaço de articulação, de parceria, de compromisso e de planejamento de atividades no processo ensino e aprendizagem, em consonância com as necessidades dos serviços de saúde e da população por eles atendida, tanto no espaço das unidades básicas de saúde, dos hospitais e da comunidade. Foram muitas as oficinas de planejamento e ajustes para que o objetivo de integração entre academia e serviços pudesse ser construído (HADDAD; SOUZA; VANNUCHI, 1996; AROCENO et al., 1996; BARCELLO; BEZERRA; VANNUCHI, 1996).

No início de 1996 assumi o Colegiado do Curso de Graduação em Enfermagem, tendo como principais tarefas a coordenação da implementação do Currículo de Transição e o planejamento do Currículo Integrado. Nesse ano fui responsável pela organização dos seminários integrados por série, reuniões entre professores do ciclo básico e profissionalizante e outras formas de integração, além das oficinas de capacitação (GIL et al., 1996; BOGADO; OLIVEIRA, 1996; SILVA et al., 1996).

Concomitantemente, participei de instâncias superiores da Universidade: Conselho Departamental, Câmaras de Graduação, Extensão e Pós-Graduação, reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão — CEPE — e do Conselho Universitário. Foram momentos nos quais aprendi a ouvir, a expressar minhas opiniões e as daqueles a quem representava, culminando com uma maior compreensão das relações entre as partes e o todo da Universidade, assim como da importância da inserção política, social e

para o Tema
cultural de cada curso.

No início do primeiro semestre de 1998, participei da elaboração do Projeto *Consolidação dos novos modelos acadêmicos dos cursos de Medicina e de Enfermagem da UEL* que foi encaminhado à Fundação Kellogg. O projeto, aprovado em junho do mesmo ano, visou buscar subsídios financeiros para a concretização do Currículo Integrado (GORDAN et al., 1998).

No segundo semestre de 1998, iniciou-se a construção do projeto pedagógico do Currículo Integrado de Enfermagem, para ser implantado no ano de 2000. Desencadeou-se o processo de capacitação docente, criação de grupos para redação do projeto pedagógico, grupo de gerenciamento denominado grupo gestor, oficinas de trabalho para construção das árvores temáticas de conceitos chave, módulos integrados, unidades interdisciplinares e cargas horárias. Todas as atividades desenvolvidas nos grupos de trabalho eram socializadas em plenários, sob a coordenação de assessores externos. Constituíam-se em momentos de estarmos uns com os outros neste processo.

A experiência desse processo, em cada etapa particular, mostrou-me o quanto uma efetiva transformação curricular implica em mudanças de paradigmas e de práticas profissionais. E como essas mudanças interrelacionam-se à experiência pessoal de cada um e, ao mesmo tempo, às experiências de todos os participantes do processo. Processo esse que nunca ocorre ao mesmo tempo para os diferentes participantes.

Assim, passei por momentos muito difíceis na coordenação: ora nas oficinas de trabalho, ora em pequenos grupos ou ainda em plenários.

para o Tema

Durante esses encontros emergiam as negociações, as lutas, os conflitos, os debates, a percepção da diversidade e da complexidade das relações humanas. Constituíam-se em situações reais de conflitos pessoais e coletivos. Presenciei pessoas que choravam, agrediam, sofriam, e outras que sorriam, sentiam-se satisfeitas e felizes. E eu, convivendo com elas, também vivi sentimentos intensos e diversos. Já nessa ocasião chamavam minha atenção as diferentes repercussões pessoais e acadêmicas desencadeadas por essa experiência.

Concomitante a essa construção, no âmbito das políticas da educação, a enfermagem, através de suas entidades representativas, participava do debate para a construção das Diretrizes Curriculares que, de acordo com a nova LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), substituiria o Currículo Mínimo de 1994 (BRASIL, 1996). Essas diretrizes foram promulgadas através da portaria nº 1518, em agosto de 2001, mas foram temas de discussão nos Congressos Nacionais de Enfermagem e nos Seminários Nacionais de Educação em Enfermagem (SENADEN) no final da década de noventa e início dos anos 2000.

No início do segundo semestre de 1999, finalizamos o projeto pedagógico do Currículo Integrado³ (Anexo A), construído coletivamente, que conduzia à integração dos conteúdos do ciclo básico e profissionalizante, teoria e prática, e possibilitava a abordagem de temas transversais como ética, humanismo, comunicação, trabalho em equipe, cuidados em enfermagem, entre

³ A síntese do projeto pedagógico do Currículo Integrado encontra-se em anexo, e será retomada em maiores detalhes no próximo capítulo deste estudo (Anexo A).

para o Tema _____
outros. O projeto final foi então organizado não mais em disciplinas, mas sim em módulos integrados⁴ (Anexo B e C).

A opção metodológica adotada no Currículo Integrado foi orientada pelos princípios da problematização. Essa opção foi uma forma de buscar uma postura pedagógica visando a reconstrução crítica do processo do conhecimento. Seu desdobramento metodológico consiste desde a identificação do problema inserido em seu contexto social, político e histórico, até o estabelecimento de alternativas de soluções para este.

O próximo passo caracterizou a construção das seqüências de atividades dos módulos integrados do primeiro ano do curso. Retomando o projeto pedagógico elaborado, tínhamos que transformá-lo em atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Era a hora de aplicar efetivamente os princípios da problematização no dia-a-dia. Grupos interdisciplinares de trabalho foram desenhados e iniciamos a tarefa.

Mais um período de muitas incertezas, dúvidas, medos, ansiedade, ousadia, sonhos, deslumbramento, entre outros sentimentos. Era uma mistura de prazer e dor, prazer em estar concretizando um novo caminho para a formação do enfermeiro e dor pelo sentimento de perda, sem falar da insegurança e do medo do desconhecido. Os professores vivenciavam esse processo de maneira individual e de modos diferentes.

⁴ Em sua estrutura interna, os módulos integrados possuem unidades de ensino com objetivos gerais e específicos, desempenhos definidos, áreas de conhecimento envolvidas, instrumentos de avaliação e seqüência de atividades. Em anexo a matriz curricular com a seriação dos módulos e um exemplo de uma seqüência de atividades (Anexo B e C).

para o Tema

A vivência destes sentimentos provocou em mim a percepção da dimensão existencial do processo e aprofundou o desejo de melhor compreender tal dimensão. A cada instante e etapa do processo somos tentados a seguir um caminho muitas vezes incerto. Apesar de aproximar-me cada vez mais da dimensão existencial do processo, sentia ser parte desta existência vivenciando algo singular, mesmo estando em grupo, algo particular, que suscitava muitas interrogações. Qual o significado que a mudança curricular estava tendo para cada um? Qual o sentido do projeto pedagógico para a formação do enfermeiro? Porque a proposta era tão óbvia para alguns e tão distante para outros? O que fazia com que os docentes sentissem ora prazer e criação, ora dor e perda? Que enfermeiro queremos formar? Qual é a nossa responsabilidade enquanto docentes de enfermagem? O que é isto que estamos desenvolvendo no Currículo Integrado? Por quê estamos fazendo? Quais as possibilidades de aprendizagem que se concretizam na ação docente? Qual é a concepção de homem, mundo e enfermagem que direcionam as atividades desenvolvidas em sala de aula? O que pode ser visto além do aparente?

Estas reflexões apontavam para a possibilidade de um estudo que tomasse como objeto de análise a dimensão existencial da prática educativa desenvolvida neste curso.

Em 2000, ingressei no Programa Inter-unidades de Doutorado em Enfermagem na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Durante esse ano cursei algumas disciplinas enquanto mantinha minhas atividades profissionais, participando da construção dos módulos integrados do primeiro e segundo ano, das reuniões semanais do

para o Tema

grupo gestor, da capacitação docente sobre os princípios da problematização, entre outras ações.

Em 2001, iniciei minha participação no projeto PROFAE⁵ do Ministério da Saúde — MS —. Junto à Agência Regional⁶ do PROFAE no Paraná, supervisionando as turmas de formação do auxiliar de enfermagem, pude reencontrar os ex-alunos trabalhando como docentes nestas turmas. Percebi algumas características profissionais que foram desenvolvidas durante o processo de formação tais como criatividade, tomada de decisão e responsabilidade social e ainda outras que apontam as fragilidades desse mesmo processo de formação, como dificuldades em lidar com as diversidades cotidianas, analisar criticamente e buscar soluções para os problemas.

Como tutora no Curso de especialização⁷ *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem* do PROFAE, que visa desenvolver uma visão crítica e reflexiva do enfermeiro que trabalha na formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem, pude conhecer o material elaborado sobre o tema e vivenciei o ensino à distância.

⁵ O PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem é uma proposta do MS para inserir novos conceitos de qualidade nos serviços prestados pela rede de atendimento médico-hospitalar em todo o país, executado em dois componentes, um responsável pela execução dos cursos e o outro por ações de sustentação do projeto.

⁶ O componente 1 do PROFAE é composto pelos sub-projetos: curso de qualificação profissional de auxiliar de enfermagem, curso de complementação da qualificação profissional de auxiliar de enfermagem para técnico em enfermagem, e complementação do ensino fundamental. A Agência Regional é responsável pelo acompanhamento e monitoramento da execução dos cursos de qualificação profissional e, através de processo licitatório, representa o MS no estados.

⁷ O componente 2 do PROFAE é composto pelos sub-projetos: formação pedagógica de docentes, sistema de certificação de competências, sistema de acompanhamento de sinais de mercado de trabalho do setor saúde com foco em enfermagem, e o fortalecimento das escolas Técnicas de Saúde do SUS. Neste componente funciona o curso de especialização à distância para os enfermeiros que atuam como professores nos cursos de qualificação profissional.

para o Tema

Estas ações possibilitaram uma reflexão sobre a enfermagem enquanto profissão, a formação do educador e da importância da ação educativa do enfermeiro na construção da qualidade e da humanização no atendimento nos serviços de saúde.

Em 2002 e 2003 participei do 4º Grupo de Formação de Coordenadores de Grupo em Londrina, ministrado pela Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos — SBDG⁸ —. Trata-se de um curso que se desenvolve em dezenove encontros realizados em fins de semana, com o objetivo de formar profissionais de diferentes áreas para a coordenação de grupos. Por se tratar de um curso prático e teórico, possibilitou-me perceber e aproximar de muitos sentimentos que emergiam durante a prática vivenciada no grupo. Assim, pude refletir sobre o processo de grupo, o papel do seu coordenador, a abrangência da sua atuação, as interrelações que as emoções, os conflitos, as resistências e as transformações grupais têm com as diferentes formas de cuidado que cada pessoa possui, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação ao outro. Pude refletir sobre as diferentes formas de cuidar das pessoas, bem como sobre as diferentes possibilidades que cada um possui de cuidar efetivamente do grupo, facilitando ou não o processo de desenvolvimento grupal.

As vivências dos encontros da SBDG trouxeram uma série de reflexões a respeito do meu ser, como me relacionava, quais as minhas idealizações, quais os meus desejos, expectativas, como interagia diante dos acontecimentos cotidianos nas relações interpessoais e muitos outros

⁸ A Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupo (SBDG) foi fundada em 1986. Destaca-se entre suas finalidades, a de promover a formação de diferentes profissionais para o aprimoramento teórico, metodológico e técnico em Dinâmica de Grupos.

para o Tema

sentimentos. Estas reflexões ajudaram-me a compreender alguns dos processos que tinha vivenciado com os colegas de curso e ampliaram a minha percepção em relação aos processos grupais.

Participando da Comissão de Avaliação dos Cursos de Enfermagem do Ministério da Educação⁹ — MEC —, junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais — INEP —, de 2001 a 2003, estive em uma posição onde as questões políticas, sociais e educacionais eram o centro do debate. Vivenciei momentos de intenso aprendizado, defrontando-me com limites reais desta construção política educacional e contribuindo para a formação do enfermeiro. Pude estar próxima à construção de uma política pública de avaliação do ensino superior que possuía, em si mesma, muitas contradições e muitos limites. Aprendi muito nos espaços de discussão coletiva e nos espaços internos de trabalho da comissão.

Realizando uma das etapas deste trabalho, tive acesso aos projetos pedagógicos encaminhados ao INEP referentes à aproximadamente oitenta por cento das escolas de enfermagem brasileiras. Este trabalho, visando conhecer a realidade dos cursos para estabelecer e propor as diretrizes gerais para o exame nacional de cursos, o *provão*, proporcionou-me conhecer um pouco mais sobre as propostas escritas para a formação do enfermeiro. Possibilitou aproximar-me das intenções dos educadores em enfermagem,

⁹ As comissões de curso são selecionadas e designadas pelo Ministério da Educação, a partir de nomes indicados pelas Associações específicas, Conselhos Profissionais e o Conselho de Pró-reitores de Graduação. São responsáveis pela definição da abrangência, objetivos, diretrizes e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos de avaliação a serem aplicados no Exame Nacional de Cursos (provão), pela avaliação do mesmo com o objetivo de aprimoramento e, pelo estabelecimento e orientação do processo de avaliação *in loco* das condições de Ensino dos cursos de graduação.

para o Tema

explicitada nos projetos por eles elaborados, sem perder de vista, no entanto, que muitas destas intenções ainda permaneciam distantes da prática real educativa desenvolvida nas salas de aulas dos cursos de enfermagem.

Pensar, neste momento, sobre a prática educativa em enfermagem envolve um interrogar do próprio sentido da educação, pois é vê-lo não somente como algo em si mesmo, mas sim inserido em um determinado contexto sócio político da sociedade, articulado com as práticas cotidianas de ensinar e de aprender e com a organização do processo de trabalho docente,. trabalho esse realizado por docentes mulheres, em sua maioria, que, convivendo com outras mulheres e homens, docentes de outras áreas e alunos dão vida ao currículo.

Assim, o currículo se mostra como algo em movimento, dinâmico, que influencia e é influenciado pelas pessoas que o pensam, criam, interpretam, colocando-o em prática diariamente, ou seja, pessoas que existem neste momento e que estão situadas dentro de uma determinada realidade social, em um mundo permeado por valores e significados. Tudo isso veio despertar em mim o interesse pela dimensão existencial desta prática.

Portanto, ao tomar, neste momento, a prática educativa desenvolvida no Currículo Integrado da UEL, em sua dimensão existencial, consolida-se a interrogação: Qual o sentido de ser-docente e ser-aluno construindo a prática educativa em enfermagem no Currículo Integrado?

Assim, o objetivo deste trabalho é apreender o sentido do ser-docente e do ser-aluno que habitam o mundo da educação em enfermagem na UEL.

1 Despertando para o Tema

Pretendo com este estudo contribuir para a compreensão da educação em enfermagem como fenômeno, que mantêm partes ocultas, para a transformação da práxis pedagógica, ora em curso nesta Instituição e para o aperfeiçoamento do currículo integrado. Em âmbito geral, esta pesquisa visa contribuir com os processos de formação dos enfermeiros.

O capítulo 2 apresenta uma incursão pela literatura específica de educação e educação em enfermagem, buscando uma construção teórica sobre as necessidades atuais da formação do enfermeiro.

O capítulo 3 discorre sobre o referencial teórico-metodológico de Martin Heidegger, aproximando-o com a educação.

O capítulo 4 traça o caminho metodológico percorrido para ouvir docentes e alunos que estão vivenciando a prática educativa do Currículo Integrado no curso de enfermagem da UEL.

O capítulo 5 aborda as unificações ontológicas que configuram o habitar do ser-docente e do ser-aluno no mundo da educação em enfermagem.

O capítulo 6 descreve a compreensão do sentido do ser-docente e do ser-aluno construindo esta prática educativa em desenvolvimento.

O capítulo 7 se propõe a algumas considerações e reflexões sobre o trabalho realizado.

2 Falandu de Educação e da Formação do Enfermeiro

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

*Mudar é difícil,
mas é possível e urgente.*

PAULO FREIRE

Ao buscar os temas educação, educação em enfermagem e currículo, defrontei-me com um mundo a ser explorado. Um mundo de autores, perspectivas, concepções, de áreas de conhecimento, objetivos, princípios, de construções históricas e sociais. Deparei-me, principalmente, com homens convivendo com outros homens em muitos cenários da vida acadêmica, vida cotidiana permeada pela existência de cada um, um universo de diversidade, complexidade e multiplicidade nas relações humanas.

A partir desta percepção, optei por iniciar a construção teórica com as ponderações de Critelli (1981a), que diz que a educação não pode ser desarraigada do contexto social, do tempo, dos valores, das condições e dos acontecimentos históricos em que se manifesta. Essa mesma autora menciona que o que constitui a educação depende e se determina de acordo com a vida dos homens a quem se destina. As aspirações destes homens, suas exigências, contradições, seus impasses e suas tensões, seus mitos e seus reducionismos, suas descobertas e suas visões de mundo esteiam e dão significado à ação educacional que lhes diz respeito. Estas ponderações vão ao encontro dos propósitos deste estudo.

Pinto (1996) fala da necessidade de se repensar a educação geral e profissional no plano conceitual, pedagógico e de gestão. Refere que trabalho e cidadania, competência e consciência já não são mais dimensões

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

antagônicas, mas sim aspectos do desenvolvimento integral do indivíduo. Não basta saber fazer, é preciso também conhecer e saber aprender.

Sena-Chompré e Egry (1998) também referem que a atual crise na educação revela-se, principalmente, pela contraposição entre a concepção hegemônica tradicional, expressa pela pedagogia da transmissão, da prática pedagógica centrada no professor, da aquisição de conhecimentos de maneira desvinculada da realidade e de forma fragmentada e a concepção crítica reflexiva, sustentada na construção do conhecimento a partir da problematização da realidade, na articulação teoria e prática, na interdisciplinaridade e na participação ativa do aluno no processo ensino e aprendizagem.

Macedo (2001) refere que não podemos pensar a escola de hoje de maneira isolada, seletiva, apartada da vida externa, pois o dentro e o fora da escola são partes de um mesmo contínuo e expressam o jogo de posições e o colorido do que podemos ser na diversidade dos tempos e lugares de nossa existência.

Para Gadotti et al. (2000) a educação que os homens e mulheres do futuro necessitam é uma educação para a diversidade, uma ética da diversidade e uma cultura da diversidade. Deve voltar-se para o ser humano multicultural, torná-lo capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente e de respeitá-lo. Nesse cenário, é preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. O professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. A escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos possam ser trabalhados.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Morin (2000) declara que a obra para a educação do futuro deve ser a educação para a compreensão. Enfatiza que a compreensão mútua é vital para as relações humanas. Considera que todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Diz que cabe à Educação do futuro cuidar para que a idéia da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que, a da diversidade, não apague a de unidade. Há uma unidade humana e há uma diversidade humana. O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Compreender o humano é compreender a sua unidade na diversidade e a sua diversidade na unidade.

O relatório apresentado para a UNESCO — Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura — em 1999, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, enfatiza que, frente ao aumento crescente da capacidade de circulação e armazenamento de informações, à educação cabe fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, ser a bússola que permite navegar através dele. Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. Salientam que estas quatro vias do saber constituem apenas

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS et al., 1999).

Neste mesmo relatório, os autores complementam dizendo que, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer.

A comissão ressalta sua crença no sentido que cada um dos quatro pilares do conhecimento deva ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a ser levada a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Gadotti et al. (2000) também se situam na discussão sobre as perspectivas atuais para a educação. Referem que muitos educadores estão perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia, na economia, se perguntando sobre o futuro de sua profissão, alguns com medo de perdê-la e sem saber o que devem fazer. Assim, aparecem no pensamento educacional palavras como: projeto político pedagógico, pedagogia da esperança, ideal pedagógico, as utopias pedagógicas e o futuro como possibilidade. Falam ainda em cenários possíveis para a educação, em panoramas, em representação de paisagens possíveis. Segundo esses autores todas estas palavras indicam uma certa direção ou, pelo menos, um horizonte em direção ao qual se está caminhando ou se pode caminhar. Elas designam expectativas e anseios que são possíveis de captar, capturar, sistematizar e pôr em evidência.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Gadotti et al. (2000) ainda se propõem a pensar a educação do futuro a partir de algumas categorias: cidadania, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade e dialogicidade.

A cidadania discute o significado da concepção da escola cidadã, o educar para a cidadania ativa. A planetaridade discute o tema: a terra é o nosso paradigma, a cidadania planetária. O tema da sustentabilidade originou-se na economia e na ecologia para inserir-se no campo da educação sintetizada no lema: *uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta*. A virtualidade implica na discussão sobre a educação à distância e o uso dos computadores e da Internet na escola. O tema da globalização deve ser focado sob vários prismas, remete ao poder local e às conseqüências deste poder, à discussão do papel dos municípios, à reflexão sobre o próprio processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações. A transdisciplinaridade coloca em discussão certas categorias como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade, complexidade e holismo, como tendências da educação atual que precisam ser analisadas. E o tema dialogicidade que discute uma pedagogia dialógica ou da práxis.

Para Gadotti et al. (2000) a análise dessas categorias e a sua identificação na pedagogia contemporânea, podem constituir-se, de fato, em um programa a ser desenvolvido na educação no Brasil.

Edgar Morin, falando da educação para o futuro ressalta que é preciso ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando seu desenvolvimento face às informações adquiridas ao longo da vida. Diz que “é preciso aprender a navegar em um

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2000, p 16).

Mortimore (1997) afirma que o verdadeiro valor da universidade reside no fato dela preservar o que é atualmente bom e também no de desenvolver novas e mais eficazes maneiras de trabalhar. Enfatiza que todos os participantes da universidade têm a tarefa de serem agentes de mudanças. Salienta a sua importância na formação de pessoas mais criativas e reflexivas, e que para isto é preciso mudanças na forma de exercer seu papel social, com uma maior democratização de ações, sistematizando e difundindo conhecimentos de forma a diminuir a distância entre os que sabem e os que não sabem.

Para Perrenoud (2002), a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Assim, o profissional reflexivo está no cerne do exercício de sua profissão.

Continuando, Perrenoud diz que é preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Ressalta que uma verdadeira prática reflexiva envolve uma postura que deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação. Uma prática reflexiva pressupõe uma forma de identidade. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Remete-se ao fato de que grandes pedagogos consideram o professor ou o educador como um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados, podendo se perder no caso de não refletir, de modo intenso, sobre o que faz e de não aprender rapidamente, com a experiência. Lembra ainda que a dimensão reflexiva provoca o retorno do sujeito ao próprio sujeito, e assim, propõe a idéia do profissional reflexivo como um paradigma integrador e aberto.

Gadotti et al. (2000) falam que o projeto pedagógico de uma escola pode ser considerado como um momento de sua renovação. Recorrem ao significado de projeto que é lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Assim, todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade face à promessa que cada projeto contém de poder ser melhor do que o presente.

Pinto (1996) relata que as universidades precisam considerar os novos paradigmas da sociedade ao elaborarem os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Refere ainda que a base desses projetos deve considerar os princípios da globalização, interdisciplinaridade e trabalho em equipe, sem perder a autonomia e a liberdade individual. Nesse contexto, as disciplinas são consideradas partes de um conjunto significativo para os alunos e a sociedade, o curso é vinculado à vida e à instituição e a escola é reconhecida pela comunidade.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Gadotti et al. (2000) enfatizam que é preciso entender o projeto pedagógico da escola como um situar-se frente a um horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer? Que tipo de cidadão se deseja? Para que projeto de sociedade esta educação se destina?

O entendimento compartilhado entre professores, alunos, comunidade e demais interessados na educação é que direcionará o projeto pedagógico.

O mesmo autor e seus colaboradores dizem ainda que o projeto pedagógico é um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações individuais e coletivas, dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de atuação. É a marca da escola, é sua vida concretizada na dinâmica curricular, que institui no âmbito do instituído, dilatando-o em espaços de possibilidades, motivações e ações concretas, otimizando seus tempos, seus recursos, meios e procedimentos. É o projeto pedagógico a expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação, que estabelecem seus planos e compromissos num processo em que estão auto-implicados nos propósitos que definem e projetam.

Barcelos (1992) refere que não existe, na construção do projeto pedagógico da escola, um ponto ótimo ou final, senão pontos de partida sempre renovados, ritualizados e ampliados em sintonia com o mundo vivido, numa incessante busca de novos significados para viver.

Silva (1990) ressalta que sempre há que se considerar o grau de

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

complexidade da formação face às exigências da situação brasileira atual. Trata-se de projetar a formação de pessoas aptas a acompanharem as transformações do país e do mundo e, portanto, o projeto pedagógico deve sempre considerar o aluno, a sociedade e a cultura.

Chirelli (1997) menciona que currículo é a totalidade das situações de ensino e aprendizagem, planejadas intencionalmente pelo coletivo da escola, que proporciona experiências direcionadas para o alcance dos seus objetivos educacionais.

Comentando a respeito das concepções mais amplas de currículo, Santomé (1998) refere que estas contemplam a interdisciplinaridade e oferecem maiores vantagens, principalmente porque, além de oferecerem um guia aberto para a intervenção educativa, incluem as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, com os professores e os adultos, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos que criam maiores possibilidades de aprendizagem.

Também falando de interdisciplinaridade, Gadotti e colaboradores dizem que seu objetivo é articular o saber, o conhecimento, a vivência, a escola, a comunidade, o meio ambiente, traduzindo-se, na prática, por um trabalho escolar coletivo e solidário. Para eles, a metodologia do trabalho interdisciplinar pressupõe atitude e método que implicam na integração de conteúdos, na passagem de uma concepção fragmentária para unitária do conhecimento, na superação da dicotomia entre ensino e pesquisa e no

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

processo ensino e aprendizagem centrado na visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (GADOTTI et al., 2000).

Perrenoud (2001) fala de ensinar agindo na urgência, que é o desafio de realizarmos na escola, agora, não antes ou depois, de modo preciso, conforme as necessidades na direção daquilo que queremos alcançar. Nesse sentido, temos que fazer recortes nos conteúdos, redefinir prioridades, abrir-se a riscos, integrar conhecimentos, sentimentos e compromissos. Urgência implica na idéia de aqui e agora, é tudo do que dispomos para agir em benefício de nossos alunos. Esse autor refere também que decidir na incerteza é saber que, às vezes, é no sutil ou no pequeno que algo grande se realiza. Declara ainda que a competência reflete o domínio do professor, sua capacidade de fazer escolhas, mobilizar recursos, rever hábitos, atualizar e criar procedimentos que favoreçam a realização de algo que vale a pena.

Macedo (2001) salienta que sempre podemos retomar nossas decisões e refletir sobre elas, compartilhar soluções com nossos colegas, rever nossos erros, completar informações, compreender melhor os meios que utilizamos. Porém, nada disso elimina a idéia de que ensinar é agir na urgência, ou seja, no momento presente com o aluno.

Perrenoud (2001) ainda comenta que tomar decisões no cotidiano da sala de aula significa participar como sujeito ativo em um sistema complexo. Saber tomar decisões envolve desenvolver autonomia, ser responsável pelas ações e por suas conseqüências, levando em conta os limites do processo de desenvolvimento dos alunos.

Uma coisa é decidirmos em um contexto de certezas, de um

2 Falandando de Educação e da Formação do Enfermeiro

certo controle dos resultados; outra coisa é decidirmos em um contexto no qual esses controles já não são mais possíveis na mesma proporção, em um contexto no qual a interação entre os fatores em jogo resultam em coisas surpreendentes, não previsíveis, indeterminadas.

Os educadores que atuam em enfermagem necessitam preparar-se para essas mudanças, sabendo que o momento é de muitas inovações e incertezas.

A seguir, passo a expor sobre a formação específica do enfermeiro no contexto atual da saúde.

2.1 A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NO CONTEXTO DA SAÚDE

Deluiz (1997), analisando as mudanças no processo de trabalho no setor saúde, refere que este faz parte do setor terciário da economia, integrando o conjunto daquelas atividades denominadas serviços de consumo coletivo, sofrendo os mesmos impactos de ajuste macro estrutural que o setor industrial vem sofrendo nas duas últimas décadas: redução de custos, privatização e terceirização.

Offe (1991) afirma que o trabalho em saúde, no entanto, guarda algumas especificidades, sendo um trabalho reflexivo, no qual as decisões a serem tomadas implicam na articulação de vários saberes que provêm de várias instâncias. Cita que estas várias instâncias abrangem a formação geral (conhecimento científico), a formação profissional (conhecimento técnico), a experiência de trabalho e a inserção social, que são mediadas pelas dimensões

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

ética e política. Assim, conclui que o trabalho em saúde não pode seguir uma lógica rígida como a racionalidade dos critérios da produção material, sendo difícil a sua normatização técnica e a avaliação de sua produtividade.

Dessa forma, tem sua complexidade própria que decorre da diversidade das profissões, dos profissionais, dos usuários, das tecnologias, dos ambientes de trabalho, da realidade social, econômica e política do país, dentre outros.

Deluiz (2001) discute ainda que as transformações ocorridas na produção de bens e serviços nas últimas duas décadas, decorrentes das inovações tecnológicas, de novos padrões de administração e de novas formas de gestão da força de trabalho, mudaram a face do trabalho no final do século XX. Comenta a respeito da crise recessiva do capitalismo nos anos 70 que deixou evidente o esgotamento de um padrão de acumulação da organização da produção industrial taylorista/fordista, baseada na produção em série e no consumo de massa e de um modelo de gestão de mão de obra baseada na extrema divisão do trabalho e na fragmentação do saber, decorrente do parcelamento das tarefas e da separação entre concepção e execução.

Frente à competição intercapitalista por mercados que possuem demandas cada vez mais exigentes e diferenciadas, instaladas no capitalismo contemporâneo, as empresas têm buscado estratégias para obter ganhos de produtividade através da racionalização dos processos produtivos e de constantes inovações, investindo em novas tecnologias de base e adotado novas concepções organizacionais.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Estas novas concepções baseiam-se na flexibilidade dos processos de trabalho e passam a exigir do trabalhador capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, de auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças. É neste contexto que o papel da educação volta a ser discutido, pois este trabalhador polivalente deve ser muito mais *generalista* do que *especialista* (DELUIZ, 1997).

É fundamental, portanto, repensar a qualificação dos trabalhadores em saúde, tanto na discussão técnica especializada, quanto na discussão ético-política, comunicacional e das inter-relações pessoais, possibilitando a sua participação como sujeitos integrais diante das novas exigências do mundo do trabalho (GISI, 1998).

É preciso pensar uma formação que viabilize um processo de integração gradual e contínua de conhecimentos gerais e específicos, de habilidades teóricas e práticas, de hábitos e atitudes e de valores éticos, que confirmem ao indivíduo o exercício pleno de seu trabalho, com participação ativa, consciente e crítica, além de sua auto realização (DELUIZ, 1997; GISI, 1998).

Mendes (1996) analisou o processo de formação do enfermeiro entre 1972 e 1994, através dos determinantes legais e das referências de pesquisas sobre inovações curriculares. Essa autora identificou que ainda há um forte predomínio do paradigma técnico e apontou para a emergência de novos paradigmas, em construção, entre os enfermeiros brasileiros.

Takahashi et al. (2000), ao falarem sobre a formação de recursos humanos em Enfermagem na América Latina e Caribe, ressaltam que

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

a transformação da educação na Enfermagem requer novas estratégias que enfoquem a formação mais integrada. Estas novas estratégias educacionais demandam mudanças na própria estrutura de organização dos programas de formação. Referem que nos currículos devem estar previstos espaços para discussões e soluções de problemas relevantes para a comunidade. Salientam o trabalho em equipe, permitindo inter-relacionar as competências próprias de cada profissional da equipe de saúde com competências comuns e, assim, melhor desenvolver as atitudes profissionais. Finalizando, falam da incorporação de processos de investigação como base do processo formativo.

Estas considerações nos remetem ao contexto das políticas da educação, à recente divulgação das Diretrizes Curriculares para os cursos de enfermagem, através da portaria nº 1518 de agosto de 2001, e ao debate instalado frente à realização do primeiro provão de enfermagem, realizado em junho de 2002, processos desencadeados após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

Nesta realidade nacional, o ensino de enfermagem enfrenta o desafio: preparar profissionais que possam responder a essas rápidas mudanças do setor saúde e que sejam capazes de penetrar no mundo do trabalho através de uma inserção criativa, crítica, técnico-científica mas, acima de tudo, como sujeito ativo que resgata a sua dimensão existencial, que constrói sua identidade social e política, sua integração plena como cidadão.

Necessitamos, portanto, de profissionais enfermeiros que possam ser capazes de pensar criticamente, tomar decisões, planejar

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

estrategicamente contínuas mudanças, administrar e gerenciar os serviços de enfermagem e de saúde, atuar em equipes multiprofissionais e aprender permanentemente. Há de se enfatizar que os futuros profissionais de enfermagem deverão ter características intelectuais como autonomia, iniciativa, capacidade de resolução de problemas, criatividade, ética, domínio da informática e de línguas (BOGADO, 1998).

É indispensável que as escolas de Enfermagem pensem em mudanças no perfil do profissional a ser formado, adequando seus currículos e suas práticas pedagógicas. O currículo de Enfermagem deve proporcionar uma educação que possibilite à pessoa pensar, agir, saber, buscar conhecimento, duvidar da verdade e apreciar valores da profissão.

Libâneo (1998), falando sobre a concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos, refere que a prática pedagógica é uma prática social na qual as características sócio-culturais e psicológicas do aluno são valorizadas, permitindo a associação do conteúdo escolar com o seu mundo social. O ato pedagógico requer um trabalho docente sistemático, intencional e disciplinado, sendo que o professor precisa de uma formação que o faça compreender de modo crítico as relações entre a prática social e a educação.

Perrenoud (2002) salienta que, para formar um profissional reflexivo, deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir das aquisições e de sua experiência. Refere também que todo professor precisa tornar-se um formador e que o deslocamento de uma posição para a outra não é automático. Este deslocamento ocorre a partir de uma tomada de

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

consciência, que passa por uma mudança de identidade, por outro projeto, por novas competências e por outras representações. Os professores que se tornam formadores, seguirão com mais facilidade esse caminho se buscarem o entendimento e trabalharem juntos, reinventando coletivamente a formação, tendo por base os limites de suas práticas pessoais, em vez de almejam um modelo.

Kikuchi (2000) lembra que refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de enfermagem pode significar o ponto de partida para o desvelamento do papel de educador em Enfermagem no seu contexto histórico, político e social. Afirma que, acima de tudo, pode significar um clarear na forma do professor se relacionar com a instituição em que trabalha, visando exercer o seu real papel na sociedade.

Tacla (2000) refletindo sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de enfermagem, enfatiza que o professor precisa auxiliar o aluno a administrar seu tempo e seu espaço; a analisar, criticar e interferir na realidade de forma reflexiva e criativa; a lutar por valores norteadores nas relações entre os homens na vida social e política. A autora refere que a metodologia da problematização pode ser considerada como uma estratégia para uma ação pedagógica mais ativa e participativa.

Dilly e Jesus (1995) enfatizam que é necessário que o enfermeiro rompa com os mitos para conseguir realizar a sua tarefa de educador. Salientam que para ensinar é preciso aprender. É preciso posicionar-se como ser humano, cuja existência é marcada pela interação com os outros e pela capacidade de criação. Dizem que ao escolher uma profissão, busca-se

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

encontrar um espaço de realização que deve ser construído continuamente através do uso de todos os recursos possíveis para o desempenho das ações no processo de trabalho.

Melo (2003) enfatiza que não é suficiente que os cursos da área da saúde tenham em seus currículos disciplinas da área de ciências humanas, mas sim, que estas tenham conexões com todo o restante do curso. Isto é o que possibilitará ao aluno desenvolver uma visão de cuidado que compreenda o outro como a si mesmo, de maneira empática e sensível.

Villalobos (2000) comenta que é vital para a enfermagem do futuro uma formação integral e multiprofissional, que envolva a troca de concepções de cuidado, de saúde, de tecnologia e, portanto, de educação. A autora enfatiza a implantação de currículos baseados na liberdade humana, que possibilitam aos professores a auto-reflexão, no desenvolvimento de suas práticas educativas, oportunizando o pensamento crítico-reflexivo em abordagens articuladas com os compromissos pessoais, sociais, éticos e científicos entre educador e educando.

Souza (2000a) comenta que já existem, na América Latina, propostas no campo da educação em enfermagem que evidenciam a insatisfação dos enfermeiros com processos educativos pouco aderidos à realidade e com uma marcante dicotomia teoria-prática. Estas experiências tratam de integração curricular, integração docência-assistência, currículo para competências e outras.

Romano (1999) analisa a construção coletiva do currículo integrado adotado pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Estadual do

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Rio de Janeiro — FENF/UERJ — iniciado em 1996. Esse currículo tem como referencial a necessidade de preparar um profissional competente para atuar de forma crítica no Sistema Único de Saúde, capaz de uma prática contextualizada e articulada às necessidades sociais da população.

O Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília — FAMEMA — implantou o Currículo Integrado em 1998. Esse currículo tem sido pesquisado por alguns autores, entre eles Chirelli (2002), que analisa o processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Currículo Integrado de Enfermagem.

Frente às necessidades da educação e da saúde para o futuro, expostas anteriormente, é que os cursos da área da saúde da UEL vêm trilhando seu caminho revendo seus currículos, buscando a formação de profissionais mais comprometidos com o ser humano em seu processo de vida e com a sua prática profissional.

2.2 O CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL

O Curso de Graduação em Enfermagem da UEL foi criado em 1972 e, ao longo de sua história, já realizou 06 mudanças curriculares, sendo que a última resultou no Currículo Integrado, implantado em 2000. Ele tem como princípio norteador a defesa da vida e a saúde como direito. Nesse currículo, os conteúdos são integrados por meio de módulos e há uma articulação dinâmica entre o ciclo básico e clínico, ensino, serviço, comunidade e entre prática e teoria.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Santomé (1998), discutindo sobre currículo integrado, afirma que ele reúne os argumentos da globalização, da interdisciplinaridade do conhecimento e das inter-relações sociais, econômicas e políticas. Refere que o vocábulo *integração* significa a unidade das partes, não uma simples soma ou agrupamento de objetos distintos ou de partes diferentes, mas sim a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimentos.

Para o desenvolvimento do Currículo Integrado de Enfermagem, foi adotado o princípio que propõe a organização do curso partindo do geral para o específico, em níveis de crescente complexidade e em sucessivas aproximações. Esse princípio sustenta a construção de seqüências de conhecimentos, definidos a partir das competências a serem alcançadas. Assim, novos conhecimentos e habilidades (cognitivas, afetivas e psicomotoras) são introduzidos em momentos subseqüentes, retomando o que já se sabe e mantendo as interligações com as informações previamente aprendidas. Com isso, pretende-se que o aluno, alcance, gradualmente, uma maior amplitude e profundidade do conhecimento, conforme visualizado na Fig.1 (DOWDING, 1993).

O Currículo Integrado de Enfermagem contempla conhecimentos, habilidades e atitudes nos domínios do saber, saber fazer, saber ser e saber conviver, propostos por Delors et al. (1999). Os três primeiros anos estão estruturados em módulos interdisciplinares e o quarto ano pelo Internato de Enfermagem (Anexo B). Os módulos estão organizados em unidades de ensino temáticas que propõem seqüências de atividades em torno de conceitos-chave para o alcance de desempenhos necessários para a formação do enfermeiro (Anexo C).

2 Falando de Educação e da Formação do Enfermeiro

Fonte: Garanhani, Martins e Takahashi, 1998¹⁰.

FIGURA 1 – Currículo Integrado de Enfermagem da UEL.

¹⁰ Esta figura foi adaptada por Garanhani, Martins e Takahashi, a partir dos princípios do currículo em espiral proposto por Dowding (1993), por ocasião da elaboração do projeto *Consolidação dos novos modelos acadêmicos dos cursos de Medicina e de Enfermagem da UEL* encaminhado à Fundação Kellogg em 1998 (GORDAN et al., 1998). Esta figura tem sido utilizada após esta data em eventos para ilustração do Currículo Integrado do curso de Enfermagem da UEL.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

O Internato de Enfermagem ocorre nas duas principais áreas de atuação do enfermeiro: área hospitalar e de saúde pública, envolvendo hospitais de nível secundário e terciário, Programa Saúde da família, Unidades Básicas de Saúde e Centros de Saúde. Tem ainda o desenvolvimento do trabalho multiprofissional junto à comunidade, através das Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais — PIM¹¹ —.

A operacionalização dos módulos interdisciplinares é desenvolvida através de grupos (5 a 20 alunos), mediados por um professor. Em determinados momentos, de acordo com as atividades a serem desenvolvidas, podem reunir-se em grandes grupos (30 alunos) e em plenários (60 alunos). As atividades de aulas práticas em laboratórios e estágios, em diferentes cenários de atuação do enfermeiro, também são organizadas nos módulos, buscando alcançar a relação teoria e prática.

Vasconcellos (1995) considera a metodologia como o elemento que dá unidade a todo processo educativo, permitindo a articulação com o conteúdo e favorecendo o encontro entre o epistemológico (posição filosófica) e o didático. Concordando com Vasconcellos, a metodologia adotada pelo Curso de Enfermagem da UEL foi a dos princípios da problematização.

Segundo Sena-Compré e Egry (1998), a concepção pedagógica problematizadora parte da base de que o indivíduo é um ser historicamente determinado, com acúmulo de conhecimentos, de referenciais, de valores e de

¹¹ Os PIM1, PIM2 e PIM3 são módulos anuais nos três primeiros anos do curso, onde os alunos dos cursos de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Farmácia/Bioquímica e Fisioterapia, divididos em grupos multiprofissionais, realizam ações de saúde definidas a partir de problemas selecionados conjuntamente com profissionais de serviços e população envolvida.

2 Faland de Educação e da Formação do Enfermeiro

crenças, baseados em sua experiência de vida. Bordenave (1986) complementa que, nessa concepção, o indivíduo é considerado, em sua totalidade, como um agente de transformação de sua realidade social, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais, motoras e emocionais para transformar e recriar o seu contexto.

Berbel (1999) ressalta que a metodologia da problematização é um poderoso recurso para concretizar os princípios teóricos e filosóficos de uma educação progressista e humanizadora, desde que estes princípios façam parte da intencionalidade e do modo de ser do educador, pois não será o mesmo se ela for utilizada, apenas, como mais uma técnica.

Nesse sentido, Morin (2000) acrescenta que o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Esse uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se deve estimular ou, caso esteja adormecida, despertar.

A problematização implica no diálogo problematizador, na provocação do conflito ou desequilíbrio cognitivo, na construção do vínculo significativo entre professor e aluno. Deve estar presente em toda prática de sala de aula, deve ser o pressuposto da experimentação, da leitura, do trabalho de grupo, da exposição do professor, dos jogos educativos, da pesquisa,

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

enquanto elemento de provocação, de desafio, de significação para as diversas atividades pedagógicas (VASCONCELLOS, 1995).

Com este entendimento, o papel do professor e do aluno no Currículo Integrado envolve um desafio de ensinar e aprender de forma ativa e contextualizada. Ao professor cabe planejar recursos, orientar e acompanhar atividades para promover situações que possibilitem uma aprendizagem significativa¹², e crítica reflexiva. Ao aluno cabe posicionar-se como sujeito ativo e crítico, responsável pela construção de seu próprio conhecimento, desenvolvendo competências para resolver problemas em sua área de atuação, exercer a sua cidadania e assumir o seu papel social na construção de sua realidade¹³.

A avaliação nesse projeto pedagógico é entendida como o acompanhamento do aluno em seu desenvolvimento nos quatro domínios (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver). Existe uma comissão de avaliação responsável pela discussão e elaboração de critérios e instrumentos para atender ao acompanhamento proposto. São utilizadas duas modalidades de avaliação: formativa e somativa. A avaliação acompanha a evolução do aluno em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes que ele adquire ao longo do seu processo de aprendizagem. Essa avaliação compreende a

¹² Aprendizagem significativa é um processo através do qual uma nova informação se relaciona com aspectos relevantes da estrutura de conhecimento do indivíduo, onde o fator mais importante é aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, os conceitos relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva onde a nova informação se ancora (MOREIRA; MASINI, 1982).

¹³ Maior detalhamento sobre o papel do professor e do aluno, assim como do perfil de enfermeiro proposto no projeto pedagógico do Currículo Integrado de Enfermagem da UEL encontra-se explicitado no Anexo 1.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

auto-avaliação, avaliação interpares e avaliação pelo professor¹⁴.

Souza (2000b) sinaliza que várias das sugestões apresentadas pelos egressos do curso de Enfermagem da UEL, participantes do seu estudo, já estão sendo contempladas no Currículo Integrado. No entanto, pondera que o caminho a percorrer ainda é longo e são grandes as dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano desta prática educativa.

Godoy e Souza (2001), Godoy (2002), Martins (2002) e Alves (2003) já realizaram pesquisas sobre a prática educativa do Currículo Integrado da UEL. Há ainda outras em desenvolvimento, assim como o presente estudo.

Godoy e Souza (2001) analisam as perspectivas e dificuldades dos professores de enfermagem na construção e implantação do Módulo I desenvolvido em 2000. Godoy (2002) faz uma revisão das transformações curriculares do curso de Enfermagem da UEL.

Martins (2002) estudou os sentimentos de prazer e sofrimento vivenciados pelas enfermeiras docentes, gerados no trabalho frente à implementação do Currículo Integrado da UEL. A autora comenta que existe no grupo, como um todo, um misto de prazer e sofrimento no trabalho, pois o limite entre reconhecimento e desgaste ficou muito próximo.

Alves (2003) trabalhou com o tema resolução de problemas, de modo a contribuir para um melhor entendimento das possibilidades pedagógicas que podem ser aplicadas para desenvolver essa capacidade nos alunos do

¹⁴ Auto-avaliação é realizada pelo próprio aluno para avaliar seu desempenho. A avaliação interpares é realizada pelos membros do grupo sobre o desempenho de cada um dos participantes e a avaliação pelo professor é realizada pelo professor responsável pelo grupo. Estas avaliações são realizadas com a aplicação de instrumentos específicos.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Currículo Integrado. Detectou as dificuldades dos professores de Enfermagem em vencer os obstáculos políticos e pessoais, para que o projeto pedagógico do curso fosse instituído. Também discutiu a valorização das dimensões técnicas e humanistas no Currículo Integrado. Considera a implantação do Currículo Integrado na Enfermagem da UEL como um movimento contra-hegemônico, envolvendo várias relações de poder.

Guariente (1997) comenta que toda construção coletiva e participativa de uma proposta pedagógica envolve um processo que se desenvolve de maneiras diferenciadas entre os envolvidos neste processo. Enfatiza a necessidade de respeitar os momentos de cada um, assim como, a necessidade de conviver e compartilhar dúvidas, desejos e aspirações.

Sacristán (1998) menciona que o projeto curricular integrado parte da necessidade de colaboração dos diversos profissionais e dos vários especialistas. Nesse sentido, o Currículo Integrado de Enfermagem vem sendo construído por meio do trabalho coletivo dos docentes do ciclo básico e profissionalizante, enfermeiros assistenciais, alunos e, em menor escala, por representantes da comunidade.

Os professores de enfermagem, ao optarem pela construção do Currículo Integrado, procuram ultrapassar a reforma curricular estrutural, conhecer e transformar a prática educativa. O currículo passou a ser visto como o lugar das reflexões, o lugar da vivência das intencionalidades, dos propósitos, dos conteúdos, das metodologias, das concepções filosóficas, políticas e sociais que subsidiam esta prática.

2 Faland o de Educação e da Formação do Enfermeiro

Todo esse processo vivenciado coletivamente conduziu-me à questão que ora se apresenta: como desvelar a dimensão existencial da prática educativa desenvolvida pelos docentes e alunos nesse projeto curricular? Para buscar a compreensão desse fenômeno apresentarei nos capítulos seguintes o referencial teórico-filosófico-metodológico utilizado como condutor deste estudo.

3

Heidegger e Educação

Educação

Ensinar é mais difícil do que aprender,
porque ensinar quer dizer deixar
aprender.
Aquele que verdadeiramente ensina
não faz nenhuma outra coisa
que não seja o aprender.

MARTIN HEIDEGGER

Para buscar a dimensão existencial da prática educativa em Enfermagem a concepção heideggeriana se mostra como uma possibilidade.

Martin Heidegger nasceu em 1889 no sul da Alemanha, realizando sua formação filosófica na Universidade de Freiburg-im-Breisgau, onde estudou, com Edmund Husserl, o método fenomenológico. A partir das várias leituras de outros filósofos, Heidegger colocou em questão toda a orientação metafísica do pensamento ocidental (HEIDEGGER, 1979).

Critelli (1996) diz que Heidegger denomina de metafísica o modo de pensar e ser do ocidente e seu questionamento sobre ela não se restringe apenas à crítica epistemológica, mas se expande para uma crítica civilizacional. É colocado em questão o próprio modo de ser, de habitar o mundo, de conduzir a vida do homem ocidental.

Corrêa e Valle (2002) comentam que o pensar metafísico instaura uma visão de homem fundamentalmente racional, fechado em si mesmo, individualizado, que se coloca enquanto um ente no mundo exterior, estabelecendo com esse uma relação sujeito-objeto. É nessa relação que se configura o conhecimento e o modo de ser nesse mundo. O homem moderno tem uma postura de colocar-se diante do mundo representando-o com seu

Educação

pensar lógico-racional, analítico, criando formas de controlá-lo. E é essa mesma relação que estabelece com o outro, objetivando-o em uma *coisificação* do próprio homem.

As mesmas autoras referem que a condução da vida moderna, fundamentada na ótica metafísica, marca nossa sociedade ocidental como desenvolvida científica e tecnicamente, deixando de contemplar, no entanto, o sentido da existência, a humanidade mesma do homem.

Herdando essa mesma influência, a educação também se firma no mundo moderno de forma científica e técnica, construindo o conhecimento de maneira fragmentada, estabelecendo uma relação precária entre teoria e prática, desvalorizando o aluno e o professor enquanto seres existentes no mundo.

Morin (2000) enfatiza que as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade. Cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada e não constrói os vínculos com seus concidadãos. Prossegue, dizendo que o problema dos humanos é beneficiar-se das técnicas, mas não a elas submeter-se.

No entanto, ressalta-se a intensificação de um movimento de resgate do desenvolvimento integral do ser humano e do papel real da educação nas últimas décadas, como já foi desenvolvido no capítulo anterior através da fala de muitos educadores.

Educação

Dentre esses educadores, Morin (2000) comenta que é necessário que o homem aprenda a *estar aqui* no planeta, ou seja, aprenda a viver, a dividir, a comunicar e a comungar como ser humano com outros seres humanos no planeta terra.

Gadotti et al. (2000) relatam que a ação pedagógica, pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino e aprendizagem. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc., traduzindo-se, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola.

Freire (1991) complementa dizendo que o objetivo da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo.

Martins (1992) declara que através da fenomenologia a idéia de currículo assume novas possibilidades. Fazer currículo não se trata mais de construir um instrumento a ser planejado e elaborado com a finalidade de envolver toda a escola para exercer a obra de educar, mas designa, além disso, o reconhecimento de uma primazia própria ao humano, a de desenvolver atitudes que se fundamentam na liberdade de agir.

Na visão fenomenológica:

Educação

Currículo se mostra como a trajetória a ser percorrida para que sejamos nós mesmos, ou possamos cuidar do outro para que seja ele próprio, e descubramos, no estar-com, uma trajetória não ambígua. Isto é possível pela iluminação do caminho a seguir juntamente com uma crença na própria capacidade que o sujeito tem para fazer, construir, habitar o próprio mundo onde já está sempre habitando, construindo, fazendo (BICUDO, 1992, p. 14).

Bicudo (1992) diz que pensar o currículo só é possível habitando o mundo da educação. Por mundo da educação entende o mundo da escola, dos professores, dos alunos, dos pais, dos funcionários da escola, dos textos didáticos, do social, do político, do histórico e do ético. Pensar currículo envolve compreender, interpretar, construir ações que se realizam simultaneamente num fluxo contínuo de vivências neste mundo.

A fenomenologia¹⁵, como uma escola filosófica, contribui não para criar um modelo novo do currículo, mas sim para iluminar a idéia de currículo e procurar tornar visível o que está oculto (MARTINS, 1992).

A atitude fenomenológica nos convida a deixar as coisas aparecerem com as características que se dão na transparência dos fenômenos. Esta atitude se preocupa em descrever os modos pelos quais meu corpo, a existência dos outros, a existência do mundo, aparecem em minha experiência. Ela instaura a atitude dialogal e do acolhimento do outro em suas opiniões, idéias e sentimentos, procurando colocar-se na perspectiva do outro para

¹⁵ Fenomenologia é um movimento que se firmou a partir do pensamento de Edmund Husserl (1859-1938) no início do século XX. Busca descrever a coisa, o dado, o fenômeno, tal qual ele se dá a conhecer para a consciência, enfatiza que é necessário que se volte às coisas mesmas e que se apreenda a essência do fenômeno, negando a existência do sujeito e do mundo como independentes um do outro, argumentando que o conhecimento só será alcançado no próprio existir do cientista. O objeto do conhecimento não é o pensador nem a realidade em si, mas a realidade enquanto vivida pelo pesquisador. Apresenta diferentes compreensões em Hegel, Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e outros, mas, todos conservam a atitude fenomenológica (CAPALBO, 1996).

Educação

compreender e ver como o outro vê, sente ou pensa. Assim sendo, compreender um ato humano implica em compreender a plenitude de sua significação, em fazer aparecer a totalidade das suas conexões, das suas inter-relações, em situá-lo na totalidade da experiência (CAPALBO, 1996).

Para empreender a busca desta compreensão do ser humano imerso no mundo da educação é que me aproximo do referencial filosófico de Martin Heidegger (1889 – 1976), tendo clareza dos meus limites filosóficos como docente de enfermagem.

O tema central da sua obra magna **Ser e tempo**¹⁶ é a análise da existência. O sentido que Heidegger busca é a questão fundamental do conhecimento do homem como ser finito. É o sentido do Ser, o sentido da existência que deve ser interrogado. Para ele, a verdade consiste no esforço da revelação, da manifestação, de deixar que as coisas apareçam. Nessa obra ficam visíveis as principais contribuições de Heidegger à filosofia¹⁷.

O filosofar heideggeriano é uma constante interrogação. O que orienta a cadência do seu movimento é a busca de revelar, à luz da compreensão, o próprio objeto de interrogação. Heidegger não se preocupa em fornecer pensamentos elaborados, perfeitos, sofisticados para serem adquiridos

¹⁶ A construção deste capítulo utiliza como referência básica a obra **Ser e tempo** de Martin Heidegger: edição em português (HEIDEGGER, 1998a e 1998b) e edição em espanhol (HEIDEGGER, 1997). Os capítulos utilizados na obra em Português foram: Parte I (cap. 1, 2, 3, 4 e 6); Parte II (cap. 2 e 3) e respectivamente os mesmos capítulos na obra em espanhol.

¹⁷ Diante da expressão característica da fenomenologia de Husserl *voltar às coisas mesmas*, Heidegger desdobra seu entendimento sobre a mesma, interrogando-se: de onde e de que maneira se determina aquilo que, de acordo com o princípio da fenomenologia, deve ser experimentado como a *coisa mesma*? É ela a consciência e sua objetividade, ou é o ser do ente em seu desvelamento e ocultação? Assim define fenomenologia como a busca das *coisas em si mesmas*, por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados, e as pseudos questões que se apresentam, muitas vezes, como *problemas*, ao longo de muitas gerações (HEIDEGGER, 1998a).

Educação

e transmitidos. Ele nos convida a outra maneira de pensar que tem como ponto de partida o cotidiano, procurando caminhos de nos aproximar do evidente, do simples, do fundamental que ficou esquecido, escondido pelo pensamento pragmático e tecnológico. Para tal empreendimento, utiliza o termo *ontológico*¹⁸ que designa tudo aquilo que possibilita as várias maneiras de algo se tornar manifesto, presente, criado, produzido, sentido (SPANOUDIS, 1981).

Para Heidegger:

a ontologia, embora disponha de um sistema de conceitos rico e coerente, permanece, no fundo, cega e falsa a respeito de seu intento mais próprio, se não esclarecer em primeiro lugar, suficientemente, o sentido do ser, e se não conceber esse esclarecimento como sua tarefa fundamental (HEIDEGGER, 1998a, p. 37).

Desta forma, a ontologia fundamental de Heidegger procura as origens genuínas que possibilitam a tudo se manifestar. Não procura conceitos ou essências primárias e concretamente definidas, que seriam as causas supremas de tudo e das quais o que quer que seja percebido e conceituado se deriva. Para Heidegger, tais essências fundamentais não constituem o ontológico, pois ontológico é aquilo que possibilita várias maneiras de algo se tornar presente. As características ontológicas do Ser humano são também chamadas *existenciálias*, ou seja, características ontológicas da existência¹⁹. Tudo que é percebido, entendido, conhecido de imediato é ôntico. Assim como podemos chamar existencial ao ontológico, podemos chamar existenciário ao

¹⁸ Ontologia pode ser definida como o estudo da questão mais geral da metafísica, a do *ser enquanto ser*, isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). A ontologia é a questão do ser e sua tarefa consiste no esclarecimento do ser (BUZZI, 1989).

¹⁹ A palavra existência vem do verbo *ek-sistere*, *ek-sistência* e significa algo que emerge, que se manifesta, se desvela (HEIDEGGER, 1981).

Educação

ôntico. Assim, Heidegger parte da vida cotidiana para mostrar os fenômenos ônticos e seus aspectos ontológicos (HEIDEGGER, 1981).

Ser e tempo é uma obra escrita em 1927 que se constrói na tentativa de compreender a *existência* do ser humano ontologicamente. Para Heidegger, a pergunta que interroga o sentido do ser é a mais universal e a mais vazia. Mas quem interroga o homem está buscando o conhecimento de si mesmo, de seu próprio ser. "O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser deste ente é sempre e cada vez mais meu próprio ser" (HEIDEGGER, 1998a, p. 77). Por ente devemos entender: "tudo de que falamos, tudo que entendemos, tudo com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos" (HEIDEGGER, 1998a, p. 32).

Heidegger denomina o ente humano como Dasein²⁰, o ente que não se limita a colocar-se diante de outros entes, pois tem também uma relação consigo mesmo. Dasein é o ente que procura uma compreensão de si, partindo de si próprio e de sua existência.

Nos capítulos II e III de **Ser e tempo**, Heidegger introduz a expressão ser-no-mundo, ou "sendo-no-mundo", que corresponde ao modo básico do ser humano existir, explicitando detalhadamente, seu significado. (SPANOUDIS, 1981).

²⁰ Dasein é o vocábulo através do qual Heidegger procura dizer a essência do homem pensada originariamente. É formado de *sein* (ser) e de *da* (aqui como lugar, como substantivo). Assim Dasein diz o aqui, o lugar do Ser, isto é, a dimensão instituída pelo ser onde o ser se manifesta. Do ponto de vista etimológico na tradução espanhola é utilizada a expressão ser-aí e, na tradução portuguesa é utilizado a expressão *pre-sença*, indicando que o prefixo *pre* do latim *prae* fala da idéia de lugar e localização, enquanto o radical *sença*, do latim *sentia* implica o verbo ser (HEIDEGGER, 1998a).

Segundo Heidegger, o ser do homem não se define apenas pela soma de partes físico, mental e espiritual, mas se caracteriza como uma totalidade.

Heidegger diz que o homem *ek-siste*, isto é, que o homem surge, emerge, se manifesta, se põe claro em seu *aí*, existindo no mundo. Existindo, assim, este ser significa que está situado no mundo, habita-o, trabalha-o, interroga-o, relaciona-se com ele e medita sobre ele. Assim, o Dasein, a presença, o ser-aí²¹ é o ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1981).

O Dasein evoca o processo de constituição ontológica de homem e humanidade e é no ser-aí que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência e a sua história. O ser-no-mundo comporta a visualização do *em-um-mundo* e constitui-se nas múltiplas maneiras que o homem vive e pode viver, os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e a ele se apresentam.

Para Heidegger, o fundamento do conhecimento desse mundo deriva do *ser-em*. Diz que o ser-em significa uma constituição ontológica do ser-aí. O ser-em não pode indicar que uma coisa simplesmente dada está, espacialmente, *dentro de outra* porque, em sua origem, o *em* não significa uma relação espacial desta espécie. O *em* deriva de *innan*, morar, habitar, deter-se; *an* significa: estou acostumado a, habitando a, familiarizado com, cultivo alguma coisa. Assim, possui o significado de colo, no sentido de habito. O ente ao qual pertence o ser-em, nesse sentido, é o ente que sempre eu mesmo sou. A

²¹ Neste estudo a partir deste momento passarei a utilizar a expressão na tradução espanhola ser-aí para referir-me ao conceito de Dasein, da presença.

Educação

expressão *sou* se conecta a *junto*; desta forma, *eu sou* diz eu moro, me detenho junto ao mundo, como alguma coisa que, deste ou daquele modo, me é familiar (HEIDEGGER, 1997).

Ser-em é a expressão existencial formal do ser-aí que tem a estrutura essencial do ser-no-mundo. Como existencial, o ser-junto ao mundo não indica nenhuma espécie de justaposição de um ente chamado ser-aí a um outro ente chamado mundo. Portanto, impõe-se também a tarefa de indagar sobre a estrutura ontológica de *mundo*.

O mundo não é uma caixa noética que contém tudo o que existe, nem mesmo um espaço homogêneo. O mundo, no qual o ser humano existe, é anterior ao mundo espacial, topográfico, interior. Heidegger fala que para descrever o mundo como fenômeno precisamos deixar ver o que se mostra no *ente* dentro do mundo. Mas, esta descrição não pode ficar presa aos entes (sua configuração, o que neles e com eles ocorre), pois isto é ôntico (HEIDEGGER, 1997).

Mundo como termo ontológico significa o ser dos entes e denomina a região que abrange a multiplicidade de entes. Heidegger fala de mundo enquanto um conceito existencial-ontológico da mundanidade. A mundanidade pode modificar-se e transformar-se, cada vez, no conjunto de estruturas de *mundos* particulares, embora inclua em si o *a priori* da mundanidade em geral (HEIDEGGER, 1998b).

Terminologicamente, o adjetivo derivado mundano indica um modo de ser do ser-aí e nunca o modo de ser de um ente simplesmente dado

Educação

no mundo. O ente simplesmente dado no mundo constitui o intramundano ou aquele pertencente ao mundo.

Heidegger refere que a análise da totalidade do fenômeno ser-no-mundo conduz às estruturas do ser-aí que, junto com o ser-no-mundo, são igualmente originários: o ser-com e a co-pre-sença. O *com* é uma determinação da presença e deve ser entendido existencialmente. Com base no ser-no-mundo determinado pelo ser-com o mundo é sempre um mundo compartilhado com os outros. A caracterização do encontro com os outros também se orienta segundo a própria presença. Os *outros* não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria, mas significa aqueles dos quais, na maior parte das vezes, ninguém se diferencia propriamente, entre os quais também se está. Esse estar também com os outros não possui o caráter ontológico de um ser simplesmente dado *em conjunto* dentro de um mundo. “O ser-em é ser-com os outros, e o ser-em-si intramundano, destes outros, é co-pre-sença” (HEIDEGGER, 1998a, p. 157).

Mesmo o estar-só do ser-aí é um ser-no-mundo. É no estar-só para um ser-com que o outro pode faltar. A falta e ausência são modos de ser do ser-aí, apenas possíveis porque enquanto ser-com permite o encontro de muitos em seu mundo.

No ser-com e para os outros, subsiste uma relação ontológica de coexistência. Nas ocupações com o mundo circundante, os outros nos vêm ao encontro naquilo que são. Eles são o que empreendem. Nas ocupações do que se faz com, contra ou a favor dos outros, sempre se cuida de uma diferença

Educação

com os outros, seja apenas para nivelar as diferenças, seja para o ser-aí, estando aquém dos outros, esforçar-se por chegar até eles, seja ainda para o ser-aí, na precedência sobre os outros, querer subjugar-los (HEIDEGGER, 1997).

Embora sem o perceber, a convivência é inquietada pelo cuidado em estabelecer esse intervalo que, em termos existenciais, possui o caráter de espaçamento. Nesse espaçamento do ser-com reside o fato do ser-aí, enquanto convivência cotidiana, estar sob a tutela dos outros. O arbítrio dos outros dispõe sobre as suas possibilidades cotidianas de ser e este domínio dos outros é assumido sem que o ser-aí, enquanto ser-com, disso se dê conta. “O impessoal pertence aos outros e consolida seu poder.” (HEIDEGGER, 1998a, p. 179).

O impessoal é o quem neutro, o quem que não é este nem aquele, nem o próprio do impessoal, nem alguns, e muito menos a soma de todos. O impessoal desenvolve sua própria ditadura nessa falta de surpresa e de possibilidade de diferença e expressão. O impessoal que não é nada determinado, mas que todos são, embora não como soma, prescreve o modo de ser da cotidianidade. O impessoal encontra-se em toda parte, mas no modo de sempre ter escapulado quando o ser-aí exige uma decisão. Porque prescreve todo julgamento e decisão, o impessoal retira a responsabilidade de cada ser-aí, e, assim, tira o encargo em sua cotidianidade e com esse desencargo cria a tendência à superficialidade e facilitação (HEIDEGGER, 1997).

Assim, vivendo no mundo, o homem nele se encontra existindo em diferentes modos de ser, que lhe são próprios, denominados afetividade,

Educação

compreensão e linguagem. São esses modos de ser no mundo a existência básica ou existenciálias para Heidegger. Estas para ele têm a mesma prioridade, isto é, uma não se apresenta antes da outra numa seqüência cronológica ou temporal.

A afetividade, também chamada de disposição e humor, revela a abertura desse ente à sua própria existência, podendo desta dispor de alguma maneira. A afetividade é uma abertura primordial de afetos e sentimentos ao mundo. *Estando-aí*, o homem encontra-se sempre aberto ao mundo. Estar aberto significa estar lançado no seu aí, significa ser um ser de facticidade, de ser entregue. A afetividade é o termo mais cotidiano para designar o *encontrar-se*; a afetividade cai sobre, não vem nem de fora nem de dentro, mas como um modo do ser-no-mundo emerge deste mesmo. É o sentimento da pessoa na situação (HEIDEGGER, 1997).

O homem assim se encontra aberto ao mundo, lançado no mundo, existindo em seus diferentes modos de ser com os outros no mundo e expressa-se ora em modos que lhe são próprios, ora em modos que lhe são impróprios.

A afetividade não apenas abre para o ser-aí em seu estar-lançado, mas ela própria é o modo de ser existencial em que o ser-aí permanentemente se abandona ao *mundo* e por ele se deixa tocar de maneira a se esquivar de si mesma. A constituição existencial deste esquivar-se é evidenciada pelo fenômeno da de-cadência, um modo de ser do ser-aí quando ele não é si-mesmo, porque fica absorvido pela preocupação e ocupação.

A afetividade tematiza principalmente dois sentimentos: o temor e a angústia. O temor disposto no mundo de modo impróprio expressa o medo de algo que ameaça, o ser-aí se perde e se conturba em meio a possibilidades que não apreende. A angústia remete o ser-aí ao seu poder-ser mais próprio e autêntico, aquilo que ela mesma é, reconduz a si mesma e se revela como o sentimento mais próprio do ser-aí em sua singularidade. Na angústia, as possibilidades mundanas retornam ao ser-aí e este se depara com a sua única possibilidade absolutamente segura e incontestável: a própria impossibilidade do ser-aí, a compreensão de sua possibilidade radical, sua morte sempre iminente e inalienável, ou seja, sua finitude (HEIDEGGER,1997).

O modo próprio e fundamental da temporalidade da afetividade é revelado no sentimento da angústia cuja atualidade carrega a característica do in-stante da de-cisão. A temporalidade permite três aberturas para a pre-sença: o por-vir, o vigor de ter sido e a atualidade.

Valle (1998) fundamentada em Heidegger comenta que o encontrar-se envolve sempre a compreensão; assim, compreender é sempre afetivo e na compreensão reside o poder ser.

A compreensão é um modo do ser-aí poder ser, cheio de possibilidades de fazer projetos. A possibilidade como existencial não significa um poder-ser solto no ar, no sentido da indiferença do arbítrio. O ser-aí é a possibilidade de ser livre para o poder-ser mais próprio. A compreensão é a capacidade do homem que lhe permite o acesso aos outros seres humanos e ao mundo. É, portanto, essencial à existência do homem que ele esteja sempre atribuindo significados, descobrindo, analisando, pensando.

Martins (1992) refere que a compreensão se dá quando o homem, ao situar-se no mundo, é capaz de fazer uma projeção em termos de possibilidades. Compreender é um estado constante de projeção em direção às diversas possibilidades que vão sendo despertadas à medida que o homem se encontra com o mundo e o interroga. Nesse enfoque, não existe, pois, uma preocupação em ensinar nada a ninguém, nem a pretensão de pensar que alguém ensina alguma coisa a alguém. O ser humano é visto como um ser-no-mundo e nunca de outra forma. Como tal, o homem pretende se ver sempre além de onde está, isto é, saindo de áreas de apropriação para entrar em novas áreas de não apropriação, produzindo novos conhecimentos a partir da própria experiência.

O termo visão significa iluminação, que caracteriza a abertura do ser-aí. Ver significa ir além dos olhos do corpo e do espírito. No sentido existencial de visão, a única coisa a ser considerada é a particularidade de ver o ente acessível descoberto em si mesmo. À visão que se refere primeira e totalmente à existência, Heidegger chama de transparência e, em contrapartida, a não transparência do ser-aí se localiza única e primariamente na ilusão egocêntrica de si mesma.

Heidegger (1997) retoma que na compreensão o ser-aí projeta seu ser para possibilidades enquanto aberturas, o projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Heidegger chama de interpretação essa elaboração. Na interpretação a compreensão se apropria do que compreende e se torna ela mesma. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na

Educação

compreensão. Sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa, aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão.

Para Heidegger (1997) a linguagem é a articulação da compreensão, anterior às palavras, pois a fala é o fundamento da linguagem sem ser a própria linguagem. Valle (1995) refere que o homem é um ente que se manifesta pela fala e é na discursividade que o ser-aí tem a possibilidade de se explicitar, de revelar um sentido do ser e do existir humano. Silva (1991) acrescenta que a linguagem é a expressão do ser-aí e, através dela, o homem se eleva e se arrisca, desvela e vela o seu ser, em movimentos autênticos e inautênticos.

Todo discurso tem algo sobre o que discorre, que constitui o falar dos desejos, das perguntas, dos pronunciamentos e, através dele, se comunica. No discurso, o ser-aí se pronuncia porque, como ser-no-mundo, ao compreender, expressa os diferentes modos de estar no mundo. A afetividade alcançada na abertura do ser-no-mundo anuncia-se no tom, na modulação, no ritmo do discurso, no modo de falar.

Uma possibilidade existencial inerente ao falar é o ouvir. O ser-aí ouve porque compreende. Somente onde é dada a possibilidade existencial de falar e ouvir pode alguém escutar. A escuta é constitutiva do discurso. Escutar é o estar aberto existencial do ser-aí enquanto ser-com os outros.

O silêncio é um outro modo de falar. O ouvir e o silêncio fazem parte do discurso e possibilitam ao homem uma compreensão do que o ser lhe diz. Falar muito sobre alguma coisa não assegura em nada uma compreensão

Educação

maior; ao contrário, os discursos prolixos encobrem e emprestam ao que se compreendeu uma clareza aparente, ou seja, o que Heidegger chama de incompreensão da trivialidade. Ele continua dizendo que silenciar, em sentido próprio, só é possível num discurso autêntico (HEIDEGGER, 1997).

Se o ser-aí constitui existencialmente o ser-no-mundo, ele pode ser interpretado pelo fenômeno da cura. Cuidado deriva do latim *cura* e é usado num contexto de relações de amor e de amizade. Expressa a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto querido.

Heidegger (1998a) ressalta que o cuidado é uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo que o ser humano empreende, projeta e faz. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial e para falar disso lembra uma antiga alegoria:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma idéia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: 'Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil' (HEIDEGGER, 1998a, p. 263).

Educação

Neste testemunho pré-ontológico, o cuidado evidencia-se como aquilo a que pertence o ser humano enquanto vive. É um composto de corpo e espírito, de terra, pó e espírito. O homem tem no cuidado a origem de seu *ser*. Cuidado é a essência do homem, o modo de ser que predomina em seu tempo no mundo. A alegoria visualiza o modo de ser do homem, o qual predomina em seu *percurso temporal no mundo* (STEIN, 1988).

Assim, esta alegoria fala da formação do homem e que, o que une o espírito ao corpo é o cuidado. O homem através do cuidado expressa o que sente, pensa e acredita. É pelo cuidado que o ele constrói o mundo e a sua história.

Heidegger descreve duas possibilidades de expressão do cuidado, de solicitude.

A primeira diz respeito ao assumir pelo outro, fazer pelo outro. Dessa forma, pode retirar o *cuidado* do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, substituindo-o. Essa forma de cuidar assume a ocupação que o outro deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para, posteriormente, assumir a ocupação como algo disponível e já pronto ou então se dispensar totalmente dela. Nessa forma de cuidado, o outro pode tornar-se dependente e dominado, mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa preocupação substitutiva retira do outro o *cuidado*, determina a convivência recíproca em larga escala e, na maior parte das vezes, diz respeito à ocupação manual, automatizada e alienada (HEIDEGGER, 1998a).

A segunda possibilidade de expressão do cuidado trata de favorecer o outro em suas potencialidades para vir a ser, ajudar a cuidar do seu próprio ser. Essa forma não substitui o outro, mas se antepõe em sua possibilidade existencial de ser, não para lhe retirar o *cuidado* e sim para devolvê-lo como tal. Essa forma diz respeito à cura propriamente dita, ou seja, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa. Ajuda o outro a tornar-se, cuidar-se, transparente a si mesmo e livre (HEIDEGGER, 1998a).

Boff (2000) diz que cuidar é mais que um momento de atenção e zelo, representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro; é mais que um ato ou atitude. Fala da fenomenologia do cuidado, dizendo que esta é a maneira pela qual o cuidado se torna fenômeno para a nossa consciência, se mostra em nossa experiência e molda nossa prática. Nesse sentido, não se trata de pensar e falar sobre o cuidado como objeto independente de nós, mas de pensá-lo a partir do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. *Não temos cuidado, somos cuidado*. Isto significa dizer que o cuidado possui uma dimensão ontológica, é um modo-de-ser do homem.

Retomando a questão da educação, Heidegger (1954, p. 89) discorre sobre o sentido da tarefa de ensinar:

É bem sabido que ensinar é ainda mais difícil que aprender. Mas raramente se pensa nisso. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque o mestre deva possuir um maior acervo de conhecimentos e os ter sempre à disposição. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque ensinar quer dizer deixar aprender. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o aprender. É por isso que o seu fazer causa muitas vezes a impressão que junto dele nada se aprende. Isso acontece porque inconsideradamente entendemos por aprender só aquisição de

Educação

conhecimentos utilizáveis. O mestre que ensina ultrapassa os alunos, que aprendem, somente nisto: que ele deve aprender ainda mais do que eles, porque deve aprender a deixar aprender. O mestre deve poder ser mais ensinável que os alunos. O mestre é muito menos seguro de seu ofício que os alunos do seu. Por isso, no relacionamento do mestre que ensina e dos alunos que aprendem, quando o relacionamento for verdadeiro, jamais entram em jogo a autoridade de quem sabe muito, nem a influência autoritária do representante magisterial. Por causa disso, é ainda uma grandeza ser mestre – que é bem outra coisa que ser professor célebre. Se hoje – onde tudo é medido onde é baixo e conforme ao que é baixo, por exemplo, sobre o lucro – ninguém mais deseja ser mestre, isso é devido sem dúvida ao que esta grande coisa implica e à grandeza de si própria.

Heidegger ao proferir a conferência *Língua de Tradição e Língua Técnica* disse que os elementos que constituíam o tema da mesma ofereciam tantos aspectos diferentes que apenas uma pequena parte poderia ser discutida e que uma exposição deve servir apenas como ocasião para debates. Que estes aspectos não devem informar mas ensinar, quer dizer, fazer aprender. Comenta que o bom pedagogo está mais avançado que seus alunos somente naquilo que tem ainda mais a aprender do que eles, a saber, fazer aprender. Aprender é colocar a nossa conduta em correspondência com aquilo que nos exorta em cada ocasião para o essencial (HEIDEGGER, 1995).

Critelli (1981b) refere que a educação deve ser vista como oportunidade de desenvolvimento e não como simples instrução ou ação programada. Educação enquanto instrução significa treinar, condicionar, informar, adestrar e seus elementos básicos se restringem aos conteúdos, instrumentos, recursos e aos objetivos. A relação homem-homem nesta concepção não é caracterizada como oportunidade e o enfoque recai sobre os subsídios para a concretização da tarefa.

Educação

Educação enquanto educação, que deriva do verbo educar que vem do latim *ex-ducere* significa conduzir ou arrancar para fora, significa compreender que a facticidade de serem os homens uns com os outros não é decorrente da educação, mas é aquilo que se apresenta como a oportunidade da educação, uma vez que *ser-com-os-outros* é um caráter constitutivo do próprio homem (CRITELLI, 1981b, p. 65)

Bicudo (2002), apoiada nas interpretações de cuidado de Heidegger, escreve sobre a educação pela paz, comentando que esta educação tem como cerne a preocupação, o cuidado e o zelo com a vida. Significa zelo para consigo mesmo e para com o outro, para que sejamos suficientemente fortes, portadores de habilidades que nos permitam enfrentar as contradições mundanas, buscando discernimento pautado na análise crítica e reflexiva dos aspectos interconectados na realidade histórica e social, que é complexa, total e dinâmica e que está sempre se transformando. Realidade essa onde a vida e a morte estão presentes como forças ativas que precisam ser sentidas e compreendidas em suas nuances e formas de aparecer. Sentir e compreender a presença da vida e da morte, zelar para que a vida permaneça e compreender a morte no horizonte da historicidade da *pre-sença* são idéias que devem estar no cerne do projeto pedagógico que tenha como meta *formar o educador para a paz*.

Boemer (1989a) enfatiza a importância de um investimento pedagógico no sentido de preparar os profissionais da área da saúde para a compreensão da morte enquanto um momento da existência humana. Em trabalhos posteriores descreve ações educativas desenvolvidas com alunos de enfermagem no curso de graduação e com enfermeiros em cursos de

Educação

aperfeiçoamento, buscando discutir e refletir sobre a morte e o ser humano no curso da vida (BOEMER, 1989b; 1991 e 1992). Estes trabalhos são retomados por Brondi (1997) e fundamentam o desenvolvimento de ações educativas desenvolvidas com alunos do ensino médio de enfermagem.

A implantação do Currículo Integrado do curso de Enfermagem da UEL representa, para mim, também um movimento de resgate da condição humana na formação do enfermeiro e, constitui o objeto de investigação desta pesquisa.

O pesquisador em fenomenologia não tem princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definida do fenômeno. Ele vai iniciar o seu trabalho interrogando o fenômeno. Ao recusar os conceitos prévios, teorias e explicações, não parte de um marco zero ou de um vazio, vive um pré-reflexivo e, enquanto este pré-reflexivo não se torna reflexivo, o pesquisador ainda não tem inteligibilidade do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1994).

Baseada nestes fundamentos é que apresentei anteriormente as minhas pré-reflexões sobre o tema a ser desenvolvido neste estudo. relatei as experiências e as interrogações que buscam aprofundar o que é ensinar e aprender na prática educativa do Currículo Integrado, e voltei-me *às coisas mesmas* como elas são, do jeito que são na existência daqueles que lá estão.

Volto-me para o pensamento heideggeriano como uma possibilidade de compreender estas interrogações do meu ser. Espero que a fenomenologia possa auxiliar nesta construção, ao colocar currículo na dimensão homem-mundo, resgatando a experiência vivida pelo ser-docente e o ser-aluno numa determinada situação de mundo: o mundo da educação.

Safranski (2000) descreve que é longa a história de Heidegger, sua vida, sua filosofia. Nela estão as paixões e catástrofes de todo um século. Indagar, não responder, era a paixão de Heidegger. A isso sobre que indagava e por que procurava, ele chamou de ser. Durante toda a sua vida filosófica sempre indagou pelo ser. O sentido dessa indagação é apenas devolver à vida o mistério que ameaça desaparecer na modernidade. Heidegger começou como filósofo católico. Aceitou o desafio da modernidade e desenvolveu a filosofia do Dasein, o ser-aí que existe sob um céu vazio e sob a força de um tempo que tudo devora e que é dotado do talento de esboçar a própria vida. Uma filosofia que interpela o indivíduo em sua liberdade e responsabilidade e leva a morte à sério. A questão do ser, no sentido heideggeriano, significa levantar o ser-aí como se levanta âncora para partir, aliviado, em direção ao mar aberto.

Parto neste momento em direção ao mar aberto da existência dos docentes e alunos, buscando compreender qual o sentido de ser-docente e ser-aluno habitando a prática educativa em enfermagem no Currículo Integrado da UEL.

o Caminho

4 Traçando

4 Traçando o Caminho

Metodologia

Compreender a fenomenologia quer
unicamente dizer captá-la
como possibilidade.

MARTIN HEIDEGGER

Tomar a prática educativa desenvolvida no Currículo Integrado como objeto de estudo na perspectiva fenomenológica, indica refletir o fazer dessa prática, o ensinar e o aprender como fenômeno existencial, fenômeno este situado nesta prática. Significa interrogar: qual o sentido de ser-docente e ser-aluno envolvidos na construção e desenvolvimento de um Currículo Integrado?

Para empreender esta tarefa, voltei-me para os docentes e alunos que estavam envolvidos na prática do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL.

4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O número de docentes enfermeiros contratados para o desenvolvimento do Curso de Enfermagem da UEL totaliza 58 profissionais. O número de docentes efetivamente envolvidos na prática educativa cotidiana varia de acordo com o número de licenças de gestação, licenças prêmio, licenças para capacitação docente ou deslocamento para cargos administrativos externos.

No momento da coleta de dados estavam envolvidos com o curso 53 docentes, dos departamentos de Enfermagem e de Saúde Coletiva,

4 Traçando o Caminho

Metodologia

desenvolvendo duas propostas curriculares ao mesmo tempo: o Currículo Integrado iniciado em 2000 e o Currículo de Transição em vigor desde 1996. Frente a esta realidade, alguns docentes encontravam-se alocados no Currículo de Transição e outros integrando gradualmente as atividades no Currículo Integrado.

Como o foco deste estudo era a prática educativa desenvolvida no Currículo Integrado, considerei importante que os docentes participantes desta investigação tivessem pelo menos dois anos de vivência²² nesta nova prática. Assim, existia a possibilidade de aproximar-me de 23 docentes no período de coleta.

O número de participantes entrevistados em uma pesquisa fenomenológica se define a partir do momento em que surgem as convergências e as repetições nos discursos coletados. Como conheço individualmente cada docente tive o cuidado de sortear aqueles que participaram do estudo. Optei por iniciar a coleta de dados com dez docentes, ciente de que, se houvesse necessidade, poderia interromper as entrevistas ou incluir um número maior de docentes.

Os alunos participantes do estudo foram os 60 alunos da primeira turma do Currículo Integrado, a turma do ano 2000. Os alunos eram menos conhecidos para mim, pois mantive contato com eles em sala de aula somente por duas semanas no módulo 1, no início de 2000, e posteriormente, nas oficinas anuais de avaliação do currículo. Os objetivos da pesquisa foram

²² Por vivência no Currículo Integrado foi compreendida toda a atividade ligada à nova proposta e não somente as realizadas em sala de aula com alunos. Por exemplo: construção de módulos, construção de instrumentos de avaliação, participação em grupos de trabalhos, oficinas temáticas e outras.

4 Traçando o Caminho

Metodologia

informados aos alunos, no início de uma aula onde estavam em plenário, ou seja, toda a classe reunida. Após fazer esclarecimentos sobre a pesquisa solicitei uma lista daqueles que concordavam em participar da mesma. Naquele momento estavam presentes em sala 39 alunos e destes, 27 assinaram a lista de aceite. Também optei por iniciar a coleta com 10 alunos sorteados ciente de que, este número poderia se alterar, para mais ou para menos, de acordo com a realização das entrevistas.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa deste estudo foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário do Norte do Paraná da UEL (Anexo D).

Antes de iniciar cada entrevista foi informado ao entrevistado, docente e aluno, os objetivos do estudo e a importância da gravação. Após esclarecimentos e o aceite dos entrevistados, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido de participação da pesquisa e permissão para a gravação, assegurando o sigilo dos depoimentos, a não implicação de qualquer tipo de prejuízos e a liberdade de retirar-se da pesquisa a qualquer momento (Anexos E e F).

4 Traçando o Caminho

Metodologia

4.3 O ACESSO AOS DOCENTES E AOS ALUNOS

O recurso escolhido para a coleta dos dados foi a entrevista, por considerar que ela possibilita captar os diferentes modos dos entrevistados vivenciarem o mundo da educação em enfermagem.

Para Carvalho (1987), a entrevista fenomenológica é uma maneira acessível de aproximar-se do cliente, este dotado de corpo e consciência, sujeito no mundo, com estrutura histórica e psicológica, poder de decisão e escolha, engajamento e abertura para o mundo.

A entrevista fenomenológica é uma maneira acessível ao cliente de penetrar a verdade mesma de seu existir, seja ela qual for, sem qualquer falseamento ou deslize, sem qualquer pré-conceito ou impostura. Na intersubjetividade do diálogo e na forma de significar o mundo por seu comportamento, explicita para si mesmo tudo aquilo que teria dito ou realizado, deixado de dizer e deixado de realizar, desvelando também o que pode ser realizado e o que não será (CARVALHO, 1987, p. 35).

Ainda para Carvalho, a questão formulada adequadamente é a possibilidade de mergulhar no ser e, assim, neste estudo foram pensadas questões orientadoras para os docentes e para os alunos que oportunizassem a aproximação de suas existências no mundo da educação em enfermagem.

A pergunta orientadora utilizada nas entrevistas com os docentes foi: O que significa para você estar dando aula no Currículo Integrado do Curso de Enfermagem? A pergunta orientadora da entrevista dos alunos foi: O que significa para você ser aluno do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL?

4 Traçando o Caminho

Metodologia

Somente foram utilizadas outras perguntas durante a entrevista quando houve necessidade de facilitar ou auxiliar a continuidade do depoimento. Estas perguntas foram as seguintes: Gostaria de falar mais alguma coisa sobre isto? Você quer me contar mais alguma coisa sobre a sua experiência neste currículo que ainda não tenha abordado? Como você percebe sua prática de ensinar ou, como você percebe sua prática de aprender? Gostaria de dizer mais alguma coisa? Também foi utilizado o recurso de repetir a última frase dita pelo entrevistado, diante de pausas longas deste, possibilitando a continuidade ao seu pensar.

O importante na condução da entrevista é possibilitar tranquilidade, confiança e empatia de forma que o entrevistado possa falar de sua experiência da forma como ela é vivida e percebida por ele. Ao pesquisador e entrevistador cabe a tarefa de não induzir para nenhuma expectativa pessoal não emitindo palavras ou frases que possam conter juízo de valores como: o que mais gostou, o que menos gosta, o que acha bom ou ruim, entre outras, evitando respostas de aprovação e de reprovação, como certo e errado.

Martins e Bicudo (1994) ressaltam que a entrevista em pesquisa fenomenológica é a possibilidade que se tem para obter dados relevantes sobre o mundo-vida dos entrevistados, ou seja, é o meio de acesso ao mundo de significados desses sujeitos. Não se trata, portanto, de uma entrevista com estímulos pré-categorizados visando respostas específicas.

O período de coleta ocorreu de outubro de 2002 a maio de 2003. Em 2002 realizei algumas entrevistas com docentes e em 2003 continuei as entrevistas com os docentes e fiz as com os alunos. Os alunos encontravam-

4 Traçando o Caminho

Metodologia

se no momento da coleta finalizando o 3º ano e iniciando o 4º ano, vivenciando um ajuste de calendário desencadeado pelo movimento de greve da UEL em 2001.

A partir do contato pessoal com os docentes e alunos participantes deste estudo, confirmava sua disponibilidade e concordância e agendava a data da entrevista.

O local das entrevistas variou de acordo com a disponibilidade dos espaços acadêmicos e também da disponibilidade e opção do entrevistado. Assim, foram realizadas entrevistas em salas de aula disponíveis, em uma sala individual da biblioteca e também nas residências dos entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas por mim.

Após a obtenção das falas dos entrevistados procedi à sua transcrição na íntegra. Nesta etapa contei com a ajuda de uma pessoa para facilitar a transcrição. Em seguida, retirei os vícios de linguagem e as minhas falas, possibilitando uma leitura mais contínua das experiências dos docentes e alunos. Optei por não colocar esse material em anexo ao trabalho, considerando que a leitura na íntegra desses discursos pudessem comprometer o compromisso do sigilo assumido com os entrevistados. Em seguida, enumerei os discursos sem me prender à ordem de coleta. No trabalho eles estão apresentados com a consoante *d* para os discursos dos docentes e a vogal *a* para os discursos dos alunos.

Concordo com as palavras de Merighi (2000) referente ao momento da transcrição enquanto uma oportunidade para o pesquisador

4 Traçando o Caminho

Metodologia

familiarizar-se com as descrições e iniciar a identificação de aspectos relevantes, relacionados com a temática do estudo.

Os discursos transcritos, a partir das entrevistas realizadas com dez docentes e com dez alunos, mostraram-se suficientes para a construção dos resultados deste estudo, evidenciando a aproximação de várias convergências. Portanto, fazem parte deste estudo vinte descrições de experiências vividas por docentes e alunos no Currículo Integrado.

4.4 CONSTRUINDO OS RESULTADOS

Para realizar a busca do sentido do ser-docente e do ser-aluno inseridos na prática educativa do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL, adotei os procedimentos preconizados por Josgrilberg (2000).

Primeiro, através de várias leituras, captei o modo de ser-docente e do ser-aluno exercido no mundo desta prática educativa, compreendido a partir do sentido mostrado pelo próprio ente e pelos elementos factuais do mundo onde estão, sem preocupar-me com a interpretação.

Depois, selecionei os sentidos apresentados em seus discursos, que refletiam a condição existencial do ensinar e aprender em seu mundo, focalizando os sentimentos ontologicamente vivenciados por eles em sua existência cotidiana, chegando às unidades de sentido.

Mediante uma atitude reflexiva e imaginativa, realizei uma primeira aproximação, buscando clarear aquilo que estava revelado nos

4 Traçando o Caminho

Metodologia

discursos, assinalando a estrutura existencial do ser-docente e do ser-aluno de enfermagem, construída a partir das unidades de sentido selecionadas.

No quarto momento uni e relacionei os vários sentidos contidos nos discursos dos docentes e alunos para chegar às unificações ontológicas deste estudo.

Fernandes (1998), fundamentada na obra *Ser e tempo* de Heidegger, denominou com base nas existenciárias a compreensão do fenômeno como Unificações Ontológicas às unificações de sentido que apareceram nos discursos de sua pesquisa. Entendendo o fenômeno desvelado como um todo coerente, convergindo para a própria condição humana, isto é, da compreensão que o homem tem de si mesmo em relação à sua situação histórica e ôntica.

Michelazzo (1999) diz que a maneira como Heidegger propõe a fenomenologia é através do círculo hermenêutico. Isto significa guiar-se pela perspectiva de que o homem só compreende o ser porque este já se constitui num círculo. Assim, para que esta compreensão do ser ganhe o estatuto de fenômeno²³, ou seja, aquilo que se revela, o que se mostra em si mesmo, é preciso que sejam explicitadas as estruturas ontológicas do homem por meio da interpretação, ou seja, por meio da hermenêutica²⁴.

²³ Fenômeno é o que se mostra em si mesmo, é tudo o que é percebido, que aparece aos sentidos e a consciência (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

²⁴ Termo originalmente teológico, designando a metodologia própria à interpretação da Bíblia, interpretação ou exegese dos textos antigos, especialmente dos bíblicos. Depois passou a designar todo o esforço de interpretação científica de um texto. Contemporaneamente, a hermenêutica constitui uma reflexão filosófica interpretativa ou compreensiva sobre os símbolos em geral (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

4 Traçando o Caminho

Método e coisa

Para Heidegger, a investigação (o método) e o ente investigado (coisa²⁵) estão reciprocamente imbricados, ou seja, o método só é ele mesmo quando se deixa determinar pela coisa e esta só se mostra à medida que é explicitada pelo método. Assim, método e coisa também encontram a sua origem em si mesmo. Eles, a um só tempo, se pertencem e se distinguem na unidade do denominado círculo hermenêutico.

O círculo não é tomado como um círculo cheio, mas transformado num espaço circular, não no sentido de simples extensão, mas no de lugar, região de onde conseguimos melhor visualizar a tensão existente entre os âmbitos singular e plural, o um e o todo. Para tanto, é necessário imaginar que nesse espaço ocorre a circularidade de um todo, onde tudo se movimenta, tal como acontece num rodamoinho.

Quando observamos este fenômeno, notamos que ele é constituído de duas áreas. Uma é aquela que fica mais próxima das bordas onde coisas e objetos aí dentro são visíveis, isto é, distintos uns dos outros em sua singularidade e circulam numa velocidade relativamente lenta. Aqui, teríamos, então, o lugar onde as coisas se mostram, o âmbito do desvelamento de tudo o que é. A outra área é o centro do rodamoinho para onde se dirigem aquelas coisas que se encontravam, antes, margeando as bordas. À medida que elas se aproximam do centro, a sua velocidade aumenta fazendo com que se comprimam umas as outras até finalmente desaparecerem para, após algum tempo, surgirem nas bordas de um novo círculo do rodamoinho- singulares e calmas outra vez, repetindo assim o processo incessantemente. O centro, portanto, ao contrário das bordas, é o lugar onde as coisas são reunidas e recolhidas, abrigadas e escondidas (MICHELAZZO, 1999, p. 100-101).

O círculo do rodamoinho não é a fonte do movimento, mas sim representa que, a partir da disputa de duas forças opostas que faz com que bordas e centro se encontrem numa relação de pertinência e distinção, e a partir

²⁵ Coisa é aqui o nome genérico para todo e qualquer ente, incluindo o próprio homem (MICHELAZZO, 1999).

4 Traçando o Caminho

Metodologia

dessa reciprocidade, formem uma unidade. O círculo, para Heidegger, é a imagem apropriada para mostrar o desenho descrito pelo pensamento originário, ou seja, a maneira como ele se articula, se desenvolve ao procurar apreender a diferença primordial entre ser e o ente. Heidegger acrescenta ainda os planos verticais ao rodamoinho, referindo-se à sua profundidade.

Assim, buscando alcançar essa perspectiva de que o homem só compreende o ser porque este já se constitui num círculo, este estudo explicita quatro estruturas ontológicas do ser-docente e do ser-aluno, sob o olhar de cada um deles, seres existentes no rodamoinho da prática educativa do Currículo integrado.

- Abertura para a decisão e o trabalho
- Habitando o mundo cotidiano da prática educativa de enfermagem
- Habitando as relações
- Ser-docente e ser-aluno como obra do existir

Estas unificações ontológicas emergiram após vários ensaios abrangendo os discursos dos docentes e dos alunos, possibilitando a esta pesquisadora captar modos semelhantes do ser-docente em sua obra de ensinar e do ser-aluno em sua obra de aprender.

Boemer (1994) relata que, neste momento da pesquisa fenomenológica, emerge o diálogo do pesquisador com o pesquisado e que, o processo de análise não envolve só os conhecimentos lógicos, intelectuais, objetivos, mas envolve também, os conhecimentos intuitivos, subjetivos e

4 Traçando o Caminho

Metodologias

pessoais. Carvalho e Valle (2002) acrescentam que a presença do pesquisador na pesquisa fenomenológica não é só física, mas carrega também sua visão de homem e de mundo.

Boemer (1994) comenta ainda que, a busca da compreensão jamais revela a totalidade do fenômeno, pois ele se dá sempre em perspectivas na sua manifestação na existência, que é sempre situada. Assim, a pesquisa prossegue continuamente sua trajetória, abrindo novas possibilidades de descobertas.

A concepção fenomenológica de currículo reconhece o espaço da educação como espaço de desenvolvimento humano, que se fundamenta na liberdade de agir. Constitui-se, desta forma, em uma trajetória a ser percorrida para que sejamos nós mesmos, docentes e alunos e possamos cuidar, acreditando na capacidade que todos temos para fazer, construir, habitar o próprio mundo. Assim, cada homem e mulher participante desta pesquisa, docente ou aluno, habitam o mundo de diferentes maneiras em suas existências.

5

Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Seus conhecimentos e suas dúvidas,
seu ensinar e seu aprender, seus
sonhos
e suas conquistas, enfim, um pouco de
suas vidas...
...e neste espaço aprendiz, um sonho

Este capítulo apresenta a análise construída a partir das vinte entrevistas realizadas com professores e com alunos que estão vivenciando o Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL. Busca aprofundar a dimensão existencial dessa prática educativa. Para isto, considera o pensar heideggeriano como uma possibilidade de refletir sobre o Ser que está nesta prática educativa, com foco na existência do ser-docente e do ser-aluno. Ser-docente que se responsabiliza pela formação do enfermeiro, que se apropria do mundo do educar, coexistindo com o ser-aluno que necessita aprender para tornar-se enfermeiro.

Esclareço que, assim como Fernandes (1998), ao apresentar a análise existencial construída não faço observações sobre o *Currículo Integrado* em si mesmo, mas detenho-me no modo como cada ser-docente e cada ser-aluno tem vivenciado essa prática educativa. O objetivo é compreender como eles olham para a sua prática e que significados dão ao buscar o sentido do Ser, considerando que, ao falarem de suas experiências, cada um pode tomar consciência e alcançar a verdade a partir de si mesmo.

May; Angel; Ellenberger (1977) referem que a análise existencial do ser-aí distingue três tipos de mundo, três aspectos simultâneos que caracterizam a existência de cada ser-no-mundo. O primeiro é o *umwelt* que

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

significa literalmente o mundo ao redor, o mundo biológico, dos objetos, chamado geralmente ambiente. O segundo é o *mitwelt*, literalmente o com-os-outros-no-mundo, que designa o mundo das relações com os semelhantes, o mundo com-os-outros. E o terceiro se chama *eigenwelt* ou mundo-próprio e compreende as relações pessoais do indivíduo consigo mesmo.

Estes três mundos sempre se interrelacionam mutuamente, assim, o ser humano vive simultaneamente o mundo dos objetos, o mundo das interrelações e o seu mundo próprio. Não representam de nenhuma maneira três mundos diferentes, mas sim, três facetas simultâneas do ser-no-mundo.

Compreendendo mundo nesta perspectiva, este capítulo abrangerá o mundo dos objetos que rodeiam docentes e alunos, o mundo das relações com os outros humanos e o mundo próprio do ser si-mesmo em sua relação mais pessoal e íntima. Esta construção visa organizar a apresentação dos resultados sem, contudo, ignorar que estas são facetas do mundo e que estão intimamente ligadas e mantêm interrelações.

Como já foi mencionado no capítulo anterior, cada sujeito desta pesquisa, docente e aluno, faz, constrói e habita o mundo de diferentes maneiras e, portanto, mostram trajetórias específicas, que serão descritas a partir de quatro unificações ontológicas de acordo com o olhar de cada um deles.

5.1 O OLHAR DO DOCENTE

Ao descreverem o que significa ensinar no Currículo Integrado da UEL os docentes se voltam para as experiências que vêm vivenciando no desenvolvimento deste currículo. Em suas falas retratam o movimento para habitar esse novo mundo da educação. As unificações ontológicas traçam a trajetória do ser-docente, envolvendo a abertura para a decisão e o trabalho, para as dificuldades, para a conformidade de sua existência ao novo mundo circundante, para o habitar nas relações e para a sua própria obra de educar enquanto um ser-professor.

5.1.1 ABERTURA PARA A DECISÃO E O TRABALHO

A analítica existencial desvela a estrutura do ser-aí. Para isso, é necessário ter compreensão sobre o lugar em que o fenômeno se manifesta, a fim de alcançar o sentido do Ser, ou seja, a verdade do Ser, pois o ente, para desvelar-se precisa de um lugar para ser o que é.

Capalbo (1990) refere que o mundo na visão fenomenológica é aquele que se faz fenômeno, que aparece ou apresenta um sentido que se vive e experimenta na interseção das experiências humanas, no contexto de lugar e de tempo, de cultura e de sociedade.

O mundo humano é o 'lugar' que o homem 'habita', é a 'paisagem' que ele conhece e na qual convive com outros homens, é a terra em que nasceu e vive, é o lugar no qual se move. É tudo aquilo que o envolve e o cerca no seu espaço vivido. (...) É no tempo humano que o sentido se manifesta nos eventos e que vai se articulando na tessitura viva da história (CAPALBO, 1990, p 57).

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Assim, a busca do sentido do ser-docente considera a relação deste com o lugar de sua manifestação. O sentido do Ser não existe no vazio, precisa de um lugar para acontecer.

Critelli (1996) refere que o sentido do Ser é considerado como se destinar, ou seja, o homem em direção do existir busca realizar o seu próprio ser. Ressalta que o aparecer dos entes não se funda em nenhuma relação cognitiva, mas no modo de vir à presença, de sair do ocultamento e de voltar a ele.

Considerando isto, o ente destina-se a ser em direção à sua própria existência, sendo que para isso faz um movimento de velamento e desvelamento, retração e presença, onde se retém e se esconde como destino.

A primeira unificação ontológica trata desse movimento do ser-docente em destinar-se. Agrupa as descrições dos docentes frente às convocações e aos apelos feitos pela implantação do Currículo Integrado. Estas descrições envolvem formas de desvelar-se e ocultar-se, de retrair-se e de estar presente e também a ausência de respostas, por não conseguir ver ou olhar para os convites presentes.

Esta unificação ontológica está sub-dividida em três movimentos:

- Destinar-se para a obra de educar
- Distanciar-se da obra de educar
- Distanciar-se da convocação à obra de educar

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

A seguir, apresento cada um desses movimentos, ressaltando que eles mantêm uma íntima relação entre si, por vezes até sobrepondo-se uns aos outros.

5.1.1.1 DESTINAR-SE PARA A OBRA DE EDUCAR

Esse movimento reúne as descrições do ser-docente envolvendo formas de cuidado vivenciadas. Heidegger diz que o homem, ao ser lançado no mundo, com possibilidades próprias, é *projeto* e, assim, também um desempenho do cuidado. O cuidado é uma constituição ontológica, sempre subjacente a tudo que o ser humano empreende, projeta e faz.

Cuidado subministra preliminarmente o solo em que se move toda interpretação do ser humano. Assim, o cuidado do ponto de vista existencial encontra-se *a priori*, antes de toda atitude e situação do ser humano (BOFF, 2000). O cuidado encontra-se na abertura para a decisão e o trabalho ao destinar-se à execução da obra de educar.

O início da implantação da proposta traz um novo espaço a ser habitado. A fala a seguir remete às primeiras experiências em sala de aula:

Foram duas semanas absolutamente intensas na minha vida. Eu lembro de ficar até de noite estudando, às vezes, até de madrugada, porque tinha que fazer sistematização e uma síntese no dia seguinte. Eu lembro de voltar para sala de aula, sentar e assistir aulas do básico. É uma tensão, um estresse muito grande, como se estivesse voltando para o início da carreira, justamente por ser coisas muito específicas e muito difíceis de dar conta. Eu lembro da gente se encontrando nos intervalos das aulas, as quatro professoras mais a coordenadora, assim... O que aconteceu? O que você fez? O que é que

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

íamos fazer? Como resolver isso mesmo?...Tipo fazendo uma cola urgente antes de entrar para o próximo momento. (d-1)

O ser-docente expressa sentimentos intensos de ansiedade, de tensão e de estresse. Relaciona a situação vivenciada com o início de carreira, evidenciando, dessa forma, a mudança ocorrida e a abertura para a nova situação. Essa imersão trouxe também outros desdobramentos como a possibilidade de conhecer outros professores, outras pessoas e conhecer mais sobre o próprio curso.

Desde o início da construção do currículo integrado tive oportunidade de conhecer muito mais o curso de enfermagem da UEL e as pessoas que estavam envolvidas comigo, os professores de todas as áreas. Fui conhecendo como eram trabalhados os conteúdos, as formas como as pessoas trabalham, as dificuldades que elas tinham. Isso foi muito interessante, porque percebi que não conhecia nada do curso em que trabalhava. Antes de começar o currículo integrado, trabalhar na graduação para mim não era muito prazeroso... Eu não tinha a sensação de estar trabalhando como educadora. Agora é que me sinto muito mais motivada pela graduação. (d-5)

Essa realização possibilitou um conhecimento maior da realidade do curso e gerou no ser-docente motivação e sentimento de prazer.

Era um ambiente novo. Eu não gosto de ambiente velho. Isso para mim era um fator interessante. Pela primeira vez ter o aluno olhando e discutindo algumas coisas. Também foi o primeiro momento que achei muitíssimo interessante ver o aluno fazer e eu fazer também correlação de coisas que nunca tinha me dado conta. (d-1)

Era um grupo com pessoas muito diferentes do que estávamos acostumados a trabalhar, então isso tem ensinado muito. Acho que tem sido um momento rico para conhecer melhor quem eu sou, quem as pessoas são e aprender com esse convívio numa situação de mudança. (d-7)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Outro aspecto que motiva o ser-docente é a presença do novo e a vivência de algo que começa a ter significado e a fazer sentido. A percepção de que o aluno começa a ter um outro espaço e a utilizá-lo de forma diferenciada funciona como um ponto fortalecedor para o docente.

Voltando-se para a obra da enfermagem e da educação em enfermagem, defronta-se com a meta de formar cuidadores de pessoas.

Ensinar é oportunizar uma série de experiências para que o aluno possa aprender novas questões da vida, não só da profissão, mas também da vida. Além de ensinar a questão dos conteúdos, da aquisição de novos conhecimentos que vão dar embasamento para ser um profissional, é também oportunizar que ele cresça enquanto pessoa, enquanto cidadão, que ele se forme mesmo, que repense os valores, que ele construa alguns valores junto com essa formação. Então ensinar é participar dessa formação, cuidar do aluno mesmo, não só na questão dos conhecimentos, mas também do ser. Eu sinto também que estou dividindo a responsabilidade de ensinar com os alunos. Porque é uma ação que não é só minha. A ação é mais deles do que minha. (d-8)

Essa questão envolve o compartilhar de experiências, do estar-com na convivência própria do educar e do aprender. Assim, o ser-docente mostra um cuidado no sentido de antever as possibilidades de desenvolvimento do aluno e proporcionar espaço para que ele possa ser em suas potencialidades e, desta forma, possa projetar também seu futuro.

É acompanhar observando, discutindo com ele, discutindo não só as notas, mas as formas, as realidades, as possibilidades... Observando o fazer e o pensar, observando como se dá as articulações entre o fazer e o pensar, como ele gera esses conhecimentos. Acompanho ele, acho que escutando bastante. Também posso avaliar observando posturas, atitudes, as articulações que ele consegue fazer. (d-3)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-docente continua aprofundando a sua obra de educar mostrando cuidado e respeito pela capacidade de desenvolvimento do outro, auxiliando-o a interrogar o mundo, a questionar-se e a buscar respostas.

Posso acompanhar ele fazendo exercícios de reflexões. Porque? Como? Quando? Quais são as outras possibilidades? Dá para fazer diferente? Porque é assim? (d-3)

Nesse momento evidencia-se o sentido de educar enquanto um projeto para desenvolver as diferentes possibilidades que podem se abrir para os alunos e, desta forma, emerge o sentido de *estar presente* como uma maneira de ocupar-se com preocupação, com cuidado no mundo da educação. Brondi (1997) refere que o ser humano é um ser de possibilidades, isto é, um ser que pode projetar sua existência, seu futuro e dar sentido à sua vida.

O exercício de estar alerta para as relações com os alunos é constante. Porque você tem um compartilhar, mas você também tem uma intencionalidade. Então você não pode deixar solto, por exemplo, você tem que ter um equilíbrio. Essa auto-regulação é dura. Porque, às vezes, você tem um envolvimento tão grande com o aluno, mas também tem o perfil profissional, tem a política, tem o projeto do curso... Essa auto-regulação exige muito do professor. Porque você não pode invadir, mas precisa também dar os seus valores. Você precisa dar conteúdos, mas você precisa selecionar, e fazer também uma regulação externa. Não só auto-regulação, mas externa também. Então você articula várias questões e exige-se muito de você, de quem ensina, de quem está em sala de aula. (d-3)

Eu enquanto enfermeira, o meu primeiro objetivo é cuidar do ser humano e acho que quando ensino de alguma forma também cuido. Eu cuido de “n” formas, cuido às vezes dando colo, dando as coisas na mão e cuido, às vezes, como recentemente, reprovando um aluno. Mesmo nessa situação eu me sinto cuidando... Eu cuido, mas respeito o limite que o outro se deixa cuidar... Quando cuido penso que é para que o outro tenha uma vida plena dentro das possibilidades que ele está tendo naquele momento... Com o aluno acho que a responsabilidade é cuidar para que ele cresça... Quando eu observo o aluno cuidando do

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

paciente... é bom porque tenho a impressão que eu estou ampliando o meu cuidar...isto mantém o cuidar do enfermeiro presente em mim e reforça a importância de cuidar do professor dentro da minha função hoje. (d-7)

No momento que o ser-docente ensina no cotidiano da enfermagem, ele nunca é ele mesmo, o que aparece no intramundano, é o a gente nós cuidando, o que dá sentido ao ato de ensinar, pois existe a liberdade para ensinar co-existindo com o mundo do aluno.

Heidegger mostra que uma realidade tão fundamental como o querer, o desejar, se encontra enraizada no cuidado. O cuidado dá significado à vida e à existência do homem. Na forma zelosa e cuidadosa, o homem tem possibilidade de ser livre para exercer a possibilidade da sua existência. Ser-no-mundo é cuidar, cuidar-se. É uma maneira de buscar a autenticidade.

Martins (1992) afirma que, considerando educar como *cuidado* para que o ser possa viver na plenitude de sua existência, a trajetória do aluno a ser feita na escola deverá ser vista como um pro-jeto pedagógico, caminho a ser percorrido. Pela expressão *estar na escola*, colocamos-nos frente a duas possibilidades: aí estar simplesmente presente ou existir na presença, fazendo parte da obra educacional. A educação, assim, não é apenas um processo de elevação histórica da mente, do natural para o universal, mas é a condição mesma na qual o homem se humaniza.

Rezende (1994) refere que educar consiste, antes de tudo, em aprender o sentido da existência, para que esta possa ser vivida humanamente como tal.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Brondi (1997) relata que para o acesso à dimensão existencial do educando, o professor não pode perder de vista que a aprendizagem é um ato pessoal, peculiar a cada um e que a educação pode mostrar-se humanizante, quando conduzida de modo envolvente e significativo para o educando.

Para Gadoti (1982), educação é um lugar de interpretação e de interrogação filosófica por excelência, na medida que é um lugar onde o homem se interroga, responde diante de outro e por si mesmo, ao questionamento do sentido da existência, do seu ser-no-mundo. A educação é este lugar que o chama e o coloca totalmente em questão.

Morin (2000) comenta que a educação do futuro deverá ser centrada na condição humana. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. Quem somos? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Interrogar nossa condição humana implica em primeiro questionar nossa posição no mundo.

Assim, ainda aprofundando os sentidos de cuidar, o ser-docente retorna no tempo fazendo uma reflexão sobre a sua formação, tanto enquanto aluna como enquanto docente. Surgem questões como: de onde vim? Quais as raízes da minha formação? Como eu aprendi? Como eu era como aluna?

Enquanto aluna tive alguns traumas...Coisas que eu nunca tinha entendido o porquê tinha estudado, nunca tinha colocado em prática, nunca antes tinha correlacionado alguns conteúdos... Eu acho interessante começar a visualizar um desenho que possibilita essa questão da integração. (d-1)

Eu acho interessante porque vivi na minha graduação uma experiência inovadora de formação exatamente nessa lógica. E, para mim foi o

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

ponto-chave que me ensinou a crescer enquanto profissional. Quando fui aluna vivi uma metodologia que fazia uma relação direta teoria e prática, a gente tinha um momento de estágio, tinha o nosso momento de buscar enquanto aluno...Nós éramos ativos na transmissão desse aprendizado com o restante da nossa turma e acho que cresci muito dentro daquela metodologia. Aquela metodologia ensinou uma forma diferente de aprender. (d-7)

O ser-docente, ao voltar-se para suas experiências presentes, remete-se à indagação inicial de quem é ele neste mundo de uma nova prática educativa. Mesmo situado no presente, interroga o seu ser-docente construído anteriormente. Busca firmar-se em alicerces erguidos anteriormente. Quem sou eu, docente, ministrando aulas no Currículo Integrado de Enfermagem? Como comecei a minha carreira docente? Quais os modelos de referência? Quais os valores que norteavam a minha atuação profissional? O que significava educar? Essas indagações possibilitam-lhe ir ao passado e retornar ao presente, refletindo de maneira consciente as raízes de sua história que compõem o seu ser-aí no mundo da educação em enfermagem. Possibilita-lhe olhar para si mesmo e ver como está em seu sendo docente e qual o caminho percorrido.

Quando eu comecei dar aula pegava os cadernos que usava na época de graduação e via exatamente o que o professor dava. E ficava naquele quadradinho, então de repente eu vi que tudo aquilo... Não me sentia feliz dando aula daquele jeito, porque não era uma coisa que vinha de mim, tentava copiar dos outros... E assim não oportunizava ao aluno falar as suas dúvidas, não aprendia. (d-6)

Na minha formação eu tinha a idéia de que professor era um ser perfeito. E tinha uma preocupação muito técnica com o aluno e eu sentia, às vezes, muito longe do aluno pessoa. (d-7)

Esses discursos refletem a necessidade das docentes perceberem que na existência o viver e o modo de ser, é realizado a cada vez, a

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

cada instante no cotidiano conforme este se apresenta ante os olhos e ante as mãos.

Heidegger (1997) enfatiza que o ser-aí, o ser-no-mundo, o homem, é presente, passado e futuro. No presente, o homem o é, consciente, mas também passado, naquilo que não pode mais mudar na memória, não podendo ir para o futuro, como existência ainda não concretizada, mas que pode prever e antecipar o amanhã. Enquanto existe em si mesmo, o ser-aí também existe como antecipação de suas possibilidades, sempre procurando algo além de si mesmo.

Giles (1995) refere que o homem, para construir, transcende. Não é apenas o que é no momento presente, mas também o que foi e já não é (passado), podendo ser algo que ainda não é (futuro).

Assim, o ser-docente para construir sua obra de educar precisa transcender, ou seja, perceber-se no presente, mas também quem foi e não é mais, no passado, podendo ser algo que ainda não é, no futuro, enquanto uma possibilidade para vir-a-ser. Para isso, existe a necessidade ontológica do docente voltar-se para dentro de si, sair do mundo circundante (público) e ir em direção a si mesmo, cuidando para abrir-se a si mesmo.

Nesse sentido, retoma a importância da formação de educador e de como, às vezes, apenas tem-se a formação profissional específica de enfermagem, mas com um desconhecimento muito grande da formação de educador. Isto já foi comentado no segundo capítulo, a partir das idéias de educadores da atualidade.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Eu não tinha uma formação pedagógica, então era tudo feito muito empiricamente, acho que até mesmo instintivamente que eu ia fazendo.
(d-8)

Fala que a sua atuação, enquanto docente, muitas vezes dá-se *instintivamente* e sem o devido preparo. Esta percepção desvela uma nova abertura para o ser-docente possibilitando a busca do crescimento e aprimoramento profissional e pessoal.

Dessa forma, o ser-docente, mantendo-se no movimento de destinar-se para a obra da educação, rememora as características da concepção de ensino e aprendizagem tradicional e mais conservadora. Esta reflexão situa aluno e professor enquanto seres existentes passivos e sem liberdade.

Em uma concepção de ensino tradicional, como você tem o material pronto, ele independe da pessoa que vai administrar, ele está pronto. Então, ele não respeita na verdade nem a individualidade do professor, ele não dá possibilidade de incorporar atividades, porque ela está dada ali. Então, acho que o conteúdo e a forma dominam o professor e ele não leva em consideração nem a turma a quem você vai ministrar aula, nem o professor, porque tanto faz eu dar esse material para você, para outro, que a matéria a ser dada é esta, é isso que você tem que dar e pronto... E você pode usar até recursos diferentes, mas a concepção é tradicional, ela não tem outra forma, ela é moldada, fechada, tem que ser desse jeito, não tem movimento. (d-3)

Embora o ser-docente não destaque a passividade do professor e do aluno, a ausência de esforços de ambos para fazerem diferente, para não aceitarem tudo pronto, nesse momento o seu movimento é de apenas lembrar-se de outras formas de ensinar, já que encontra destinando-se na busca de aprender a ser um professor problematizador no Currículo Integrado.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Essa forma antiga de ensinar era voltada para o mundano, reduzindo o original para o convencional, esse cuidar no termo médio denota a presença da uniformidade, em permanecer como *nós* em algo já dado.

O Currículo Integrado adota, em sua concepção pedagógica, os princípios da problematização, buscando o desenvolvimento do aluno ativo, participativo, crítico e co-responsável pelo seu aprendizado. Isto provoca a necessidade de rever antigas e presentes concepções do processo ensino e aprendizagem. Faz com que o ser-docente, o tempo todo reflita e re-signifique a sua atuação enquanto ser neste mundo. Isto também implica no movimento de ida e volta às formas através das quais aprendeu e como iniciou a atuação profissional de educador, pois ninguém se torna um professor problematizador de um dia para o outro. Cada um segue seu tempo e seu espaço de abertura para novos conceitos e novas práticas.

Uma outra observação importante em relação às reflexões que o ser-docente faz na vivência da prática educativa em questão refere-se à avaliação.

Outra questão que me fez crescer muito foi quando tive que trabalhar as questões de comportamentos e atitudes do aluno. Neste momento você é obrigada a trabalhar também as suas questões de atitudes e comportamentos, e você é obrigada a desenvolver algumas competências inclusive que não tinha. Então esse é um crescimento também que o currículo trouxe para mim enquanto pessoa, enquanto professora e profissional. (d-8)

É um momento também que o aluno te avalia, que acho importante, que ele coloca para você o que poderia estar melhorando. Então, acho que existe muita sinceridade entre as duas partes e, isso facilita muito, porque da mesma forma que você está trabalhando, você está contribuindo para o aprendizado do aluno naquilo que você sabe e ele também contribui com você, ele também sugere... Ele também está sugerindo. (d-6)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Essa vivência tem provocado uma reflexão pessoal muito importante para o ser-docente. Diante dos desempenhos que são estabelecidos como importantes para os alunos desenvolverem, o ser-docente também identifica, nele mesmo, suas necessidades de aprimoramento ou mesmo desenvolvimento e, assim, cuida-se. Cuida para seguir destinando-se na obra de educar, cuida para manter-se aberto à decisão e ao trabalho proposto.

Ressalta a importância do apoio psicológico para facilitar a compreensão de sentimentos que emergem na vivência da implantação desta proposta curricular.

Tem sido bom o apoio que temos recebido. O fato de existir uma psicóloga que em alguns momentos mais difíceis a gente tem oportunidade de conversar tem nos ajudado muito. (d-5)

A necessidade de apropriação da sua obra de ensinar leva o ser-docente a expressar um sentimento de responsabilidade e de compromisso em estar cumprindo esta obra a que se destina a sua existência.

eu sinto um peso enorme de fazer, não é peso no sentido ruim. Eu acho que é uma responsabilidade enorme a gente estar formando profissionais. Faz um tempinho que eu estou lá já, mas eu não via do jeito que eu vejo hoje. Assim, a responsabilidade de estar colocando esse profissional aí para cuidar. Eu normalmente vejo um aluno e falo assim: será que eu realmente deixaria ele me cuidar? (d-2)

É uma relação de compromisso comigo mesma, com a minha profissão. Eu tenho que me aprimorar com o compromisso que eu tenho, com a minha equipe de trabalho, com a enfermagem de um modo geral e com a sociedade. (d-4)

Só o começo que eu achei muito difícil em termos da responsabilidade... O pessoal falava que esse currículo é uma mil maravilha, mas é porque você não tocou o módulo ainda, quando você

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

tocar o módulo você vai ver. Acho que é porque dei aula pela primeira vez e logo no módulo 1. Quando a gente em 2000 abriu o módulo 1, foi uma responsabilidade muito grande, porque e se não der certo, nós do módulo 1 somos culpados? (d-10)

Esse sentimento de estar ansioso é acompanhado pela responsabilidade de *ter que dar certo*, pela insegurança e medo de errar, pelo compromisso social da profissão, pela responsabilidade social de estar participando da formação de cuidadores de pessoas. Além disto, retrata também o sentimento de culpa e, às vezes, isto é acompanhado pelo conflito de sempre responder de modo adequado ao esperado por esta comunidade, desvelando uma necessidade de sempre estar certo, esboçando um sentimento de onipotência, sentindo-se como se os resultados de uma ação dependessem somente de uma pessoa.

Percebe-se a presença do caráter existencial de um novo projeto lançando-se para uma nova direção, vêm novas responsabilidades, o que gera novas indagações, inquietações e novos sentimentos.

Agora eu vejo essa minha responsabilidade muito mais no sentido de manter o grupo em movimento. Acho que um outro sentimento que eu tenho, que, às vezes, me angustia é que eu não posso perder o pique... Eu preciso manter o pique, preciso manter o grupo no pique de estar sempre refletindo, de estar sempre avaliando, de estar sempre revendo as propostas. (d-7)

Assim, o ser-docente, destinando-se a educar, mesmo vivenciando sentimentos de ansiedade e tensão, mantém-se aberto, responsabilizando-se, desvelando-se e cuidando-se, compartilhando do estar com-o-outro no projeto coletivo para desenvolver diferentes possibilidades de poder ser.

5.1.1.2 DISTANCIAR-SE DA OBRA DE EDUCAR

Neste movimento estão reunidas as descrições dos docentes frente à convocação da nova prática educativa, envolvendo formas inautênticas vivenciadas. Elas expressam a pouca abertura para a decisão e o trabalho, distanciando-se da execução da obra de educar.

Heidegger (1997) refere que o constante movimento de autenticidade e inautenticidade é próprio do existir humano. A descrição da vida cotidiana do homem sinaliza para uma existência inautêntica, significando que o homem se distancia do seu projeto essencial em favor de ocupações cotidianas. Com isso, muitas vezes, o homem acaba agindo e confundindo-se com o coletivo, dificultando o tornar-se si mesmo, distanciando do cuidado, enquanto o ser-aí se deixa absorver pela mesmice, ou seja, não busca a verdade e vive no impessoal, na própria inautenticidade. No entanto, para este autor, estas formas inautênticas podem significar a possibilidade de transcender e alcançar a própria essência, a própria verdade.

Não existe apenas uma só forma de agir ou um só conhecimento válido e, às vezes, a legitimidade da verdade encontra-se dividida no mundo repleto de muitas incertezas. Cada um, inserido em seu mundo, abarca muitas contradições factuais, que podem não ter sido criadas por ele mesmo. Assim, o sentido da verdade de cada um encontra-se relacionado à sua própria vivência à interpretação que faz sobre o seu próprio mundo.

O modo como o ser-docente vive o seu dia implica no próprio modo de ser, que pode ou não ser autêntico. Nessa condição, muitas vezes, se

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

vê diante de limites, distanciando-se da possibilidade de abrir-se para sair da mesmice, tentando posicionar-se fora daquilo que se repete, a fim de buscar o próprio modo de ser.

Para o ser-docente, a implantação do Currículo Integrado pode significar um momento de escuta diante de algo ainda não compreendido:

Eu me lembro também de ter participado da reunião de departamento, em que foi feita a apresentação dele (currículo integrado). E muitos dos termos, da terminologia, eram estranhos para mim. Então foi um momento de eu me aquietar, de ouvir. Tentar entender, e percebi que era uma coisa muito grande. Eu percebi que era uma mudança significativa. Eu estava tentando apreender o que significava essa mudança. E, tentando situar-me em relação aquilo que eu era, aquilo que eu sabia de enfermagem, aquilo que tinha sido o meu papel como enfermeiro e como professor. E, o que eu teria que mudar. Então, o primeiro momento foi assim de muita quietude e de muito ouvir, de ver aquilo que era passado para mim. Eu senti naquela época o quanto era expectadora do processo, porque eu não me sentia no direito de estar opinando. (d-1)

Poder ouvir conduz à de-cisão mais própria citada em Heidegger (1997). O ser-aí reconhece e aceita a condição de estar fora, de estar vivendo de forma inautêntica e é esta condição que possibilita a busca da sua autenticidade.

O fato o ser-docente ouvir o outro nas falas emergentes dos encontros pedagógicos, em relação ao seu próprio existir, cria na condição da existencialidade a possibilidade de identificar-se com as mudanças, descobrindo o ser-docente a partir daquilo que já cuida, dando abertura para aproximar-se de si mesmo.

O ser-docente expressa também a ansiedade vivenciada pelo desenvolvimento da nova prática educativa, onde todos tinham que, ao mesmo

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

tempo, adquirir o novo conhecimento, conseguir praticar uma nova abordagem de educação.

Eu me lembro de muitas oficinas que você tinha que dar conta, de manhã de um assunto, no período da tarde de outro, na manhã seguinte já tinha que dar conta de outra coisa. Então essas oficinas altamente intensas, em que, às vezes, eu chegava no final da manhã e falava assim: Meu Deus do céu, é só isso que eu vou ter que dar conta. E textos e mais textos. E que ansiedade em relação a isso. (d-1)

Desde que a gente começou as oficinas lá em 2000 foi um crescimento muito duro, porque foi muito conhecimento adquirido. (d-9)

Estava dada, de forma implícita, uma urgência na apropriação dos novos conhecimentos e, desta maneira, trazia incoerências com os próprios princípios estabelecidos pela concepção que estava sendo discutida. Como problematizar, de forma natural e espontânea, se isto não era uma coisa cotidiana até então? Como ensinar de uma forma que não tinha sido vivenciada? O desafio assumido era grande, pois um grupo de professores, em sua grande maioria formado pela concepção tradicional de ensino, propunha-se a educar sob outra concepção.

Neste momento o ser-docente tenta acumular rapidamente conhecimentos, quase de forma mecânica, sem ter contato com os significados destes conhecimentos. Esta imersão em estudos e discussões coletivas mostra um distanciamento da convocação à obra de educar. Um momento de dificuldade em olhar ao redor de si mesmo, um momento em que se perde no coletivo, não consegue estabelecer sua própria direção, não encontra sentido no novo que se apresenta.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Tudo o que aparece é visto, ainda, como uma totalidade que esconde algo que necessita desocultar, para que novas possibilidades apareçam no transcorrer do novo currículo.

O desenvolvimento do processo de avaliação é outro momento em que o ser-docente se distancia da sua obra, restringindo suas possibilidades.

Porque no currículo tradicional a gente avaliava muito a questão técnica. Pelo menos a gente não avaliava tanto a questão das atitudes, daquelas três áreas cognitiva, afetiva, psicomotora... E eu vejo que a gente hoje vê a aluno muito além da parte técnica, você consegue englobar as três áreas, embora com um pouco de dificuldade, porque o processo de avaliação tem alguns problemas. É muito difícil selecionar dentro daqueles desempenhos que nós traçamos nos módulos, o que realmente é importante estar avaliando para a formação do enfermeiro, porque são muitos desempenhos que são escritos, muitas competências e a gente percebe que nem tudo que a gente escreveu é alcançado por causa do tempo, por causa do próprio número de docentes que é insuficiente e essa questão toda. (d-6)

O ser-docente, vivenciando a prática de avaliação desenvolvida, experiencia o prazer e a dificuldade de trabalhar as questões das atitudes dos alunos.

O acompanhamento do aluno é complicado. Primeiro porque tenho que me basear em comportamentos observáveis. Por exemplo, como é que ele está hoje na sala de aula?... Bom, isso traz um perigo porque na medida que você percebe a repetição do comportamento, você corre o risco de rotular o aluno... É mais complicado ainda porque você tem que atribuir valor e dizer para o aluno como ele está. Eu tenho uma dificuldade enorme para fazer isso. Eu gostaria muito de não precisar atribuir nota. Eu me julgo sempre fazendo injustiça, porque primeiro eu queria dar conta de observar tudo, e eu não dei. (d-4)

Surgem também as relações de poder, estabelecidas dentro do grupo:

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Havia determinado grupo de pessoas que era carregador de pedras. Então, onde era determinado a gente ia. Só que comecei a me questionar, como é a minha profissão? Não era importante a minha posição enquanto ser pensante. Não era mais importante nessa altura. Era importante que eu executasse as tarefas que eram determinadas. Eu senti isso de algumas maneiras. (d-1)

É uma coisa assim que toda instituição tem, todo lugar que você trabalha tem e eu sempre digo isso, você carrega o piano, mas você tem pouca chance de tocar o piano. Nosso departamento tem que saber trabalhar limite, sabe, um reconhecer o outro sem tripudiar. É, sem querer subir nas costas do outro, sem pisar no outro. (d-9)

Referem-se ao grupo dos que carregam pedras ou carregam o piano, mas que nunca tocarão este mesmo piano. Expressam o sentimento de anulação, de distanciamento da possibilidade de opção e escolha de seu caminho, sentem-se excluídos enquanto pessoas. Sentem-se des-cuidados pelo grupo. Esse desgaste ora evidencia-se física, ora emocionalmente:

Foi muito extenuante fisicamente... Eu me lembro de ter ficado muito cansada no fim do módulo. Eu já estava muito cansada, um cansaço físico muito grande. (d-1)

Estou emocionalmente mais cansada... Cansada de falar... Mas as pessoas já estão também cansadas de ouvir. Acham que eu sempre falo a mesma coisa. Tem vezes que eu falo diferente e as pessoas acham que eu falo sempre a mesma coisa. Então, acho que as pessoas também estão cansadas de mim... Então, sinto que sou destrutada também. (d-5)

Esta experiência vivenciada faz com que o ser-docente sinalize para a necessidade de ter um apoio psicológico, que seja realmente eficaz no sentido de proporcionar um suporte ao professor para o enfrentamento de todas estas situações novas.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Então quando cheguei no fim desse módulo chorei no dia da avaliação. Nesse dia coloquei que eu achava que deveria ter tido um profissional que tivesse acompanhando nesses primeiros 4 anos, tivesse acompanhando o corpo docente, é, justamente para auxiliar nesse processo de mudança. Se teria feito diferença, eu não sei, talvez não tivesse feito, mas acho que talvez pudesse ter facilitado a gente olhar de frente algumas questões que estavam incomodado. Eu sei que agora tem uma pessoa, mas eu não vejo ela fazendo trabalho com o corpo docente de maneira regular, da maneira como eu sentia necessidade.
(d-1)

Nada aparece para o homem sem um significado, o que depende de um nexo de relações. Nenhum projeto é isolado, e isso implica necessariamente, a presença do outro, mesmo que à distância, distância esta, onde permanece a presença do cuidar-com.

Assim, evidencia-se o quanto uma situação nova pode mobilizar questões existenciais e gerar diferentes necessidades. Os docentes vivem a cotidianidade de diferentes modos, que podem ou não serem autênticos. No entanto, nessa condição, mesmo distanciando-se da obra de educar, podem abrir uma possibilidade para alcançarem a autenticidade. A busca da autenticidade é uma construção da verdade de cada um em sua existência.

5.1.1.3 DISTANCIAR-SE DA CONVOCAÇÃO À OBRA DE EDUCAR

Esse movimento reúne a ausência de respostas do ser-docente, envolvendo formas de distanciamento das possibilidades apresentadas. As descrições falam da falta de percepção do que está ao redor do ser-aí, limitando suas oportunidades de estar e ser.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

A gente não tem muita habilidade nessas questões de relações interpessoais. Também por outro lado temos sofrido muito, porque acho que todos nós temos sentido um pouco de invasão. Quando a gente abre e mostra para todo mundo, a gente se sente invadida. Eu acho que têm pessoas que se sentem mais invadidas, outras menos, mas de um modo geral essa sensação de invasão do espaço que era só meu, que eu podia fazer do jeito que eu queria, como eu queria e que achasse importante está acontecendo com todos. (d-5)

Sentimentos intensos são vivenciados pelo ser-docente como sensação de invasão, agressão, sofrimento, insatisfação. No desenvolvimento da proposta, cada ser-docente assume o compromisso de sua transformação de acordo com a sua maneira de existir no mundo, podendo manter-se distante da convocação feita pela proposta pedagógica, expressando o desejo de até abandoná-la, distanciando-se da sua obra de educar.

É, as pessoas nem sempre estão dispostas a assumir esse processo, não de uma forma radical, mas assumir mesmo a construção desse projeto. Essa construção coletiva tem graus de compromissos muito diferentes. Então, as pessoas que têm compromisso maior e precisam dessas pessoas para construir acabam se cansando e, às vezes, não têm outros que vão entrando no lugar. (d-5)

Eu sinto um pouco de comodidade nas pessoas. De não querer sair daquela área específica, não sei se é comodidade, não sei se é medo do desconhecido, mas quer ficar só naquela área específica. (d-6)

Teve horas que eu saía daqui chorando, era muita coisa acontecendo, porque teve muito desprazer nesse meio. Foi quando eu me dei um tempo. Falei: eu preciso de um tempo pra minha cabeça. (d-9)

O ser-docente, ao vivenciar a possibilidade de construir uma existência inautêntica ou imprópria, evidencia a abertura para a possibilidade de construir uma existência autêntica ou própria. É através dessa abertura da impessoalidade que emerge a possibilidade na qual o ser-docente pode

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

recuperar-se de sua impessoalidade, de sua dissolução nos outros, podendo existir de maneira mais própria.

Nesse movimento de desvelar-se e ocultar-se, de destinar-se e de distanciar-se da obra de educar, o ser-docente vai construindo o seu modo de ser no mundo da educação em enfermagem. O modo como esses docentes olham em torno, e como cada um ocupa o seu lugar, conduzirá à obra de como vivenciam e como irão habitar esse novo mundo.

5.1.2 HABITANDO O MUNDO COTIDIANO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ENFERMAGEM

A segunda unificação ontológica agrupa as falas dos docentes que destinam sua trajetória para habitar o mundo cotidiano do ensino de enfermagem após a implantação do Currículo Integrado. Estas falas envolvem a vivência de dificuldades, de formas inautênticas de cuidado, a delimitação das circunstâncias e a conformidade do ser-docente com o novo cotidiano.

Heidegger (1997) conceitua mundo como um termo ontológico que significa o ser dos entes, a região que abrange a multiplicidade de entes. Diz que o homem existe e se manifesta estando no mundo de forma integral, pressupondo uma idéia de totalidade, de indissociação entre corpo, alma e espírito. Assim, o ser-docente, ao falar das suas experiências, refere-se ao seu existir de maneira integral como ser-docente, o seu ser-aí se defrontando com a relação homem-mundo, o mundo onde habita, onde está sendo.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Heidegger diz que o ser-em possui o significado de colo, de habito, onde a expressão *sou* conecta-se com a expressão *junto*, assim, eu moro junto, me detenho junto no mundo (HEIDEGGER, 1997).

O ser-no-mundo e o próprio mundo são temas da analítica da cotidianidade. O significado do *ser-em* um mundo como uma constituição ontológica do ser-aí, *em um mundo* não indica apenas uma relação espacial, ou seja, docentes simplesmente dentro do mundo desta prática educativa, mas, corresponde ao habitar, familiarizar-se com algo. O mundo mais próximo do ser-aí é o mundo circundante. A espacialidade é entendida não apenas no sentido espacial, mas sim existencial, ou seja, o ser-aí tem seu próprio *ser no espaço*, o qual, só é possível com base e fundamento no ser-no-mundo em geral (HEIDEGGER, 1997).

Em sua essência, a espacialidade apresenta os caracteres de distanciamento e direcionalidade. Heidegger diz que o dis-tanciamento descobre a distância. Toda aproximação toma antecipadamente uma direção dentro de uma região, a partir da qual o dis-tanciado se aproxima para poder ser encontrado em seu local. O ser-aí sempre ocupa um local; no entanto, este *ocupar* deve ser, em princípio, distinto do estar à mão num local, dentro de uma região. O ser-aí compreende sua posição através da interpretação no mundo onde está.

Aos modos do ser-aí ser-em no mundo, Heidegger chama de modos de ocupação. O termo ocupação designa a realização de alguma coisa, cumprimento, levar a cabo (HEIDEGGER, 1997).

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Desta forma, a espacialidade deve ser entendida não apenas no sentido espacial, mas sim existencial, ou seja, como um modo do ente relacionar-se com o mundo, aproximando ou distanciando do cuidar. A proximidade não é a presença, mas reflete como o ser-aí manuseia algo, se ocupa dele, considerando neste contexto, algo como o ensino.

O ser-docente que hoje habita o mundo da prática educativa de enfermagem possui uma espacialidade existencial, ou seja, pode estar mais próxima ou mais distante desta proposta de acordo com a maneira como se coloca sendo-no-mundo e interpretando-o. A existência para o homem tem sentido quando ele tem consciência do mundo e ser-no mundo constitui sempre como uma possibilidade em destinar-se. Alguns desses modos de ocupação já foram abordados na unificação ontológica anterior. Nessa unificação ontológica os movimentos que serão descritos são:

- Habitando o mundo na obscuridade
- Buscando a conformidade com o mundo circundante

5.1.2.1 HABITANDO O MUNDO NA OBSCURIDADE

Heidegger fala do obscurecimento do mundo provocado pela apropriação e exacerbação da técnica no tempo moderno. Através das forças produtivas instauradas, a existência começa a resvalar por um mundo destituído de brilho e profundidade. Tal acontecimento, para ele, é fruto da sombra projetada sobre o mundo, advinda de três fenômenos que estavam em marcha

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

desde o início da modernidade, mas que, no presente, ganharam uma força muito grande: a devastação da terra, a massificação do homem e a fuga dos deuses (MICHELAZZO, 1999).

A devastação dos campos, das florestas e dos mares, esgotam as forças da terra de que mais dependemos para nossa sobrevivência: o ar, as águas e os alimentos. O homem, na esteira voraz da produção e do consumo, mistura-se com a matéria prima e torna-se o melhor dos recursos para a produção e o consumo do mundo capitalista. O obscurecimento do mundo é completado pela falta de Deus, significando que nenhum Deus reúne mais, de forma visível e clara, os homens e as coisas em torno de si, deixando o vazio.

Tudo isso leva à compulsão do homem moderno e ao esquecimento do ser. Essa distância entre o ente e o ser é para Heidegger a origem do obscurecimento do mundo e que lança o ser-aí nos sofrimentos da apatridade, isto é, exila o homem do *aí*, de sua pátria essencial, empurrando-o na direção do abandono e na distância do ser (MICHELAZZO, 1999).

Neste movimento me aterei a abordar a distância do ser, a vivência da estranheza do mundo, gerando sentimentos de incapacidade, insegurança e incertezas.

Ao estar vivenciando a prática educativa, o ser-docente não ocupa somente posições dentro desse espaço, um local definido, mas, através da interpretação que faz estando e sendo neste mundo, é que direciona e aproxima-se mais ou menos dos entes deste mundo e de si mesmo, construindo existencialmente seu tempo e seu espaço para fazer contato com o mundo a ser habitado.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Na vivência das experiências iniciais ocorreram mudanças de alocações dos docentes, buscando a integração das áreas para assegurar a continuidade da seqüência gradual de construção do conhecimento do aluno. Este princípio, quando discutido em seus fundamentos teóricos, deixa bem claro a importância de se respeitar os níveis crescentes de complexidade do conhecimento e as sucessivas aproximações necessárias para a apreensão gradual deste. Mas, ao colocar estes princípios em operacionalização, muitos obstáculos surgem e demandam muita discussão e reflexão para sua concretização. Assim, os docentes, em determinados momentos, formados em uma outra lógica e colocados no processo de trabalho até então como especialistas, vêem-se diante de outro desafio que trata da formação do enfermeiro generalista. Mais uma vez ele tem de correr na frente, estudando e aprendendo para poder alcançar a proposta estabelecida pelo Currículo Integrado.

E realmente houve uma mudança muito grande de paradigma, porque a gente foi lançado ou colocado para atender e fazer acompanhamento em unidades não tão conhecidas. E isso para mim era uma coisa perdida no tempo e no espaço. Foi uma experiência muito estante na minha vivência. Então, foi um período de ter que estudar, de tentar correr atrás, tentar entender uma série de coisas que não fazia muito sentido para mim ou, não na minha realidade profissional. (d-1)

Mas eu não tinha conhecimento. Então eu não sabia conduzir o aluno. Não sabia qual era a dinâmica do serviço. Eu não sabia o que o aluno tinha que fazer direito. Eu não sabia nem o que eu tinha que fazer direito tinha hora. Então ficava mais difícil ainda falar para o aluno vai fazer isso ou aquilo e direcioná-lo. (d-2)

Você se sente meio incapaz, porque são muitas coisas novas para aprender, para resgatar com os alunos, na verdade está formando um enfermeiro generalista, mas você não é um generalista. (d-6)

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Antes eu tinha uma certa insegurança, se chegar lá e daí não saí as questões, não saí o que a gente estava prevendo ou o grupo não estudar ou o grupo não responder de acordo com a proposta que você, eu tinha essa preocupação. (d-9)

Ter que aproximar-se do novo é torná-lo familiar, o que já está em movimento e, ao por em prática esse conhecimento dá-se a liberdade para o ente ser o que é.

Estas falas expressam os sentimentos de contato com a nova realidade da prática educativa do Currículo Integrado, a vivência da insegurança e do sentimento de incapacidade. O ser-docente percebe sua inabilidade, seu desconhecimento ou sua pouca familiaridade com este mundo. Esta percepção o leva a uma imersão no conhecimento teórico da concepção do currículo integrado, agora estabelecido como desafio em seu cotidiano. As falas retratam o estudo individual e em grupo, as discussões coletivas, enfim, a busca através de leituras, cursos, oficinas, reuniões para estar se apropriando dos entes agora postos em seu mundo.

Daí nós passamos por uma fase de muito estudo. E às vezes eu não entendia direito o propósito daquele estudo. E sou assim, sou essencialmente uma pessoa prática, e aquela discussão toda, às vezes eu ficava me perguntando qual seria a aplicação prática daquilo. Eu lembro daquela oficina para tentar montar os esqueletos do currículo e tentar entender o que é problematização. Eu, o tempo todo ficava tentando buscar dentro de mim, assim o que eu era, e o que aquilo era diferente do que eu era, do que estava por trás. Naquelas oficinas que a gente fez algumas tentativas de problematização tentando ver como é que aquilo funcionava. (d-1)

Exige muito estudo do docente...Estar assumindo que, às vezes, não sabe e ir em busca do prejuízo, estudar e batalhar para poder estar conseguindo lidar melhor com todas essas mudanças. (d-6)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

A partir do momento que eu comecei a participar do currículo integrado e da construção dele, eu tive uma imersão enorme em termos de capacitação pedagógica propriamente dita. (d-8)

Estas falas trazem expressões como *esqueleto, prejuízo, batalha* que podem estar significando a obscuridade em que o ser-docente sente-se imerso nessa busca da familiaridade com o mundo da educação que está habitando. Evidenciam a estranheza deste novo mundo.

Critelli (1988) traz o conceito de inospitalidade do mundo para Heidegger, aquele estado em que nos revela o próprio mundo não mais como ilusoriamente o pensávamos, como um ente, como uma coisa, como um conjunto e um complexo de coisas naturais e artificiais que estão por aí e onde acreditávamos estar perfeitamente integrados. Quando as coisas mudam, quando o mundo manifesta sua estranheza, sua inospitalidade, pode ocorrer a evasão do sentido que ser faz para nós.

A vivência mais próxima ao aluno, a consciência dos limites próprios e dos alunos, a franqueza no diálogo expõem o ser-docente de uma forma que ele ainda não tinha experienciado. É um momento em que vivencia sentimentos de incerteza da proposta.

Estou aprendendo muito neste currículo. A gente tem só que tomar cuidado, muito cuidado para não ser uma aprendizagem dramática. Eu acho que é esse o risco que a gente se expõe quando está trabalhando dessa forma, e que é difícil... Porque da outra forma a gente ficava muito mais protegido, você não ficava exposto nesse grau e era mais fácil. É, você não expõe suas fragilidade, você não corre tanto risco de errar. Você faz aquilo que tem certeza, só. E quando você se dispõe a fazer uma avaliação olhando um na frente, um para o outro, é...você tem risco. (d-5)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O currículo mostra quais são as nossas falhas, os pontos fracos, os pontos fortes, ele deixa extremamente na cara. Às vezes, é duro de enxergar isso. Eu acho que o currículo deixa muito à vista. De um lado é bom que você tem que tentar superar, por outro é ruim, porque, às vezes, cria muita ansiedade. (d-2)

O ser-docente limita suas possibilidades diante da percepção do movimento constante da nova prática educativa desenvolvida e sofre diante do estranho, do novo. Estar nesse mundo é a primeira condição para descobri-lo, o docente pode abrir-se para aquilo que o convoca para poder responder e dar conta do que o currículo propõe.

É que o novo era novo sempre. E não dava tempo para esse novo acomodar, e eu me apropriar. A gente sabia que ia ser um processo difícil, que ia ser um processo doloroso. Que todo processo de mudança é, você passa por sofrimento e depois tem o período de acomodação, mais de adaptação. Mas que eu sentia que não tinha tempo de acomodação, porque logo tinha uma nova onda de mudança. (d-1).

Outro sentimento vivenciado é o de finitude, fechando em si mesmo outras possibilidades, sentindo-se sem oportunidades para estar existindo.

Muitas vezes cheguei a pensar em voltar para a área assistencial, porque acho que não é a minha praia, não é o meu lugar, porque não estou sabendo ensinar tudo isso... Porque muitas vezes sinto que as pessoas ficam muito em cima do muro, uma hora acham que o currículo não é bom, que não traz grandes vantagens para o aluno, para gente, traz só sofrimento, por outro, às vezes, a gente ouve as mesmas pessoas falando bem dos nossos alunos, nossa que coisa boa! Então, as pessoas estão nessa, em cima do muro mesmo, não sabem para que lado vão. (d-6)

Eu acho que não tive pernas para que pudesse estar caminhando na avaliação. Então, o desenho era definido pelo gestor, redefinido pelo gestor e eu ia atrás cumprindo as determinações do desenho. Entendo

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

também que se estivesse nesse grupo, possivelmente, também faria a mesma coisa. Estaria gerenciando, administrando. Só que no lado de cá, senti falta de momentos em que a gente realmente rediscutisse isso. Não sei se teria feito diferente... Então, que houvesse momentos para essa catarse, porque senti essa tensão crescente de diversas maneiras.
(d-1)

O ser-docente busca desocultar-se no seu próprio ser-aí diante do mundo de mudanças, tendo ante os olhos muitas interrogações, destinando-se a fazer novas relações neste novo contexto no mundo da educação em enfermagem. Voltando-se para si mesmo, o ser-docente retoma seu sonho, sua utopia, o sentido que o moveu nesta jornada:

Meu sonho é ver uma enfermagem científica, assim de cuidado mesmo com o paciente. É firme e não parecendo uma areia movediça. Hoje a gente pisa e puxa, parece que vai lá para baixo. Eu queria que a gente pisasse mais em terra firme. (d-2)

Nesse movimento de habitar o mundo da prática educativa do Currículo Integrado, o que caracteriza o presente do ser-docente é a incerteza, a obscuridade, o desejo de *terra firme*, representando a sua inserção na profissão hoje como *areia movediça*.

Quando a pre-sença descobre o mundo e o aproxima de si, quando ela abre para si mesma seu próprio ser, este descobrimento de mundo e esta abertura da pre-sença realizam uma eliminação das obstruções, encobrimentos, obscurecimentos, como um romper das deturpações em que a pre-sença se tranca contra si mesma.

5.1.2.2 BUSCANDO A CONFORMIDADE COM O MUNDO CIRCUNDANTE

Heidegger (1997) diz que ser verdadeiro é ser descobridor. Descobrir é um modo de ser-no-mundo. O ser-aí na ocupação que se destina no mundo descobre os entes intramundanos, na sua abertura para o mundo. Assim, verdade é o desvelamento, a descoberta. No entanto, algo ao desvelar-se também se oculta, se fecha.

Inwood (2002) refere que quando Heidegger explica a verdade como desvelamento, desencadeia várias conseqüências. A verdade já não é mais algo do qual podemos ou devemos estar certos em um sentido cartesiano. A verdade é uma busca pela descoberta. O mundo já está descoberto para mim e eu posso descobrir coisas dentro dele, algo está se aproximando e ao mesmo tempo se afastando.

Santos (1994), apoiada em Heidegger, fala que a conformidade se descobre apenas com base na descoberta prévia de uma totalidade de conformidade. Isto é, na conformidade des-coberta estabelece uma relação ontológica com o mundo, com aquilo que está à mão. O ser-aí busca a familiaridade do mundo a partir de um *em função de* ao *com que* de uma conformidade. O conformar-se é o que dá a liberdade aos entes já que, previamente descobertos, eles se fazem presentes no mundo, através dos modos de *referir-se* do homem.

À medida que o docente se familiariza com o mundo do novo currículo, o compreende, e nesta abertura da compreensão movem-se as suas referências com os entes dessa nova prática educativa.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Acho que dar aula é articular diversos recursos, administrativos, materiais, recursos humanos, didáticos, é fazer uma junção dessas coisas e possibilitar atividades para os alunos. Essas atividades intencionais que tenham um propósito. É um propósito maior que não é só o pessoal, mas que é para o próprio mundo mesmo. (d-3)

A proposta pedagógica do Currículo Integrado tem trazido grandes alterações nos entes intramundanos do mundo dos docentes e dos alunos desse curso. Terminologias como: módulos integrados; trabalhos em pequenos e médios grupos; plenários; momento de representação, relação, sistematização, síntese e ação²⁶; avaliação interpares entre outras, fazem agora parte da vida cotidiana do ser-docente. Assim, cada um tem vivenciado modificações na configuração e nos limites do seu mundo público e íntimo e, isto tem trazido repercussões específicas para cada um, de acordo com o modo com que estabelece suas referências com o ente.

muitas vezes você pensa: puxa, eu não sou mais professor. Porque eu não tenho conseguido dominar tudo isso, todos esses assuntos, todos esses conceitos. (d-6)

Houve um período onde a falta do domínio do saber foi muito importante para mim, foi uma coisa que eu perdi um pouco a identidade de professor, perdi o meu chão mesmo. (d-8)

Estas falas reportam ao conceito da identidade de professor e que esta identidade passa por transformações de acordo com os significados que a ela são atribuídos por cada ser-em-si-mesmo. Assim, a identidade

²⁶ Nomenclatura utilizada para caracterizar as etapas do treinamento mental de acordo com Brusilovscky (1989) e Davini (1994) e que constitui uma das formas de aplicar a problematização.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

representa a abertura que cada um, naquele momento, consegue ter diante do mundo onde está à mão.

Heidegger (1979d) diz que em toda parte, onde quer que mantenhamos qualquer tipo de relação, com qualquer tipo de ente no mundo, somos interpelados pela identidade. Em cada identidade reside a relação *com*, portanto, uma ligação, uma união numa unidade. Por isso a identidade aparece através da história com o caráter da unidade. Para Heidegger, essa unidade não é desprovida de relações. O princípio da identidade fala de como todo e qualquer ente é ele mesmo consigo mesmo e, portanto, fala do ser do ente. A unidade da identidade constitui um traço fundamental no seio do ser do ente. O conceito de idêntico em latim *idem* significa o mesmo.

Para ele, se compreendermos o pensar como característica do homem, podemos refletir sobre um comum-pertencer²⁷ que se refere a homem e ser. Não se prende à tentativa de representar a comunidade de homem e de ser como uma integração, dispondo esta, ou a partir do homem, ou a partir do ser. Chama a atenção para que, em vez de continuamente representarmos uma coordenação de ambos, tomarmos como nesta comunidade está, antes de tudo, em jogo um recíproco-pertencer.

²⁷ Heidegger diz que se pensarmos o comum-pertencer como determinado pela comunidade, o sentido de pertencer quer dizer a partir de sua unidade. Neste caso, pertencer significa integrado, inserido na ordem da comunidade, instalado na unidade de algo múltiplo, reunido para a unidade do sistema e mediado pelo centro unificador de uma síntese. Entretanto se pensarmos o comum-pertencer como a comunidade agora determinada a partir do pertencer, permanece aberta a questão do significado de pertencer e, somente a partir deste é que a comunidade se determina como ela própria. Para Heidegger a possibilidade de não mais representar o pertencer a partir da unidade da comunidade, mas de experimentar esta comunidade a partir do pertencer, não é um mero jogo de palavras (HEIDEGGER, 1979c).

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O homem é manifestadamente um ente. Como tal, faz parte de uma totalidade do ser. Pertencer aqui significa ainda estar inserido no ser. Mas o homem, enquanto ser pensante aberto para o ser, permanece relacionado com este ser e assim lhe corresponde. O homem é plenamente esta relação de correspondência. Assim, no homem impera um pertencer ao ser e neste pertencer ele escuta o ser, porque a ele está entregue como propriedade. Já o ser se apresenta ao homem e permanece enquanto ser aborda o homem pelo apelo. Pois somente o homem aberto ao ser, propicia-lhe o advento deste apelo. O ser necessita da abertura de uma clareira²⁸ e permanece assim, entregue ao ser humano enquanto propriedade.

Homem e ser estão entregues reciprocamente um ao outro como propriedade, pertencem um ao outro. Este comum-pertencer de homem e ser apresenta-se como entrelaçamento.

Assim, o ser-docente mantém uma relação de correspondência consigo mesmo, com os outros, e com o mundo onde está sendo entregue enquanto propriedade num recíproco pertencer.

Eu não me sinto sem identidade, nada disso, acho que tenho a minha identidade, eu sei no que eu acredito, eu sei o que eu sou... Porque eu sou a minha identidade. Esta identidade, acho que passou por transformações. Ela se tornou primeiro mais clara para mim mesmo, porque para mim poder fazer essa relação de trocas com os outros, eu também preciso ter claro quem eu sou. Então, quando eu sento numa reunião e sei que tem 10 contrários a minha idéia, preciso ter claro o que eu sou e porque que eu tenho aquela idéia. Eu não me sinto sem

²⁸ Clareira vem do verbo clarear e do adjetivo claro. Clarear algo quer dizer tornar algo leve, livre e aberto. Por exemplo, tornar a floresta em determinado lugar livre de árvores. A clareira, no entanto, não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que ressoa e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. A clareira é o aberto para tudo que se apresenta e ausenta (HEIDEGGER, 1979a).

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

identidade, nada disso, eu acho que tenho a minha identidade, sei no que eu acredito, eu sei o que eu sou. (d-7)

Quando você está ali como professor carrega tudo junto... Seu jeito, seus valores, a forma como enxerga o mundo, como você se relaciona com as pessoas, está tudo junto. (d-3)

O fato de estar-com perde-se no sentido de não se apropriar, isso não significa ser bom ou mal. Heidegger não aborda a existência como algo de ordem axiológica, mas como constitutivo da condição humana, o que é importante é como o ser-aí se percebe no mundo.

O ser-docente manifesta consciência própria de si e isto possibilita uma abertura a partir de si mesmo. É pela existência que cada pessoa realiza e compreende seu ser; essa é uma construção diária com o outro, com a sociedade e com o mundo.

Era uma questão muito tensa, de ir tensa, o caminho, o trajeto que fazia. Pensava o que vou fazer com esses alunos hoje? O que será que vai aparecer hoje? Eu me lembro de orar para Deus me iluminar no momento e falei: bom, o máximo que pode acontecer é eu ter que pedir ajuda, solicitar ajuda de alguém, alguma coisa assim. (d-1)

A participação na implantação do Currículo Integrado é um momento que também une o ser-docente com os outros, na busca da concretização da proposta, abrindo a possibilidade de ajuda e de cooperação. Mas não deixa de expressar a tensão e a incerteza do que acontecerá.

O desenvolvimento dessa prática educativa caracteriza-se como um período ímpar. O ser-docente coloca-se de forma integral para apropriar-se deste fazer e acaba nomeando este período como *período de internação* ou como *modulando*.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Eu me lembro assim que a gente se reportava àquele período, como período de internação. Todos os docentes que passavam por aquele módulo. A gente se relacionava... ah... você saiu da internação? Não está mais internado? Porque era uma coisa muito interessante sair.
(d-1)

Esta forma de se referir pode suscitar a existência de vários significados, pois o período apresenta-se de maneira tão árdua que se busca uma maneira de minimizá-lo para torná-lo mais leve. A referência ao termo *internação* pode estar associado ao sentimento de prisão, privação, retirada de pertences pessoais e, até mesmo, à perda da identidade a que as pessoas comumente são expostas quando vivenciam um período de internação hospitalar. As pessoas nessa situação são privadas de suas roupas, de sua família, de sua casa e, por um determinado tempo, ficam submetidas às rotinas e normas do novo ambiente. O discurso do ser-docente pode estar se referindo ao espaço e ao tempo em que também vivencia alguns tipos de privações e encontra-se submetido a uma nova organização. Ressalta-se o depoimento ao final da frase, expressando como *muito interessante sair da situação de internação*.

A primeira vez que eu participei do módulo, a gente usava a expressão modulando. Que você não conseguia fazer nenhuma outra coisa a não ser módulo. (d-2)

A expressão *modulando* pode estar associada à busca da familiaridade com a nova terminologia — módulo integrado — substituindo a *antiga* disciplina, demonstrando o movimento de tornar mais familiar algo novo.

5.1.3 HABITANDO AS RELAÇÕES

A terceira unificação ontológica agrupa as falas dos docentes que expressam o habitar as relações no mundo cotidiano da educação em enfermagem após a implantação do Currículo Integrado.

Para Heidegger (1997) a análise da totalidade do fenômeno ser-no-mundo conduz às estruturas do ser-aí que, junto com o ser-no-mundo, são igualmente originários: o ser-com. O *com* é uma determinação do ser-aí e deve ser entendido existencialmente, o ser-com o mundo é sempre um mundo compartilhado com os outros. A caracterização do encontro com os outros também se orienta segundo o próprio ser-aí. Os *outros* não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria, mas significa aqueles dos quais, na maior parte das vezes, ninguém se diferencia propriamente, entre os quais também se está. Esse estar também com os outros não possui o caráter ontológico de um ser simplesmente dado *em conjunto* dentro de um mundo.

O encontro com os outros não se dá numa apreensão prévia em que sujeito, de início, já simplesmente dado, se distingue dos demais sujeitos, nem numa visão primeira de si onde se estabelece o referencial da diferença. Eles vêm ao encontro nas mais diversas formas, a partir do que está à mão dentro do mundo. O *estar em volta* é um modo existencial de ser e o outro vem ao encontro em sua co-pre-sença no mundo.

Esta unificação ontológica está subdividida em três movimentos:

Educação em 5 Habitando o Mundo da Enfermagem

- O mover-se nas relações
- O olhar para a realidade
- O apropriar-se do mundo vivido

5.1.3.1 O MOVER-SE NAS RELAÇÕES

Valle (1988), apoiada no pensamento de Heidegger, diz que encontrar-se no mundo com os outros sempre envolve uma compreensão. Compreender é sempre afetivo e é através da compreensão que reside o poder ser mais próprio do ser.

Neste movimento, o ser-docente encontra-se com outros no mundo da educação em enfermagem e, através da compreensão que vai vivenciando, vai construindo as maneiras de estar sendo neste mundo.

A primeira questão que se coloca ao ser-docente é que, ao adentrar em sala de aula, começando a habitar este espaço, depara-se com este mundo que é sempre um mundo compartilhado com os outros. Assim, o ser docente convive com alunos, colegas, pacientes, profissionais entre outros.

Estar dando aula, acho que é uma experiência, uma vivência de alguma coisa que acontece entre a gente e os alunos na universidade.
(d-3)

No encontro do ser-docente com o ser-aluno estabelecem-se outros desafios a serem enfrentados, acompanhados de sentimentos como ansiedade, estresse e prazer.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Para mim tem sido um desafio. Um desafio que eu acho que todo dia que vou para a sala de aula falar de outra coisa, é um desafio, e eu estou aprendendo como nunca. (d-2)

Quando estou dando aula, eu me sinto assim, primeiro é um desafio do momento. Aula para mim é um desafio. Eu procuro preparar. Para mim representa um grande desafio mesmo. Todo momento que eu vou encontrar com o aluno é um momento...não sei dizer para você se é angustiante, estressante, mas também é de prazer. Então cada grupo que você vai enfrentar é...um desafio. É uma novidade que você enfrenta (d-4)

O ser-docente ressalta como positivo o fato de trabalhar com um número menor de alunos. A proposta pedagógica do Currículo Integrado possibilita o trabalho em pequenos grupos (15 a 20 alunos) e em médios grupos (30 alunos), deixando os plenários com 60 alunos somente para algumas atividades mais gerais. Essa nova configuração em sala de aula permite uma maior proximidade entre o ser-docente e o ser-aluno.

Eu acho que trabalhar em grupo pequeno de quinze alunos é muito gostoso, sabe? Porque você conhece um por um, a dificuldade que cada um tem. O pequeno grupo é gostoso sim, eu acho que até para o aluno fica melhor, porque ele tem uma referência, é aquele professor lá. Eles vêem que o professor tem mais disponibilidade para estar atendendo, porque são quinze alunos não são sessenta alunos, eu acho que isso o aluno também vê. (d-10)

...foi que a gente desenvolveu uma proximidade muito grande com os alunos. O fato de você estar sentada em roda, na representação sempre tinha que se reportar à experiências que eles tinham. E eu acabava também me expondo com relação à minha experiência de vida, meus traumas, as minhas deficiências. Isso cria um vínculo muito grande, extra banco escolar, e o aluno se sentia como se a gente fosse um apoiador para ele em diversas situações....Eu acho que aí, criou-se um vínculo comigo, uma identificação, uma ponte que seja. (d-1)

É que os grupos são de quinze alunos com muita frequência. Então eu passo a conhecer esses alunos muito mais do que eu conhecia antes, num grupo de trinta, sessenta. Então eu acho que aí já é uma coisa que

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

a gente avança. Primeiro que um grupo de quinze alunos sentado em círculo a gente estimulando para que eles exponham seus pensamentos, faça suas pesquisas, que lê fale você consegue é perceber nele aquilo que lê já compreendeu e aquilo que ele não compreendeu. (d-5)

O ser-docente comenta que no momento de desenvolver a etapa de representação²⁹ da metodologia proposta envolve-se também, não se reportando apenas às experiências anteriores dos alunos, mas também se voltando para as suas próprias experiências passadas. Esta situação de abertura tanto para o ser-aluno como para o ser-docente possibilita a criação de um vínculo maior entre eles. Experimentam um novo espaço de diálogo, convivendo e descobrindo-se. Nesse novo espaço existencial, ambos estão colocando suas experiências, sentindo-se expostos às vezes, em outras identificando-se, mas, com certeza, possibilitando a vivência de uma abertura para o estar-com o outro neste mundo, compartilhando, inclusive, a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

Ensinar é dividir essa responsabilidade com o aluno. É me aproximar dele enquanto pessoa. (d-7)

Nesse sentido, a comunicação torna-se um instrumento precioso, pois dela depende o entendimento das idéias, a clareza dos conceitos,

²⁹ As operações mentais para o desenvolvimento de habilidades relativas à **representação** são aquelas que buscam orientar e estimular o desenvolvimento da capacidade intelectual para que o aluno possa sistematizar a observação e compreender os fenômenos, classificando-os e fundamentando-os além dos julgamentos subjetivos tipo mau, bom, feio e outros similares. Esta operação envolve a habilidade de definir, comparar, discriminar e explicar os fatos com base no conhecimento que o aluno tem da realidade. Nesta operação, ele deve definir o que já sabe, o que não sabe e o que precisa saber. O professor deve garantir a participação de todos os alunos utilizando perguntas relevantes para desencadear o conflito cognitivo. Desta forma, novas informações que emergem são analisadas com interesse, pois estão num contexto problematizado. Ao final espera-se que surjam os conceitos-chave da unidade (GARANHANI; TAKAHASHI; KIKUCHI, 2000; SOUZA, 1996).

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

a oportunidade da discussão, o espaço do respeito e da liberdade, o estabelecimento dos objetivos e das tarefas para o ser-docente. Isto retoma o desafio diário da sala de aula e centraliza a relação existencial com o outro.

Eu acho esse relacionamento professor aluno muito próximo, muito exigente, porque você tem que compreender muito bem o aluno. O aluno, às vezes, precisa te conhecer um pouco mais. A tarefa não possibilita que você tenha um relacionamento fora aquele da tarefa, para poder compreender tudo... Como você é como pessoa. Porque eu tento compreender o aluno como pessoa, no momento que ele está e o mesmo não acontece com o aluno. Então as vezes fica muito difícil. (d-4)

Eu acho que a gente enquanto enfermeiro vai estabelecer relação muito próxima com as pessoas, com as pessoas que serão nossos pacientes, clientes, os usuários de saúde mundial, e também muitas situações no trabalho com equipe de enfermagem, com a equipe de saúde, entre colegas enfermeiros, entre auxiliares de enfermagem. É bom se comunicar com os médicos e outros profissionais. Eu acho que isso também é uma aprendizagem para eles. (d-5)

O ser-docente valoriza esta possibilidade de aprendizado vivenciada com o ser-aluno, olha para si próprio e para o aluno, buscando proximidade e compreensão. Amplia aprendizado para as outras pessoas com as quais também se relaciona no mundo.

Ainda, movendo-se nas relações, o ser-docente, imerso no mundo circundante desta prática educativa, depara-se com as necessidades de estabelecer limites na relação com o ser-aluno. Na relação dada anteriormente pelo sistema tradicional de ensino e aprendizagem, os papéis do docente e do aluno já estavam claramente definidos e conhecidos por ambos, pois tanto professores quanto alunos já vivenciaram a relação professor–aluno de uma maneira mais tradicional em algum momento de suas vidas. Quando apresenta-

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

se uma nova proposta de trabalho em sala de aula, com participação mais ativa do aluno e do docente enquanto problematizador, perde-se a referência anterior de limites estabelecidos. Então, novos contratos de convivência precisam ser pactuados e constantemente revistos.

Nesta perspectiva, o ser-docente tem estabelecido contratos de convivência construídos em parceria com os alunos, mas que ainda são bastante instáveis e, por vezes, se perdem em retornos a vivências anteriores. Qual grau de abertura permitir? Até onde ceder? Como negociar? Como despertar a responsabilidade pelo seu aprendizado em alguém que está acostumado a ser passivo e receptor de informações? Como ser parceiros neste processo?

Eu acho que essa coisa da abertura que a gente está tendo hoje maior, que o aluno vem conversar com a gente, ela é boa e ruim. Porque eu acho que de vez em quando a gente tem que dar uma freada no aluno, em determinados alunos, você tem que saber segurar. Tem docentes que são muito mãezonas e têm medo de enfrentar o aluno. Agora tem docentes que já têm essa coisa de enfrentar o aluno, então você tem que saber até que ponto pode ir, até que ponto você pode dar abertura para o aluno. É você estabelecer limites, estabelecer limites pro aluno... A partir daqui existem normas, existem rotinas que devem ser cumpridas, e a gente vai cumprir estas normas. É você estabelecer limites. (d-9)

Nos relatórios que eu descobri que nessa relação com o aluno, que ele tem que relacionar com os desempenhos pedidos na unidade. Então ele vai fazer o fecho do relatório dizendo o quanto ele caminhou naquele desempenho, o que facilitou, o que dificultou. Então puxa para a tarefa, puxa para o desempenho. O desempenho não fica uma coisa solta. Fica uma coisa que está sempre retomando, e retomando e conduzindo ao propósito que a gente tinha no módulo. (d-4)

Eu não me preocupo mais em estar dando para eles toda a resposta, eles têm que ir atrás. Só que o aluno não está acostumado com isso e fala, professora, a professora nunca responde aquilo que eu pergunto. Eles acham assim, a professora não sabe. (d-10)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Os limites da convivência entre o ser-docente e o ser-aluno ficam expostos continuamente e, muitas vezes, o ser-docente compara os seus valores com os de outros docentes, preocupando-se com o olhar do outro.

Cada docente na relação que estabelece com a educação em enfermagem, mesmo preocupado com o aprendizado do aluno mostra-se já pré-ocupado com o seu próprio modo de ser-docente.

Expressa também o prazer que tem vivenciado com o ser-aluno no mundo da educação.

Quando eu estou com o aluno é um prazer. Acho que é a hora mais gostosa que tem. É aquela coisa de troca mesmo. Você vê o aluno interagindo com você. Eu consigo sentir uma afinidade que existe muito grande. Eu estou aprendendo horrores com os alunos. Tem sido realmente um prazer. Sempre foi. Eu acho que agora é até pelo tempo que eu venho trabalhando. Acho que tem se tornado um prazer ainda maior, estar aprendendo mais. (d-2)

...nesse indo e vindo, é que você aprende junto. Uma das coisas que eu queria chegar é que o professor aprende nessa relação com o aluno. Então eu estou contando o que estou aprendendo. Então nessa coisa de aprender com o aluno, eu também aprendi. É uma coisa que eu tenho bem mais clareza agora, que estou aprendendo com eles. (d-4)

A minha prioridade é a graduação pelo prazer que eu tenho atualmente de trabalhar, principalmente nessa relação direta com os alunos. O maior prazer que eu tenho sentido são nos momentos que eu tenho dessa relação direta com os alunos. (d-5)

Então, adoro estar em sala de aula com eles, acho que, eles aprendem e a gente aprende também. Eles aprendem com a gente assim como, a gente aprende com eles. (d-9)

Eu aprendi a ouvir bem e também a falar aquilo que eu tenho, por exemplo, claro do grupo, de postura e entender melhor essa postura do aluno, essas atitudes, como é que ele está se sentindo, porque ele está fazendo assim. (d-5)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-docente apropria-se do aprender com o aluno e diz isto sem culpa. Consegue, nesse momento, libertar-se de um grande obstáculo, incutido pela concepção tradicional de ensino e aprendizagem, de que o professor é o detentor de todo o saber e que sempre ele é o grande responsável pela transmissão do conhecimento. Poder dizer que aprendeu com o aluno, admitir e permitir-se dizer que não sabe tudo indica uma liberdade de atuação que abre novas possibilidades de se estar no mundo da sala de aula, compartilhando o aprender com o aluno e vivenciando sentimentos de muita satisfação e prazer. O docente, ao mesmo tempo, expressa domínio da situação.

No desenvolvimento da prática educativa do Currículo Integrado destaca-se também a relação do ser-docente com os outros docentes. Esta relação desponta como uma oportunidade de conhecer novas pessoas, que, até então, mesmo circulando nos corredores comuns e trabalhando muito próximo, permaneciam distantes. A necessidade de trabalhar em módulos interdisciplinares possibilitou grandes variações nas configurações dos grupos de trabalho, impondo um movimento nunca antes requerido. Essa nova configuração tem gerado transformações nas percepções de distância entre os docentes, ora aproximando, ora afastando, de acordo com a maneira como cada docente se coloca, existencialmente, nesse mundo.

Para alguns, a distância tem diminuído e provocado prazer e conforto, como ilustra a fala:

A gente começa a conhecer melhor as pessoas, começa a procurar entender, começa a procurar gostar. Começa a gostar da pessoa

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

procurando entender mesmo o lado de cada um, e talvez assim isso falte um pouco ali no nosso departamento, das pessoas ficarem mais abertas, serem elas mesmas, com relação ao departamento, ao outro professor, em relação ao aluno. (d-6)

A convivência nessa nova configuração de espaços evidencia a necessidade da articulação e do diálogo para poder desencadear o trabalho interdisciplinar. Docentes de diferentes áreas passam a discutir um mesmo tema e a aprender uns com os outros.

O currículo permitiu que o diálogo com o grupo fosse lapidando...não dizer apenas que está tudo bem, você pode pensar isso, mas a gente pode também fazer de outro jeito e mesmo assim você continua pensando isso...Talvez fosse melhor você mudar um pouquinho, porque você não pensa nisso? (d-7)

Eu estou aprendendo horrores com os alunos, com os outros professores. Hoje a gente pensa, puxa aquele professor sabe um monte de coisa que eu não sei. Você vai aprender. Tem sido uma escola. Na verdade o currículo tem sido uma escola para mim. (d-2)

O exercício de estar em constante articulação com os outros professores, porque o currículo é interdisciplinar, o exercício de articulação de conteúdos, que não são conteúdos estanques, eles são vivos, eles se movem de lá para cá. Você tem que articular tudo isso, o conteúdo, com o fazer, com atitude. Então esse exercício de amarrar, ele exige muito do próprio professor. E como nós não estamos acostumados, é porque nós não estamos habituados. (d-3)

Torna-se intensa a relação cuidar-se olhando o cotidiano entre os docentes. Como cada uma habita este mundo e identifica-se com o que está aí, sendo aos poucos absorvidas pelas novas condições para processar o trabalho.

O exercício da articulação se torna mais complexo porque envolve não somente a articulação dos conhecimentos, mas exige o recorte do conhecimento.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Garanhani; Takahashi; Kikuchi (2000) referem que no Currículo Integrado o objeto (conteúdo) é recortado na profundidade requerida para a construção de conhecimentos necessários para fundamentar a prática profissional a que se propõe. Este recorte deve ser realizado face à amplitude e complexidade do conhecimento.

Os conteúdos somente adquirem relevância quando o recorte do conhecimento é feito a partir de necessidades concretas, cuja lógica não perde, nem a totalidade, nem a unidade, mantendo a organização sem fragmentação e, acima de tudo, permitindo a crítica e transformação da prática (SOUZA, 2000a).

Assim, o movimento do diálogo, do conhecimento e da apropriação dos conteúdos ministrados pelos diferentes docentes do curso expõe entre outras coisas, as repetições, as divergências e a falta de sequência lógica.

Quando a gente sentava em grupo com as docentes do básico para construir os módulos, era muito difícil fazer o recorte das coisas. Porque tudo elas achavam importante. Sentia que a gente estava Tateando muito, principalmente porque eram coisas que a gente não dominava. A gente não sabia na verdade se eram importantes ou não. E como a gente não dominava o conteúdo a gente não sabia. Mas, eu acho que também para mim foi um resgatar de algumas coisas que talvez fossem realmente importantes que eu tenha perdido. De partes do básico. Mas ainda assim foi uma construção. E para mim, ainda bastante nebulosa. Não consegui ainda ver e visualizar muita coisa. Ao mesmo tempo, achava muito interessante a questão da integralidade.
(d-1)

Eu tenho aprendido que as pessoas são muito sensíveis...E a partir do momento que tudo isso começou a mudar, as pessoas estão muito insatisfeitas, acho que as pessoas ainda estão começando a incorporar tudo isso como uma coisa sua, como uma mudança que não partiu de uma pessoa ou de outra, mas dela também. E que as pessoas, mesmo com os problemas estruturais que existem, com os problemas de incorporar a nova metodologia, as mudanças, as suas inseguranças

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

quanto ao conteúdo, mesmo assim, elas reconhecem a grandiosidade dessa mudança curricular para si mesmas e para os outros. (d-6)

Eu acho que a gente até tem alguns ideais, mas esses ideais a gente agarra muito firmemente sem flexibilizar, eles de verdade acabam se transformando em uma frustração, porque fica uma verdade irreal, uma verdade inexistente. O currículo integrado forçou essa prática do diálogo, então o que é verdade hoje? A verdade hoje é o que o coletivo consegue assumir, é que o coletivo consegue fazer, e consegue pensar. Isso é o melhor, naquele momento específico até que em outra situação mude aquela decisão, aquela é a verdade pro grupo, pode tá longe do ideal, mas não tem importância. Então assim, eu acho que isso é muito bom porque te traz uma certa tranquilidade de saber que a gente também tem limite para alcançar as coisas. E ao mesmo tempo o próprio conflito constante, o próprio diálogo constante no grupo não permite que essa verdade seja estanque, a gente não se agarra naquela verdade momentânea como se ela tivesse resolvido tudo e acabou. Podemos sentar ou dormir, com certeza dali duas ou três reuniões aquela verdade vai ser balanceada, principalmente se ela tinha algum problema que alguém num primeiro momento não detectou, porque o coletivo não dá conta de esconder as falhas por muito tempo. Ela volta na mesa de novo, a gente rediscute, re-contextualiza, reconstrói uma nova verdade para aquele momento. (d-7)

Perceber o que está fora é perceber o que está dentro, incorporado como alimento para o crescimento, isso acaba por afetar tudo que compõem as mudanças ocorridas na prática, desse modo, as discussões retornam, levando os docentes a pensarem a partir de suas experiências. Esse movimento possibilita que cada um deles possa refletir sobre aquilo que ainda não foi refletido em seu mundo vivido.

Diante dessa realidade cresce-se a necessidade de escolher conteúdos relevantes para atender ao perfil profissional proposto e, portanto, implica, ora em aumento de determinados temas, ora em diminuição ou cortes de outros. Esse momento é vivenciado pelos docentes com dificuldades e permeado por sentimentos de insegurança.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

E esse confronto entre aqueles que estão lutando para a mudança de rumo e aqueles que querem que a gente continue como era antes... Esse confronto no dia a dia da gente é muito sofrido, porque é uma coisa que é muito difícil a gente não levar para questão pessoal, é muito difícil é a gente estar se posicionando sempre. (d-5)

Hoje eu vejo, pra mim é um sentimento de que eu preciso respeitar para ser respeitada inclusive, mas ao mesmo tempo eu preciso fazer com que as pessoas respeitem a proposta. Então, acho que esse é um sentimento de um constante conflito. O currículo integrado, facilmente as pessoas tendem a tentar encontrar um ponto seguro e se defender... Então, esse sentimento que na realidade tem bastante conflito de como respeitar e ao mesmo tempo exigir que a pessoa se mantenha fiel à proposta, ou pelo menos coerente com proposta do grupo. (d-7)
...aquela confusão toda. Então aquele sentimento de confusão, de prazer, às vezes sentimento de conflito também. De conflito interno, um sentimento de ansiedade e ainda de frustrações. Mas são momentos de altos e baixos. (d-3)

Criou uma confusão porque os outros professores não exigiam e eu exigia isso. Foi uma coisa que eu queria que eles tivessem uma experiência de fazer. E essas exigências, alguns professores não tinham. Isto criava muita confusão. (d-4)

Porque o método muda mesmo, muda a cabeça do professor, e tudo mais. Quando você olha de um lado e depois do outro, eu tive que mudar totalmente. (d-10)

Neste momento, movendo-se nas relações, o ser-docente busca a verdade, a descoberta do ente e entram em cena as diferentes comunicações entre eles. Os conflitos surgem da necessidade de convencerem-se uns aos outros, gerando muitas incertezas.

Retomando a verdade em Heidegger como a descoberta dos entes que se encontram à mão no mundo, os docentes confrontam-se, competem, confundem-se e estabelecem movimentos de abertura e fechamento. Ao mesmo tempo em que eles aproximam-se de determinados entes, se afastam também. Eles falam do *porto seguro*, buscando encontrar um

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

lugar familiar, acolhedor, sem conflitos. As falas também apontam o conflito vivenciado na relação do ser-docente com o outro ser-docente. Falam do desgaste e do medo que o conflito gera.

O ser-docente, tomando consciência de seus sentimentos, vivenciando-os com intensidade, vai dando sentido à sua própria existência, tendo a possibilidade de transcender para um novo sentido. Heidegger (1997) diz que é buscando a verdade que o homem pode transcender, ou seja, por atribuir um sentido ao seu ser e ir além daquilo que já é, com a possibilidade de sair de si. Acredita que em todo o comportamento humano já é exercida a transcendência e o importante é que esse comportamento é mostrado na existência. Portanto, consiste em desvelar o que propriamente sempre está em marcha na existência.

5.1.3.2 O OLHAR PARA A REALIDADE

Considerando que a existencialidade designa a existência interior e pessoal, onde o homem é capaz de transcender, a partir do sentido que se atribui, é capaz de olhar para a realidade também de forma diferente e ir além do já visto anteriormente. Para o ser-docente poder desvelar-se, antes tem que existir como ser-aí no seu próprio modo de ser, como ser-no-mundo com os outros.

O modo particular de ser de cada docente abre perspectivas para outros docentes criarem o seu próprio modo de ser no mundo, sendo que o ser-no-mundo é dado como um mundo compartilhado com o outro.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Critelli (1996) refere que o ser-no-mundo-com-os-outros é o que dá o fundamento para o movimento fenomênico de mostrar-se e ocultar-se dos entes em seu ser, não como uma possibilidade abstrata, mas através de sua expressão como um acontecimento. Pois é deste *acontecer* que a possibilidade ontológica pode ser compreendida. Assim, o ser-no-mundo-com-os-outros, são homens concretos, situados em um lugar e datados em um tempo, e, portanto históricos e atuais, e através destes, que o fenômeno recebe sua possibilidade de ser realidade.

O ser-docente de enfermagem situado, neste momento, na prática educativa do Currículo Integrado, com outros docentes e alunos, tem a possibilidade de, em sua coexistência, transformar-se e renascer para a realidade que neste lugar *acontece*.

Assim, este movimento — o olhar para a realidade — abrange as possibilidades ontológicas que vêm acontecendo neste mundo da educação em enfermagem, e que podem ser compreendidas pelo ser-docente. Estão destacadas as mudanças na prática educativa, incluindo o processo de avaliação do aluno e a adoção de novos instrumentos de avaliação.

O sentido do Ser é dado de acordo com a interpretação do mundo que cada pessoa faz em relação a este mundo no qual se encontra inserida. Desta forma, cada ser-docente busca o sentido do seu próprio ser a partir das interpretações que faz do seu mundo. Ao projetar-se, o ser-docente nunca é um ser acabado e também nunca é tudo aquilo que pode ser, e sim, sempre está frente a infindáveis possibilidades para poder-ser e isso, muitas vezes, gera inquietações.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Na convivência da prática educativa do Currículo Integrado, o processo de avaliação já exposto anteriormente, distanciando e aproximando o ser-docente de sua obra de educar, é também um desafio que gera muitas inquietações, mas que o coloca na realidade desta prática.

Qualquer processo de avaliação por si só, já é carregado de sentimentos e de valores construídos socialmente e vivenciado de maneiras diferentes. Perrenoud (2001) diz que ensinar e avaliar são termos complementares e interdependentes.

Em se tratando do Currículo Integrado, que visa à formação de um aluno crítico, reflexivo, autônomo, participativo e responsável pelo seu aprendizado, o processo de avaliação³⁰ tem um significado bastante relevante, pois ele influenciará de forma direta e imediata na transformação da maneira de estudar e de aprender do aluno.

O ser-docente sabe que de nada adiantaria trabalhar metodologias ativas de ensino e aprendizagem se continuasse a aplicar uma avaliação tradicional, baseada na repetição de conteúdos e na reprodução de atos ou opiniões do professor.

Assim, várias interrogações acompanham o ser-docente neste momento. Como construir e vivenciar uma prática de avaliação que permita que o futuro profissional seja crítico, exerça sua cidadania cooperando para o bem estar comum e respeitando o meio ambiente? Como desencadear atividades

³⁰ O Currículo Integrado possui em sua concepção pedagógica os pressupostos da avaliação formativa e somativa. Estabelece avaliação contínua, sistemática, integral, voltada para o alcance dos objetivos, indissociável do processo ensino e aprendizagem, inclusiva, abrangente e cooperativa

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

que ajudem o aluno a lidar com situações problema, que despertem sua criatividade? Como criar oportunidades para que o aluno seja capaz de avaliar o resultado de seu próprio trabalho com autocrítica? Como criar situações que facilitem o aluno aprender a tomar decisões, mobilizar seus próprios recursos e ativar seus esquemas, desenvolvendo competências?

Dessa forma, a avaliação enquanto um processo de acompanhamento e formação profissional, exige do ser-docente coerência entre o desejado e o executado na sala de aula. Assim, ele defronta-se com o desafio de vivenciar esses princípios em sua prática de avaliação³¹ cotidiana. O primeiro ponto é discutir sobre quais os desempenhos relevantes para a construção das competências estabelecidas pelo perfil profissional adotado.

Na verdade, acho que na enfermagem a gente está tentando a busca do consenso. Então vai ser difícil a gente conseguir um consenso. Acho que principalmente nesse momento que nós conseguimos terminar de construir os quatro anos do currículo. (d-5)

Quando um grupo senta e estabelece o perfil do aluno, está embutido naquele perfil, um pouco do que você percebe do mundo e acho que de homem, está embutido seus valores culturais, um aglomerado de coisas. Então, quando você faz isso com o aluno, não deixa de embutir seus valores enquanto pessoa, enquanto professor. Até dos julgamentos que você faz, até no alcance dos desempenhos. Por isso que o desempenho, quando ele é técnico, estritamente técnico, assim no sentido de técnica mesmo, no sentido de só fazer, fazer, ele é mais fácil, porque ele tem passos certos, ele pode errar, é, ali não está embutido outras coisas. Agora quando você precisa da articulação disso tudo, aí é que a coisa pega mesmo. Porque daí você está refletindo sobre as

³¹ Dentro da organização da atual prática educativa desenvolvida é a comissão de avaliação responsável pela construção dos instrumentos de avaliação formativa e pelo acompanhamento da utilização destes no desenvolvimento de cada módulo. Os instrumentos de avaliação somativa das habilidades de conhecimentos são elaborados e aplicados pelos próprios professores de cada módulo. Ao final de cada módulo os instrumentos são avaliados pelos docentes e alunos envolvidos na sua aplicação e, a comissão faz as adequações sugeridas e necessárias para o próximo módulo.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

atitudes dos alunos que são reflexos das intencionalidades do professor, do currículo ou do módulo. (d-3)

É, você tem mais abertura para estar conversando com o aluno de seus pontos positivos e negativos que ele pode melhorar, não é uma coisa que só acontece no final, é uma coisa gradativa que você tem vários momentos com os alunos. (d-6)

Eles falam da dificuldade em alcançar o consenso, que pode ser relacionado à busca de um *porto seguro* já citado anteriormente, colocando diante da sua condição singular e plural.

Perrenoud (2001) discute que nenhum sistema escolar pode criar um consenso absoluto sobre as finalidades do ensino, sobre a concepção do saber e da aprendizagem porque, mesmo que os objetivos fixados no currículo formal ligassem todos os professores, mesmo assim, a interpretação pessoal não desapareceria totalmente. A analítica existencial de Heidegger (1997) também pondera em suas concepções de verdade e liberdade, que estas se dão sempre no mundo coexistente com os outros.

O ser-docente expressa também as dificuldades em articular as ações necessárias para que o processo de avaliação seja vivenciado como uma possibilidade de desenvolvimento integral. Ele comenta sobre a sua intencionalidade na ação de ensinar, percebendo que as atitudes dos alunos refletem esta intencionalidade, entram em conformidade com ela.

A gente tem trabalhado também as questões das atitudes deles. Principalmente na questão cognitiva das atitudes, na questão do compromisso que eles tem com o grupo, de fazerem as leituras, os textos. Então quando a gente vai debater o texto, é fácil perceber aqueles que leram, estudaram o texto, aqueles que deram uma passada de olho. Então esse compromisso, essa responsabilidade de estar

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

participando das discussões, de estar elaborando os trabalhos em conjunto com o grupo. (d-5)

Outra coisa que o currículo integrado trouxe para mim enquanto professora foi que antes eu não trabalhava tanto o desenvolvimento das questões atitudinais com o aluno. Então, não tinha o compromisso de oportunizar que ele crescesse nessas questões... Isso era muito frustrante e agora dentro do currículo integrado, quando a gente consegue ter uma organização da unidade que realmente também contempla a formação do indivíduo das questões comportamentais, atitudinais que são a seiva do nosso currículo como um todo, que atendem realmente o propósito do currículo como um todo, também desenvolver o perfil e a formação do cidadão e não só do profissional, isso é uma delícia, daí a gente vive uma coisa diferente. (d-8)

O ser-docente reflete sobre a avaliação de atitudes e posturas do aluno e mesmo que esta reflexão não seja algo novo, já que o acompanha desde o início na sua ação de educar, neste momento dedica uma atenção especial a esta questão.

Este destaque permite que tanto o ser-docente quanto o ser-aluno possam buscar o humano de cada um que ali se encontra. O ser-aluno passa a ser visto não somente como um ente que precisa ser acompanhado para tornar-se um profissional, mas como um ser-aí que, vivenciando a prática educativa, envolve-se em sua totalidade existencial. Isto, sem dúvida, faz com que o ser-docente e o ser-aluno experienciem sentimentos de insegurança e incerteza, pois implica na necessidade de criar intimidade, proximidade, acolhimento.

Outro ponto colocado pelo ser-docente é o manuseio e utilização dos instrumentos de avaliação. Para alguns, este manuseio apresenta dificuldades e torna-se trabalhoso, como expressam as falas:

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

No primeiro ano eu tive muita dificuldade de trabalhar com os instrumentos. Porque fazer isso de cada aluno, embora sejam só quinze... Analisar cada aluno detalhadamente. Aqueles que são mais espontâneos, participativos, a gente consegue. Mas alguns são mais quietos, às vezes dá um certo medo de errar. Então eu me senti muito insegura. (d-5)

Eu senti bastante dificuldade na avaliação, porque era uma avaliação relativamente periódica e com muitos itens, que não conseguia avaliar naquele aluno, o tempo todo. Eu acho que primeiro porque eu estava correndo contra mim mesma, na tentativa de angariar os conteúdos, e não conseguia fazer avaliação de todos aqueles itens, que envolvia área afetiva, questão cognitiva ao mesmo tempo. Então, eu não sei o quanto aquela avaliação foi adequada ou foi fidedigna em relação a isso. (d-1)

Heidegger (1997) chama de instrumento o ente que vem ao encontro na ocupação, sendo que sua delimitação se faz pelo modo de ser do instrumento, ou seja, daquilo que se faz de um instrumento, da sua instrumentalidade. No mundo da educação existem diversos instrumentos disponíveis para o ser-docente e para o ser-aluno utilizarem; este uso será determinado de acordo com o modo de ocupação próprio que cada um estabelece. Em sua essência, todo instrumento é *algo para...* e os diversos modos de *ser para* como serventia, contribuição, aplicabilidade, manuseio, constituem uma totalidade instrumental.

Heidegger chama o modo de ser do instrumento que se revela por si mesmo de manualidade. O instrumento está disponível em sentido amplo para o manuseio porque todo instrumento possui esse *ser-em-si* e não simplesmente ocorre. Fala da importância da compreensão da manualidade para não ter apenas uma visão teórica das coisas. O modo de lidar com os instrumentos no uso e manuseio não é cego, possui seu modo próprio de ver e

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

é ele quem dirige o manuseio e lhe confere uma segurança específica, ou seja, o modo de lidar se subordina à multiplicidade de referências do *ser para*. A esta visão subordinada o filósofo chama de circunvisão (HEIDEGGER, 1997).

A prática educativa do Currículo Integrado, por se tratar de uma proposta nova, abre possibilidades de novos instrumentos, de novas formas ou de novas referências do *ser-para*, criando a oportunidade para o ser-docente e o ser-aluno lidarem com os instrumentos de diferentes maneiras. É importante que a compreensão da manualidade destes instrumentos seja refletida e confira segurança na sua forma de utilização. É esta segurança que possibilitará maneiras mais autênticas de ocupar-se neste mundo.

Heidegger diz que a atitude *prática* não é *ateórica* no sentido de ser desprovida de visão. A sua diferença para com a atitude teórica não reside apenas no fato de que uma age e a outra contempla, e de que, para não ficar cego, o agir faz uso de conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, porque, originariamente, tanto contemplar é ocupação, como agir possui sua visão.

Importante ressaltar que, o que está à mão nem sempre se apreende teoricamente nem se torna tema de circunvisão. O que está imediatamente à mão se caracteriza por recolher-se em sua manualidade para, justamente assim, ficar à mão. O modo de lidar cotidiano não se detém diretamente nas ferramentas em si mesmas, mas sim, o que primeiro está à mão é a obra a ser produzida. É a obra que sustenta a totalidade das referências na qual o instrumento vem ao encontro. Por exemplo, a obra a ser produzida na educação é o ensinar e o aprender; assim, tudo o que se usa de instrumentos possui, por sua vez, o modo de ser do próprio instrumento.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-docente voltado à construção da obra da educação utiliza-se dos instrumentos de avaliação disponíveis:

Acho que a avaliação não tem mudado muito, só aquele instrumento que eu acho que pesa um pouco. Porque a gente tem que fazer a avaliação duas vezes daqueles instrumentos da auto-avaliação, avaliação do aluno, do professor, a de avaliação interpares, e mais outras avaliações, avaliação do professor pelo aluno, então tem vários instrumentos. (d-10)

O impresso de um módulo para o outro, os critérios de avaliação traz alguma dificuldade ainda, mas eu acho que a gente tem conseguido avaliar de uma forma melhor os alunos, apesar das dificuldades. Muitos critérios já padronizados no boletim de avaliação que você, se você não está marcando, não está avaliando, você acaba se perdendo. (d-5)

O quanto cada ser-docente compreende da manualidade destes instrumentos de avaliação ainda é uma possibilidade em desenvolvimento. Alguns destinam-se a buscar o sentido do seu manuseio, buscam o seu modo próprio de lidar; outros ainda ficam imersos nas dificuldades cotidianas.

Apontam, no entanto, que mesmo diante das dificuldades a avaliação tem melhorado e citam o apoio do trabalho realizado junto com outro docente:

Uma outra coisa interessante é que nós tocávamos médio grupo em dupla. Então eu me sentia apoiada a ela, e a gente tinha troca e auxílio no momento da avaliação do aluno. (d-1)

A abertura proposta na relação do ser-docente com o ser-aluno possibilita ao ser-docente vivenciar também a oportunidade de ser avaliado pelos alunos:

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Eles me criticaram, principalmente nesse aspecto de comunicação. É que às vezes as tarefas não estavam muito claras para eles, que eu era muito exigente, que às vezes eu queria as coisas muito rígidas, muito certinhas e com muitos detalhes. Então, eles reclamaram muito disso. (d-4)

É um momento também que o aluno te avalia, que eu acho importante, que ele vai colocar para você o que você poderia estar melhorando. Então acho que existe muita sinceridade entre as duas partes e isso facilita muito, porque da mesma forma que você está trabalhando, você está contribuindo para o aprendizado do aluno naquilo que você sabe, ele também contribui com você. Ele também sugere um jeito no estágio de um médio grupo, ele também está sugerindo para a gente mudar ali ou aqui, tendo um entendimento melhor quanto a isso. No começo achei que foi uma coisa muito sofrida, mas os alunos estavam certos, porque eu ainda, estava ainda tentando fazer de conta que sabia, e queria que os alunos acreditassem no meu faz de conta. Na hora que eu percebi que eles não estavam dando muita satisfação, isso me doeu, porque estava ainda muito culpada, vestido a carapuça mesmo. Eu estava tentando dar o melhor, mas não estava sendo eu mesma, estava fingindo que ensinava, achando que eles estavam contentes e eles não estavam, e nem eu estava contente. (d-6)

O ser-docente ao ser avaliado pelos alunos pode futuramente perceber que o Ser não está no Ser que cada um é, mas na história que se realiza em todo o processo do Currículo Integrado.

Esta experiência leva o ser-docente a ampliar a sua percepção sobre si mesmo, contribuindo, desta forma, com o seu aprendizado, aprimoramento profissional e a vivência de maneira mais autêntica de ser-no-mundo.

Ele constrói, na cotidianidade, uma noção de si próprio. Essa construção leva-o a reconhecer a si mesmo e, ao mesmo tempo, diferenciar-se dos demais que o rodeiam. A possibilidade de construir o novo dá-se com uma nova noção de si mesmo e do outro. Reconhecer a si mesmo, portanto,

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

diferencia-se dos demais, mas continua sendo um ser-com os outros (HEIDEGGER, 1997).

É na relação docente-docente e na relação docente-aluno que surgem as diferenças e a necessidade de habitar um mundo com autenticidade e liberdade, permitindo a convivência do diferente, do específico, das opiniões individuais.

Esse é um sentimento, é o lado difícil do currículo, porque a gente tem que trabalhar de forma integrada, com visões diferentes, opiniões diferentes, muitas vezes antagônicas. Acho que as pessoas sofrem. Eu não sofro muito neste sentido, mas eu entendo que as pessoas sofrem mais e por isso agredem mais, apoiam menos o currículo, e daí acham que esse é um momento difícil. Então isso das competências que a gente tem começado a trabalhar com mais profundidade, faz com que as pessoas definam o perfil e as competências do conteúdo que têm que dar. E com isso as pessoas têm sofrido muito. Eu achava que era tão lindo, tão importante, como é que eu faço agora para enfiar isso naquelas competências, daquele perfil que eu quero. Nem sempre aquilo que eu dava cabe nesse perfil. De modo geral as pessoas se sentem muito agredidas, muito insatisfeitas. Eu acho que meio perdidas. (d-5)

O currículo integrado forçou-me a fazer o exercício de ouvir a verdade anterior. Esperar um pouquinho, ouvir outras verdades pra depois poder decidir. Então, isso na realidade não foi fácil porque trouxe conflito. Você tinha uma verdade anterior e agora você precisa re-questionar essa verdade. Mas, quase naturalmente fui aprendendo a não dar resposta logo de cara. Assim, não é que concordo plenamente com todos... apenas acho que a gente precisa pensar nisso. Daí saio, vou ouvir outras pessoas. Acho que nós precisamos continuar pensando nisso, então, esse processo de sair do porto seguro e abrir para outras possibilidades acho que foi uma coisa que mudou em mim quase sem perceber. (d-7)

O ser-docente ousa trabalhar interdisciplinarmente, e por vezes, sente-se pressionado a ter comportamentos de igualdade, de uniformidade, de impessoalidade. Expressa o desejo de poder ser diferenciado individualmente do coletivo, buscando a própria autenticidade.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Com os professores às vezes eu me sinto num ambiente muito pesado. É uma cobrança muito grande. É assim, de que todo mundo tem que trabalhar o mesmo tanto e do mesmo jeito. (d-2)

Eu tenho crescido muito profissionalmente e como pessoa, eu tenho reconhecido as minhas limitações e não sofrendo mais com elas. Querer saber tudo, eu vejo hoje que talvez a grande oportunidade que tenho de crescer junto com o currículo e com o aluno. Saber que você não sabe tudo, que você não é uma pessoa 100% em todos aqueles conceitos, todos aqueles módulos ou naquelas coisas. Que você está aprendendo junto com os alunos e reconhecer isso para você mesmo. Acho que tirar a carapuça, se desnudar diante das coisas, falar que realmente não sabe isso, que precisa aprender, e como tenho aprendido com o currículo... Senão ainda estaria lá atrás da mesa, atrás do retro-projetor, usando transparências, às vezes, com medo do aluno perguntar algumas coisa para mim em sala de aula e eu não saber responder... Então, eu não teria crescido, não teria aprendido tudo que aprendi. Também não sei mais voltar a ser como eu era antes. (d-6)

Esta experiência tem sido vivida pelo ser-docente com sofrimento, gerando, às vezes, exaltação dos humores, podendo chegar a agressões verbais mais intensas.

É um momento muito grande de aprendizado, porque a gente tá arriscando, uma ousadia. E, algumas verdades enraizadas, por uma vivência, por várias questões, por uma responsabilidade muito grande, essas verdades estavam se tornando muito inflexíveis, então, foi bom porque quebrou um pouco. Está entrando uma outra tinta no pote, a verdade está mudando um pouco de cor, mas a verdade continua lá, isso que eu acho legal. Hoje o meu sentimento é assim de tranqüilidade. (d-7)

A consciência implica em ter experiência, sentir emoção, uma vez que, como estado de significação, o ser-aí não pode ser somente racional, pois a consciência é também construída por sentimentos que perpassam pela preocupação e angústia (CRITELLI, 1996).

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Assim, o ser-docente tem experienciado preocupações e sentimentos de sofrimento mas, a partir deles, tem construído significações para o seu ser-aí no mundo da educação. Fala da *tinta* nova entrando no *pote*, na transformação da verdade, na *mudança de cor*, mas sem perder a *verdade*, sem perder a identidade, a sua essência. Esta percepção gera tranquilidade.

Mas, ao mesmo tempo que o ser-docente tranquiliza-se ao buscar os modos autênticos de ser, depara-se com o movimento inautêntico/autêntico. Aceita a sua intermitência, deixa de querer estar sempre certo e permite-se apenas existir.

Agora eu vejo que eu não consigo influenciar em tudo, e que existe um coletivo que tem que dar conta. Porque tem os momentos que a gente se desespera, dá vontade de chorar, mas você olha de novo e encontra forças, encontra sempre uma luz. Então acho que o que trouxe tranqüilidade, é conseguir trabalhar a questão de que a verdade é o que o grupo consegue assumir enquanto verdade naquele momento. Assim não tenho a responsabilidade de acertar sempre...diminui o medo de errar. (d-7)

Critelli (1996) comenta que é a partir das emoções que o nosso ser e o ser em geral fazem e ganham sentidos, sendo que, as emoções devem ser vistas como o modo do homem referir-se ao mundo, aos entes, aos outros homens, a si mesmo. Nesse sentido, os sentimentos tornam o modo de ser do homem uma existência.

Essa relação existencial vivenciada pelo ser-docente com os outros, permeada pela abertura que cada um consegue estabelecer, possibilita o aprendizado de ambos. Isto remete para o próximo movimento: o apropriar-se do mundo vivido.

5.1.3.3 O APROPRIAR-SE DO MUNDO VIVIDO

Heidegger (1979d) diz que o comum-pertencer de homem e ser está entregue como propriedade ao ser e, como o ser é também propriedade do homem, isto se dá no acontecimento-apropriação. Acontecer quer dizer descobrir e despertar com o olhar, apropriar. Ele fala que qualquer acontecimento é uma ocorrência na realidade. O acontecimento-apropriação é o âmbito dinâmico em que homem e ser atingem, unidos, a sua essência, conquistam seu caráter historial³².

A vivência da prática educativa no Currículo Integrado depende, assim, de cada ser-docente, de cada indivíduo singular que, necessariamente, está se formando em seu saber, tomando consciência de si mesmo, do outro e da própria proposta. Isto gera movimento externo de preocupação com a obra de educar e movimento interno de cuidado consigo mesmo.

O ser-docente percebe-se lançado e aberto à obra de educar em construção, às ocupações que o rodeiam e aos relacionamentos que estabelece, mesmo que, muitas vezes, com dificuldades. Revendo os seus conhecimentos e seus valores, começa a perceber suas transformações, a ganhar familiaridade com a proposta e apropriar-se de suas conquistas:

Foi uma experiência muito rica para mim, porque eu me abri para uma série de questões, eu comecei a valorizar muito mais questões que estavam perdidas para mim. Então para mim foi muito significativo... Eu não sei o quanto eu consegui passar para o aluno a respeito disso,

³² Historial para Heidegger reporta-se a destino, diz respeito àquilo que é reservado aos homens pelo próprio destino. Deriva do verbo acontecer, dar-se, processar. Não se refere ao sentido histórico cronológico (HEIDEGGER, 1991).

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

mas provavelmente, eu tenha conseguido passar mesmo tentando apropriar-me dessas coisas também nesse momento. (d-1)

É que hoje claramente vejo que eu aproximei dos conceitos teóricos, briguei com eles e aí concordei com eles. Depois que eu concordei com os conceitos teóricos eu ainda não dava conta de praticar. Então tinha um discurso muito bom, politicamente correto e de acordo com as tendências inovadoras possíveis, mas a minha prática era muito distante disso que eu acreditava. Então, eu vivia um conflito muito grande mesmo com as minhas atitudes, com o meu comportamento. Foi muito difícil mudar, ainda que eu não discordasse de nada dessa proposta. Então eu passei essa fase porque essa mudança, ela é um mesmo processo e não tem outra forma. Não se lê um artigo hoje à noite e amanhã está diferente. Isso não acontece, então isso é uma coisa que paulatinamente vai modificando e as coisas vão adquirindo uma outra dimensão para você. E, você vai realmente a cada dia que passa internalizando aquilo como seu, e deixa de ser uma coisa, como se tivesse nascido com você, como se você a vida inteira pensasse daquele jeito e não encontra forma de fazer se não fosse assim. (d-8)

Através da linguagem revelam suas verdades, testemunham a verdade dos outros e vivenciam um movimento de autenticação e apropriação de novas verdades, qualificando o que estão carregando consigo que, a partir deste momento, já faz parte deles.

Hoje eu percebo que às vezes o meu erro pode ajudar a ensinar o aluno a ser uma pessoa melhor. Isso pra mim é muito bom, porque isso atende a um objetivo enquanto educadora, de formar além de técnicos. Hoje eu não tenho medo de errar diante de um aluno. Vamos recomeçar, esqueci disso, vamos analisar que conseqüências tiveram esse meu erro. Então, vejo o aluno como uma pessoa que preciso ajudar a crescer, e isso é mais fácil no currículo integrado... (d-7)

Porque é muito bom, muito, você fica muito bem quando você percebe pra você mesmo que você não domina determinado assunto, mas você vai, você estuda e você termina de discutir aquele conceito e você percebe, puxa, como eu aprendi com isso, como eu pude compartilhar mais. Eu percebo que com o tempo você vai se envolvendo mais, você vai sentindo que você também vai crescendo juntamente com os alunos, com toda a estrutura do currículo. Eu acho que você vai evoluindo também, vai conseguindo melhorar na própria metodologia, conseguindo trabalhar com a metodologia da problematização um

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

pouco melhor, deixando também o tradicional para traz, começando a ver as coisas de uma maneira diferente. (d-6)

Hoje eu não ligo se não sair tudo do jeito que eu tinha programado. Quando eles não responderam de acordo com o contato que nós fizemos, eu devolvo e quero ver com o grupo o que sugerem para encaminharmos a situação. Para mim é tranquilo, a gente reorganiza ali junto com o grupo de acordo com as possibilidades existentes. Eu acho que isso tem muito mais sentido, e tenho ficado muito à vontade com isso, com essa possibilidade de poder fazer a coisa de fato acontecer, não brincar de fazer de conta que a gente dá aula e que eles aprendem só com a aula que a gente dá. Então eu acho que isso mudou bastante para mim. (d-8)

Eles conseguem se soltar de *modelos* de professor antes construídos e expressam, de maneira clara e simples, o poder ser si mesmos. Eles admitem o erro como parte da existência.

Para Heidegger (1979c), errar é o vaivém do homem no qual ele se afasta do mistério e se dirige para a realidade corrente, corre de um objeto da vida cotidiana para outro, desviando-se do mistério. Essa maneira de se voltar e afastar é desencadeada pela agitação inquieta que é característica do ser-aí. Para ele, o homem erra porque existe e, existindo, sempre terá a possibilidade de estar na errância. A errância não é algo semelhante a um abismo ao longo do qual o homem caminha e no qual cai de vez em quando; pelo contrário, ela participa da constituição íntima do ser-aí à qual o homem historial está abandonado. A errância se revela como espaço aberto para tudo o que se opõe à verdade essencial.

O ser-docente também reflete sobre a dinamicidade da proposta educativa em que se encontra imerso:

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Este currículo é diferente, cada dia é diferente, ele é interminável, é preciso aprender um pouquinho seus limites, seus alcances. Eu tenho uma sensação de que ele não tem fim. Ele pode ter movimentos mais lentos, mais rápidos, mas é um movimento. Ele não pára, tanto que as reformulações, elas não param. Elas acontecem, vão mudando de acordo com as características do aluno, características das pessoas que vão ministrar o módulo, elas vão se adequando, então eu acho que as reformulações não acabarão nunca. Elas podem estar em ritmo, talvez um pouquinho mais lento, assim de alguns módulos que já estão bem estruturados, mas elas não páram. (d-3)

É muito dinâmico, é um ensinar extremamente flexível. Todas as seqüências de atividades não se repetem por mais que você repita a mesma dinâmica, na prática ela não se repete jamais, porque ela é mesmo muito individualizada. Porque ela realmente trabalha com os indivíduos ativamente, então, nunca vai ser a mesma. Em cada grupo de alunos ela sempre vai ser diferente... Cada dia é uma nova forma de fazer, um novo jeito de viver aquela mesma seqüência de atividade e, todo dia é uma surpresa, é uma construção freqüente, muito dinâmico mesmo. (d-8)

Heidegger diz que pensar o comum-pertencer entre homem e ser significa trabalhar na edificação do âmbito dinâmico do acontecimento-apropriação e o material para esta construção é a linguagem. Ela é o movimento mais delicado e também o mais frágil, que tudo retém na construção do acontecimento-apropriação.

“No acontecimento-apropriação vibra a essência daquilo que a linguagem fala. A linguagem que certa vez designamos como a casa do ser.” (HEIDEGGER, 1979d, p. 186).

5.1.4 SER-DOCENTE COMO SENTIDO DO EXISTIR

Esta unificação ontológica agrupa as falas dos docentes que expressam a busca do sentido do seu existir, o educar.

A busca do sentido de ser-docente não se inicia neste movimento e nem nele se fecha. Na verdade, o agir profissional, quando tomado existencialmente, não se encaixa em um agir padronizado, caracterizado somente por determinadas ações, mas sim, abre-se para a existência como um todo e nela se mistura na busca do próprio sentido do ser.

O ser-docente, desde o momento em que se destina para a obra de educar, vivencia movimentos onde ora desvela-se, ora se oculta, ora retrai-se, ora faz-se presente, ora retém-se, ora esconde-se e ora expõe-se. Vivencia, na vida cotidiana, situações autênticas e inautênticas, buscando sua totalidade como ser através da compreensão que tem de si próprio, convivendo com-os-outros no mundo da educação.

Desta maneira, a existência do ser-docente destinado a ser um educador, configura-se no que ele é, no que está sendo e no que está vindo-a-ser, através da possibilidade que sempre tem de projetar-se para o futuro. Portanto, esta unificação ontológica engloba movimentos anteriormente descritos neste capítulo, destacando o ser-docente em marcha na sua existência, abrindo-se para o sentido de ser educador mais próprio.

Esta unificação ontológica está desenvolvida em dois movimentos:

- Buscando o sentido de ser professor
- O *Currículo Integrado* como lugar de referência

5.1.4.1 BUSCANDO O SENTIDO DE SER PROFESSOR

Como ser no mundo, o ser-docente apresenta o seu modo específico de viver no mundo, aqui denominado mundo da educação em enfermagem. Nesse mundo, dispõe de sua identidade como professor que supõe a possibilidade de seu ente se distinguir de outros entes, ser singular e, convivendo com outras pessoas que se encontram próximas de si, ser também plural. Assim sendo, por meio da intersubjetividade, o ser-docente se faz presente nas relações com outros entes.

Critelli (1996) relata que o empenho na realização de uma obra é uma dedicação laboriosa, construída sobre a intimidade do autor com sua obra e seus materiais, num gesto em que não há perda de tempo, mas que com àquele se ocupa, com vistas à planificação do homem e do mundo. Tal empenho é condição necessária para o estabelecimento do compromisso sincero com as causas do nosso destino coletivo. Articular desejos, idéias e modos de ser é um ato criativo e sensível que exige este empenho.

O ser-docente, atuando na prática educativa do Currículo Integrado, retoma seus desejos e seus sonhos:

Almejo que um enfermeiro que seja comprometido com o ser humano... Eu acho que tenha uma visão de um todo maior. Que consiga articular os diversos fatores, por exemplo, que influenciam o ser humano. Que ele tenha responsabilidade. Eu acho que é fazer com que esse aluno seja responsável pela parcela que ele tem na história. Um aluno que selecione aquilo que é adequado ou não. O aluno que copie aquilo que é adequado, que exclua aquilo que não é adequado. Que faça adequação para aquilo que foi copiado inclusive. O aluno que possa ser responsável, que possa fazer parte, que não se coloque fora das coisas que acontecem no mundo, no mundo da saúde, no mundo da educação, no mundo de uma maneira geral. Acho que é esse o aluno

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

que eu quero, mesmo que isto possa chegar a ser meio utópico. Mas acho que sonho é necessário. É necessário sim, você não consegue sobreviver num mundo tão cheio de contradições. Por outro lado se eu achar que essas contradições realmente são normais, são necessárias, fazem parte do mundo, de repente quem sabe a gente sofra até menos. (d-3)

Eu sonho com o enfermeiro que não seja submisso, que seja capaz de ver a realidade e analisar dados desta realidade. Tomar decisão sem perguntar a ninguém, porque sabe como fazer. Um enfermeiro muito atencioso com o doente. É que eu ainda sou daquela geração que a enfermagem é muito zelo, muito carinho, muita atenção. (d-4)

Ao retomar seus sonhos, o ser-docente fala do seu empenho, condição necessária para o estabelecimento do compromisso sincero com a profissão de enfermagem. Ele também retoma os significados que tem vivenciado na prática cotidiana do Currículo Integrado:

Então aquela abrangência maior é que fazia aquilo lá ter significado para mim. Eu me lembro de um dia que os alunos fizeram uma sistematização no quadro das camadas da pele. Isso ficou muito marcado para mim. Assim, fiquei muito orgulhosa de estar dando conta daquilo lá, e de estar entendendo realmente como é aquele processo todo. (d-1)

A gente já aprendeu a lidar na relação individual do aluno, e foi muito bom. Embora seja demorado, cansativo, eu passei a compreender muito melhor o grupo que eu estava trabalhando. E me deu muitas informações de como eu podia facilitar a aprendizagem para o grupo. (d-5)

A repercussão com a capacitação docente foi mudar minha forma de ensinar, minha forma de me relacionar com os alunos, minha forma de enxergar o aluno, de poder pensar o lado dele, não só o meu de professor, de desenvolver uma relação menos autoritária, mais de compreensão com o aluno, de parceria. Então hoje, esse novo jeito de ensinar já não é mais uma coisa, vamos dizer, pensada, é intencionalmente realizada dessa forma. Hoje ela passou a ser instintivamente, automaticamente, e hoje eu não consigo mais ensinar de uma forma mais tradicional. Hoje vivo uma relação mais democrática com o aluno, onde o que impera mesmo é a questão do respeito. (d-8)

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Um momento de muita experiência, de crescimento muito grande. Eu aprendi um monte de coisa que até então eu não tinha vivenciado: questão de metodologia, pedagogia, de ensinar, de aprender... Então, isso para mim está sendo um crescimento, é dia a dia um crescimento diferente. Eu profissionalmente estou extremamente realizada. (d-9)

A gente acha que o professor é o dono do saber, o aluno pensa, a gente também pensa que a gente é dono do saber. Isto quer dizer que muitas vezes a gente acaba pensando isto, mas não é assim. Hoje a gente vê que tem que aprender junto com o aluno, e como aprendemos bastante com eles... (d-10)

O ser-docente expressa sua alegria com o próprio crescimento, sem ignorar as dificuldades vivenciadas, posiciona-se existencialmente, olha para o passado e percebe-se diferente. Projetando-se para o futuro das incertezas, questiona o seu próprio processo de trabalho e busca compreender o objeto de sua ação.

Então eu fico em dúvida que será, que é que a gente quer? Porque será que é, que a gente briga? Então, fico pensando que é um pouco questão de briga de poder mesmo. Aí eu realmente tenho dificuldade de entender. Acho que nos falta assim... Mais conhecimento, compreender melhor o nosso objeto de trabalho. (d-5)

Eu não acho que todos os professores precisam ser iguais, que a gente nem dá conta de ser todo igualzinho, mas acho que nós teríamos que discutir mesmo mais isso entre os professores, entre departamento. Acho que está precisando a gente discutir muito isso, o que ensinar, como ensinar, entre nós. (d-4)

Ele qualifica a questão da complementaridade, ou seja, o ganho que se pode ter através da convivência com-os-outros no mundo.

Então são olhares muito diferentes, mas eles são complementares. E um não vai significar sem o outro. Agora, como a gente faz isso, para a gente chegar e dizer isso não é uma briga de opostos, mas um trabalho de complementos, que um completa o outro, isso ainda não sei. (d-5)

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Agora está tranquilo, pelo menos eu não sofri esse ano. Eu acho que é porque a gente vai acostumando também com o currículo integrado. Não é porque está tocando pela terceira vez não, porque nunca toquei este módulo que estou agora. É a primeira vez, mas mesmo estando em módulos diferentes eu acho que a gente acostuma com o método. A gente não sofre tanto. A gente vai aprendendo mesmo, e vê que não há necessidade de ler tanto, não precisa ler tudo, ou se tem vários textos, então cada professor lê um e depois faz a discussão, e assim vai. Mas no começo a gente não tinha muita experiência. A primeira vez você vai tateando, então depois se vê que tem falhas, vai melhorando. Acho que é assim, a nossa vida é desse jeito, eu errei ali, então no próximo eu vou consertar e se não conseguir fazer desta vez, na próxima quem sabe eu vou melhorar. É assim, e eu acho que no ensino também é a mesma coisa. (d-10)

Ele refere à proximidade entre a busca do sentido de ser-professor e a busca do sentido do seu próprio ser. Situa o seu fazer, o educar, o ensinar na vida cotidiana, na existência e relaciona-os como movimentos semelhantes, como ao meu ver, na realidade, o são. Consegue sentir, vivenciar e expressar o prazer de ensinar:

Então é muito prazeroso mesmo. O crescimento delas é uma coisa fantástica. (d-5)

O currículo integrado me mostrou que sou firme em algumas coisas, durona, mas também tenho a capacidade de flexibilizar, de dialogar e de conseguir participar de uma decisão coletiva. Então eu acho que isso foi muito bom pra mim enquanto pessoa. Para mim o currículo integrado é um sinônimo de crescimento, crescimento pessoal, crescimento coletivo, crescimento em todos os sentidos, do auto reconhecimento de quem a gente é enquanto pessoa, reconhecimento de quem somos enquanto grupo, um crescimento muito grande. (d-7)

O ser-docente expressa a consciência de suas transformações e desvela o seu novo ser que transcende neste mundo com-os-outros. Relata que, sendo um ser-com-os-outros, o seu modo particular de ser é compartilhado com os outros e também influencia e é influenciado pelos outros modos de ser.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Ao tornar-se si mesmo, em sua singularidade, o ser-docente não se afasta do mundo da educação. Ser autêntico é ser-si-mesmo, mas também permitir que o outro seja também ele mesmo. Esta perspectiva envolve os limites da liberdade humana na existência. Trata-se de um aprender a ser, enquanto vir-a-ser mais próprio, possível no cotidiano.

Corrêa (2000) refere que a vida é sempre um jogo entre o singular e o plural, dimensões inseparáveis do existir humano, uma totalidade sempre articulada, sem contornos definidos de separação.

E no momento que eu perceber mesmo que não tem outras pessoas que assumem... De a gente achar que se a gente não estiver, as coisas não ficam certinhas... Então, sinto que nesse momento tenho que retroceder, que se não tem outras pessoas no momento, elas ainda vão surgir e que, também se não acontecer da forma como acho, como a gente se propôs no momento inicial, vai ser o possível. É no caminho que se constrói o caminhar. (d-5)

É no caminho que se constrói o caminhar. Assim, o ser-docente coloca-se como um ser de possibilidades, habitando e destinando-se em seu mundo, projetando-se para conduzir a sua própria existência.

Sempre tive paixão por dar aula. Eu sempre gostei muito. Eu acho que traz uma satisfação muito grande estar no currículo integrado, ao mesmo tempo em que dá uma ansiedade, medo de você não conseguir. Sinto a importância que é dar aula como antigamente, ensinar o ofício, aquele que você passa de pai para filho. Eu tenho visto da mesma maneira. Acho que é pegar na mão e ensinar mesmo. Olha, faz assim, os caminhos possíveis são esses. Mostrar as opções, ensinar o ofício. (d-2)

Hoje eu sinto que estou fazendo o ensino da enfermagem que acredito. Discutindo uma enfermagem enquanto prática social, discutindo o ser humano como um todo a partir do aluno que também é um ser humano como um todo. E podendo trabalhar muito mais de perto com os alunos e de uma forma muito mais integrada. (d-5)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Para mim, as oportunidades que a gente dá também possibilitam o retrocesso. Então hoje, a gente está perdendo e voltando, não sei... É um movimento engraçado esse de voltar ao antigo. Então assim, voltando a privilegiar os conteúdos, tirando o estudo dele, e se você tira isto tira tudo, porque toda aquela questão que você acreditava que ele tem um papel ativo de aprendizagem. Voltar a pensar que se você dá uma aula bem dada, você repassa todas as informações e ele aprende. Então não é uma questão de ser contra a aula expositiva, pode até dar aula expositiva, mas é uma questão de não perder os princípios. (d-8)

Fala que, a partir de uma mesma abertura, pode-se desencadear um ocultamento, um fechamento. Isto é a própria descrição da vida cotidiana, *a vida como ela é*, significando que os movimentos de abertura e fechamento fazem parte da existência. Estar consciente dessa realidade é apropriar-se de suas escolhas e transitar entre o autêntico e o inautêntico, transitar entre o impróprio e o modo mais próprio de ser. Nesse sentido, o ser-docente expressa os significados de educar/ensinar:

Ensinar é compartilhar e acompanhar o desenvolvimento do aluno. É dividir, é abrir possibilidades para o aluno poder enxergar de forma diferente. Dar aula é fazer de tudo para que esse aluno possa refletir, para que esse aluno possa pensar, tomar decisões acertadas, adequadas. É articular diversos recursos, administrativos, materiais, recursos humanos, didáticos, é fazer uma junção dessas coisas e possibilitar atividades para os alunos. Dividir, construir junto. Ensinar é compartilhar e proporcionar mesmo e, fazer tudo para que esse aluno consiga ter uma visão crítica do mundo, tomar decisões e fazer coisas adequadas. É acompanhar o aprendizado do aluno. (d-3)

Ensinar é tentar me relacionar com eles para motivá-los a aprender. Não é só passar informação, é ajudá-los a ter domínio das próprias estratégias de estudar. (d-4)

O significado de ensinar enfermagem vai muito além das técnicas de enfermagem, a enfermagem enquanto prática social mesmo. Então a gente trabalha desde como lidar com o relacionamento das pessoas, o significado que a saúde tem, o significado que o enfermeiro tem, da enfermagem na vida das pessoas doentes, do enfermeiro na vida das pessoas. (d-5)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Ele expressa o modo mais próprio de ser-com-os-outros no mundo da prática educativa do Currículo Integrado.

Porque eu também tenho sentimentos de medo, de insegurança, mas a partir do momento que reconheci para mim mesma, consegui lidar melhor. Sim, isso foi uma coisa que eu senti, senti meu crescimento profissional... Abriram-se portas para um monte de coisa e, comecei a acreditar mais em mim, comecei a não querer fazer o que os outros professores faziam, mas o que eu poderia estar dando de mim para o currículo, para o aluno e nada dentro daquele quadradinho. Acho que, uma das grandes coisas que aprendi neste currículo foi a ser eu mesma. (d-6)

Tinha a impressão que estava no lugar certo, mas que ainda não tinha conseguido chegar na mina daquele lugar. Parecia que tinha alguma coisa escondida. Com o currículo integrado consegui perceber que realmente tinha um tesouro escondido na minha área específica de atuação... E o coletivo agora está conseguindo descobrir, cavar, está fazendo com que a minha área redescubra o tesouro que tinha escondido dentro dela própria. Então, isso me trouxe uma tranquilidade muito grande. Agora vejo que o coletivo do curso do currículo integrado, parece que está reintegrando para cada pessoa esse tesouro que as pessoas querem, que tinham por algum motivo coberto de novo, tampado. Um tesouro escondido, com medo por algum motivo, e agora o currículo integrado está pulverizando o brilho desse tesouro nas pessoas. (d-7)

Mais uma vez o ser-docente fala do movimento da singularidade e da pluralidade. Critelli (1996) refere que sendo o homem singular e plural, cada um é, em verdade, o portador e o realizador da história de todos os homens.

O ser-docente, movendo-se na dimensão existencial da singularidade/pluralidade, abre-se para descobrir seus próprios *tesouros* e participa da descoberta dos *tesouros* dos outros. Acredito que, ao utilizar a palavra *tesouro*, o ser-docente buscou enfatizar algo precioso, valioso, que

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

sempre esteve ali, sempre fez parte do ser, mas, ao mesmo tempo, encobre-se e se oculta, esperando ser desvelado para brilhar e acontecer enquanto uma realidade, tornando-se desta forma real.

5.1.4.2 O CURRÍCULO INTEGRADO COMO LUGAR DE REFERÊNCIA

Para Heidegger (1997), o fenômeno da referência torna-se visível na interpretação dos instrumentos que estão à mão. Referência e totalidade são constitutivas da própria mundanidade. Toda referência é uma relação da coexistência do ser-no-mundo.

Assim, esse movimento traz as ações que mostram a prática educativa do Currículo Integrado como referência.

A gente não tinha a dimensão do que seria o currículo, o pessoal não diz que no papel é uma coisa, no real outra. Porque o currículo, também escrito teoricamente, ele é um papel, mas quando você dá vida, somos nós que damos vida a ele, ele realmente nasceu de outro jeito. Então é ali que tem que ser reestruturado mesmo, não é nada que tinha que ter previsto. Não tinha que ter previsto nada. Porque ele é dinâmico, é no processo que você vai corrigindo as coisas. É no processo que você vê como fica, que você pode mudar para lá e para cá. Então, hoje quando eu vejo na literatura, currículo é dinâmico, ele tem flexibilidade, hoje eu sei exatamente o que aquilo quer dizer, ele não é mais um conceito teórico, porque realmente ele é vida, ele é muito dinâmico, ele faz os vais e vens toda hora. (d-3)

Dar aula nesse currículo para mim é muito grandioso, é muito bom porque eu posso aprender junto com os alunos. (d-9)

Martins (1992) refere que educação é poesia e retoma a origem do termo *poesia* que significa *fazer, produzir, ato de poder e de fazer*. Esse

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

autor, citando um texto de Heidegger denominado Construir, Habitar e Pensar, diz que *habitamos aquilo que construímos*. O ser-docente passa a habitar aquilo que constrói em seu cotidiano. Ele olha para o aluno e percebe a sua transformação:

Eu vejo assim que eles aprendem muito mais porque eles mesmos buscam seu próprio conhecimento. Eles têm estudado muito mais, eles têm compartilhado com o professor o que aprendem. Você também tem momentos que você tem necessidade de buscar mais conhecimento, então é uma troca mesmo. E eu vejo isto pelo discurso dos alunos, pela postura. Aquele aluno crítico e reflexivo, eu acho que realmente eles têm se tornado cada dia mais, na medida que passam os módulos. Mas de certa forma, eles também nos cobram uma postura tradicional, às vezes, querem aula expositiva. Mas, eu vejo que eles têm crescido muito também nesse processo, e muitos falam, eu não quero voltar para trás, eu estou gostando do currículo da forma que está, eu não quero mais tradicional, outros porém ainda preferem aulas expositivas. (d-6)

Dentro do currículo integrado eles assumiam já esse papel, então você faz uma proposta, ele senta, arregaça as mangas e faz, bom, ruim, ele faz, ele se propõe a fazer, ele se propõe a pensar, ele se propõe a arriscar, ele faz uma hipótese, absurda, tudo bem, mas faz uma hipótese. A avaliação que eu tenho hoje é super real, é um aluno que se posiciona mais, é um aluno que busca melhor os seus espaços, ainda que enquanto acadêmico nas situações possíveis, ainda que enquanto pessoa procura respeitar dentro do grupo, ainda que na relação de aluno – professor consegue se colocar mais pra mim hoje que antigamente. (d-8)

Eles estão mudando também, muitos já expressaram em documentos. Nossa, professora, eu mudei muito depois que eu entrei nesse currículo! Então, a gente percebe que eles também estão sofrendo um processo de mudança, talvez para eles não tão consciente quanto o nosso, mas eles também têm uma atitude diferente diante de tudo, sabe assim, diante do paciente, diante da realidade. Eles parecem que demonstram mais uma postura ética profissional... Acho que ainda precisa manter uma postura ética, profissional, mas a gente percebe que realmente, antes, era muito pouco concreto o teu limite. Agora está muito concreto, na forma de agir, na forma de se portar junto aos pacientes, na forma de agir conosco diante de um grupo, eles são mais maduros pra discutir um conflito. (d-7)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O aluno participa muito mais. Teve um período que voltei para o currículo de transição, senti muita diferença. Eu entrava em sala de aula e ficava meio perdida... Nossa, lá o aluno ficava questionando, o aluno participava, e eu chegava no currículo de transição e isto não acontecia... (d-10)

O ser-docente retoma o sentido de educação enquanto o espaço de desenvolvimento das possibilidades de poder ser, reconhecendo que uma educação que pretenda ser co-responsável pela apropriação do sentido de vir-a-ser, precisa manter-se atenta aos movimentos de ocultamento, transcendendo-os para o desvelamento das possibilidades de ser mais próprio.

Acho, independente de qualquer resultado futuro que a gente possa viver, o currículo integrado foi um ganho, assim, fenomenal pra essa escola e para as pessoas que fazem parte dela. Porque mudou muito, mexeu com todo mundo, mexeu individualmente com as pessoas, mexeu muitos com os alunos... Então, eu acho que, ainda que a gente não consiga concretizar alguns sonhos, a 1ª turma é uma vitória. Uma vitória já concretizada. (d-8)

O destino do currículo eu não sei, eu sinto que existe uma esperança de que as pessoas possam incorporar, que podem enxergá-lo de forma diferente. Mas também tenho essa sensação de dúvida de que caminho tomar... Na verdade o currículo somos nós, não é o papel, não é a folha, não é um caderninho que a gente escreve. O currículo somos nós, o caderninho é o de menos. Aquilo que está escrito nele é orientador, mas o caderno em si é estático, quem vai dar vida a ele é o professor, é o grupo que vai interagir, é o aluno. Então, se a gente não tiver consciência de que essa dinamicidade depende destas relações entre as pessoas que dão vida, que é o aluno, ela não faz sentido, ela não tem sentido. (d-3)

O *Currículo somos nós* expressado no discurso acima, mostra como ele aparece, como todos estão cuidando de ensinar, em um mundo compartilhado, de modo que, colocar o currículo em prática não é um ato isolado. Nunca é sozinho e sempre com o outro quando fundamentado na

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

coexistencialidade. Essa condição desvela que *a priori* já existe a possibilidade de todos os docentes vivenciarem uma relação de solicitude, agindo em conjunto a partir do ser-com.

Assim, as quatro unificações ontológicas descritas configuram os movimentos existenciais do ser-docente para habitar o mundo desta prática educativa onde está existindo. Retomo neste momento as palavras de Heidegger para fechar este movimento do olhar do ser-docente:

Ensinar é mais difícil do que aprender, porque ensinar quer dizer deixar aprender. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o aprender. (...) O mestre que ensina ultrapassa os alunos, que aprendem, somente nisto: que ele deve aprender ainda mais do que eles, porque deve aprender a deixar aprender (HEIDEGGER, 1954, p. 89)

5.2 O OLHAR DO ALUNO

Ao descreverem o que significa estar sendo aluno da UEL, os alunos falam sobre a experiência que vêm vivenciando no desenvolvimento do Currículo Integrado que se iniciou em 2000.

As unificações ontológicas que desenham a trajetória percorrida pelo ser-aluno retratam o seu habitar no mundo da educação em enfermagem. Nesta trajetória está envolvida a abertura para a decisão e o trabalho, para as dificuldades, para a conformidade de sua existência ao novo mundo circundante, o habitar nas relações e a sua própria obra de aprender enquanto ser-aluno.

5.2.1 ABERTURA PARA A DECISÃO E O TRABALHO

Esta unificação ontológica agrupa as falas do ser-aluno às convocações feitas pela implantação do Currículo Integrado. Descreve os movimentos de abertura e de fechamento voltados para a decisão e o trabalho da execução da obra a que se destina o ser-aluno, o aprender.

Esta unificação ontológica está sub-dividida em três movimentos:

- Destinar-se para a obra de aprender
- Distanciar-se da obra de aprender
- Distanciar-se da convocação à obra de aprender

5.2.1.1 DESTINAR-SE PARA A OBRA DE APRENDER

O conceito de facticidade em Heidegger (1997) abriga em si o ser-no-mundo de um ente *intramundano*, de maneira que este ente possa ser compreendido como algo que, em seu *destino*, está ligado ao ser daquele ente que lhe vem ao encontro dentro de seu próprio mundo. Para o ser-aluno que entra na universidade ocorre um sentir-se lançado no mundo da prática educativa em enfermagem:

Eu fiquei surpresa porque eu não sabia que tinha mudado o currículo, então eu fiquei meio, pouco, não ansiosa, fiquei na expectativa se nesse currículo daria pra aprender mesmo. (a-8)

No começo tinha muita dúvida será que a gente realmente está aprendendo tudo o que a gente tem que aprender? Será que vamos

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

aprender com tantas aproximações? Daí, você vê uma coisa, primeira aproximação, será que eu vou aprender? Será que lá na frente eu vou ver isso melhor? Mas não é tudo que a gente vai aprender na faculdade então, eu me acalmei por isso. Um sentimento que tive também foi o medo, medo eu acho que a gente sente de tudo que é novo, mas satisfação também. Medo por ser novo. Desde que eu entrei na faculdade aqui é diferente, as pessoas são diferentes, a cada dia que passa acontece algo às vezes inesperado, mas nada que venha, assim, a fazer desistir da caminhada, de maneira alguma. (a-6)

A abertura para a nova proposta pedagógica vem acompanhada de sentimentos de surpresa, ansiedade, expectativa, medo e satisfação. Acredito que quando o aluno ingressa na universidade, independente de qualquer proposta pedagógica diferenciada, depara-se com um novo mundo da educação a ser habitado, um mundo desconhecido até então. Na realidade deste estudo, isto pode ter sido potencializado em virtude da implantação de um novo modo de ensinar e aprender — o Currículo Integrado.

Eu já sabia desse currículo novo, porque a minha irmã tinha uma colega que estava se formando em enfermagem e estava sabendo que estavam fazendo um currículo novo. Então, fiquei na dúvida, assim terrível, meu sonho sempre foi estudar na UNESP e eu quis arriscar nesse currículo, assim, me deu uma coisa, uma coisa que eu falei eu tenho que ir pra lá. (a-4)

Entrar na UEL é uma satisfação muito grande, por ser uma Faculdade Estadual, uma Faculdade que forma bons alunos. Mas vai também do esforço da pessoa, quem faz uma boa Faculdade é um bom aluno... Quando eu entrei nesse currículo eu vi que tinha mudado tudo, eu achei que foi bom, foi muito bom. (a-6)

Quando eu prestei vestibular né, pra UEL eu não sabia que Enfermagem era desse tipo de currículo, imaginava que fosse normal igual a todas as Faculdades eram, e me adaptei fácil, gostei muito de estar participando e por ser a primeira turma. (a-5)

Para o ser-aluno, o destinar-se para a obra de aprender ocorre também como uma opção, uma escolha, abrindo-se para o encontro com as

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

possibilidades de poder vir-a-ser neste mundo da prática educativa do Currículo Integrado. Ele, destinando-se desta forma a aprender, responde aos apelos de *ser-para* que lhe vêm através desta nova prática e, respondendo, vai fazendo suas escolhas.

Volta-se também para suas experiências passadas. Busca saber quem é ele nesse novo contexto da universidade. Quais são suas raízes? Quem sou eu aluno neste curso? Que espaços conhecidos tenho aqui?

No começo era difícil pelo fato da mudança mesmo, nossa vida inteira escolar tivemos os professores dando aula. Chegamos aqui e não tem professor dando aula pra você, então é isso que eu acho que angustiava no início. Tinha medo do desconhecido também, acho que é por isso que no começo foi tão difícil. Foi difícil tanto para gente quanto para os professores. Eles mesmos diziam que era muito difícil, mas é a transformação, é mudar uma coisa que sempre foi daquele jeito. (a-2)

Essa mudança coloca o ser-aluno ante o próprio cuidado, aprender é algo de sua responsabilidade, tem que se adaptar ao novo contexto, para dirigir-se para o projeto de Ser Enfermeiro.

Em sua condição existencial o ser-aluno rememora momentos em que pode aproximar-se de si mesmo e refletir sobre seus valores, cuidar-se.

Uma coisa legal também que aconteceu é que a gente tinha momentos para olhar um pouquinho mais para si....Foram propostas dinâmicas de auto-conhecimento, então a gente falava um pouquinho de si mesma, foi muito marcante, muita gente chorou. Achei importante porque são pessoas que nós vamos conviver por 4 anos, em grupos pequenos... Eu achei muito legal você ouvir também as pessoas falarem de você... A vida tão corrida, tão corrida com as coisas acontecendo que você não pára para olhar os seus defeitos, valorizar suas qualidades, e vai simplesmente fazendo as coisas. E essa parada, olhar para si, falar onde que eu posso melhorar, o que que eu estou fazendo, mudar o caminho que não está legal e o que eu posso me aperfeiçoar.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

É legal também dar espaço para você se expor e as pessoas te verem da maneira diferente. Com certeza isto faz diferença para mim. (a-5)

Eu hoje tenho mais amor, mais respeito pela profissão e defendo, não ouse falar nada perto de mim não... Acho que mesmo que as pessoas lá fora não valorizem o que tem que valorizar, o importante é a gente se valorizar, porque a gente é que faz a diferença e muito. A enfermeira trabalha muito, então acho que, às vezes, falta um pouco para cada enfermeira se valorizar mais, não ficar esperando que somente o outro te valorize. (a-6)

Eu acho que tem muito a ver comigo, uma característica minha de gostar de fazer as coisas de maneiras diferentes, de buscar coisas novas e, assim, tentar crescer mesmo junto com estas coisas. Às vezes, sinto uma maturidade, em muitas horas, assim, de você se sentir mesmo mais apto, mais apto que outras pessoas. Sabe, eu me comparo com minhas irmãs e outras pessoas que estão na faculdade de outra maneira, e sinto que a gente tem uma certa facilidade para fazer as coisas, mais maturidade mesmo. (a-4)

O projeto de ser aluno no Currículo Integrado não é isolado. Ser-aluno implica, necessariamente, em ter um docente como responsável que o leva a aprender e conhecer-se, bem como conhecer aos outros e, assim, poder progredir e ampliar seus horizontes existenciais.

O ser-aluno aceita as oportunidades criadas pela prática educativa e propostas a ele. Abre-se, destinando-se e aproximando-se de seu jeito mais próprio de ser, aprofundando o conhecimento sobre si mesmo. Vivencia esses momentos com emoção intensa: *foi muito marcante, muita gente chorou e eu tenho muito amor.*

Critelli (1996) refere que pelas emoções as coisas são descobertas como alegráveis, temíveis, ameaçadoras, indiferentes, etc. E quando damos liberdade ao que e como as coisas são através de nossas emoções, de nossos sentimentos, de nossos estados de ânimo, colocamo-nos

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

disponíveis para sermos tocados pelas coisas, assim como foram descobertas. Ao dar liberdade para que as coisas sejam o que são, entramos em afinação com elas. As nossas emoções, invariavelmente, nos remetem a nós mesmos, porque é sempre alguém concreto que sente. Pelo sentir, ficamos entregues a nós mesmos, pois sempre, não é o outro que sente o que sentimos. Pelas emoções chegamos à realidade de nós mesmos e compreendemos como um ser singular.

Todos nós podemos, por condição ontológica, sentir medo, mas quem teme, na situação, é alguém em particular. As emoções mostram ao eu que ele não é e nem pode ser o outro, e vice-versa. A emoção dá ao eu a noção do seu estar situado como si mesmo no mundo (CRITELLI, 1996).

Outra situação vivenciada pelo ser-aluno remete à cobrança no desenvolvimento da prática educativa do Currículo Integrado.

Era uma cobrança forte também que mexe com a gente. Você se sente muito cobrado o tempo todo. Eu não sei se nos outros currículos é assim também, mas eu vejo minhas amigas falando que elas não se conformam porque brigar por causa disso, porque se preocupar com certas coisas...Então, fico pensando que talvez nos outros realmente não tenha essa cobrança. (a-4)

Não é ruim, no momento a gente acha que é ruim porque é uma cobrança muito forte, cobrança de você aprender, aprender sozinho, a cobrança de você ter que expor isso na sala com as pessoas te olhando, o professor te avaliando a todo momento, que na hora às vezes a gente fica meio assim. Porque eu tenho que ir atrás do meu próprio conhecimento, porque o professor esta constantemente olhando pra gente. (a-5)

Mesmo vivenciando o que chama de *cobrança forte*, percebe-se cuidado, sente a presença e o olhar do ser-docente constantemente sobre ele.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Esta percepção gera uma ambigüidade em seu cotidiano, mas não o retira da trajetória de destinar-se em sua obra de aprender. Esta mesma ambigüidade também foi expressa pelo ser-docente, no momento em que avalia e é avaliado pelo ser-aluno.

Ferreira (1999) comenta que um dos maiores entraves no ensino de enfermagem é encontrar formas para que os próprios alunos visualizem possibilidades e busquem seus próprios caminhos.

Que é só uma coisa que a gente não tem muito tempo para gente. Falta talvez um pouco de organização da minha parte, porque eu sou bem assim, não é nem deixar para última hora, mas assim tentar mais resolver de última hora. (a-4)

Eu estava muito cansada e eu não consegui tirar a minha cabeça da faculdade. A cabeça estava o tempo todo trabalhando na faculdade, faculdade, faculdade. (a-1)

Na direção de ser-si-mesmo, cuidar-se, o ser-aluno percebe que, estando no mundo com os outros, é ao mesmo tempo, aberto e limitado a este mundo em sua existência. É um ente concreto com o seu ser-aí total em formação, responsável por suas escolhas.

O ser-aluno adota uma atitude de respeito face à nova prática educativa proposta e assume, de maneira consciente e responsável, sua própria existência, pertencendo a si próprio como possibilidade de autenticidade, abrindo-se para o seu destino.

Você tem que saber aproveitar cada minuto, minutinho que tem pra estudar senão você fica pra trás mesmo, ainda mais os relatórios que passam. (a-10)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Gostei muito de estar participando e por ser a primeira turma também... Eu achei que, logo no começo já consegui entender mais ou menos como que era, a gente atrás do nosso próprio conhecimento, todas as matérias juntas, integrado mesmo, eu acho que foi essencial na minha vida perceber o estudo. (a-5)

5.2.1.2 DISTANCIAR-SE DA OBRA DE APRENDER

Um dos sentimentos expressos pelo ser-aluno constitui-se no sentimento de *cobaia*.

O sentimento de resistência é horrível, não sei, também a gente falava muito no começo, a gente é cobaia. E até hoje a gente fala é o cobaia mesmo, mas acho que é a resistência. De ser cobaia, na verdade estão testando com a gente pra ver se vai dar certo ou não. E a gente sempre vê mudanças não pra gente, a gente vê mudanças para os que vão passar e pra gente nada. (a-2)

... fiquei meio assim, porque era a primeira turma, então a gente se sente meio que em fase experimental, tudo pra gente é experiência, depois muda para os outros anos, nesse sentido pra gente foi ruim assim, você entende, a gente foi cobaia. (a-8)

Ao expressar o sentimento de ser *cobaia*, o ser-aluno coloca um limite para si próprio, pois se move no automatismo da queixa e demora mais para abrir-se e destinar-se em sua obra. Ao colocar-se na posição de cobaia, porque é ele mesmo que se coloca nesta posição, desperdiça as oportunidades de abrir-se, de participar mais efetivamente, des-cuida-se, pois se impõe um limite, sente-se restrito e com perdas. Mesmo que a proposta pedagógica do Currículo Integrado contemple a abertura para a participação efetiva do aluno, este também precisa movimentar-se nesta direção, assumindo a sua responsabilidade pelas escolhas realizadas. O cuidado só existe com a

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

presença do ser-aluno e, se este se ausenta, se afasta de estar ali, des-cuida-se.

Fernandes (1998) refere que o homem decide sobre a sua própria maneira de ser e o fato em si da escolha depende, em parte, da riqueza e amplitude que possui de sua visão de mundo. Ao recusar-se a ser ele mesmo, acaba optando por possibilidade inautêntica em relação ao próprio modo de ser.

Nós não vamos falar nada, nós não vamos mais reclamar, porque não muda nada mesmo. Teve até um momento de revolta no currículo, porque a gente falou assim, nós não vamos reclamar mais, porque não adianta para nós, só adianta para os outros, então a gente não vai mais reclamar. (a-2)

... da mesma forma que a gente achava interessante essa metodologia, a gente ficava meio assim né. Senti isto várias vezes principalmente no primeiro e segundo ano. (a-9)

O ser-aluno distancia-se das convocações colocadas na prática educativa em desenvolvimento, fechando-se no sentimento de ser *cobaia*, entendendo que as sugestões só serão aplicadas para a próxima turma, sente-se inseguro e perdido.

No entanto, é a vivência destas maneiras inautênticas que pode possibilitar ao ser-aluno transcender e alcançar a própria verdade, o seu próprio sentido.

O homem é um ente destinado a cuidar de seu ser, de tornar-se. Sua alternativa na existência cotidiana é de dirigir-se ao cuidado de si mesmo, de maneira incansável. Existindo, vivencia o movimento de autenticidade/inautenticidade próprio do existir, vivendo, por vezes, no impessoal e distanciando-se do cuidado.

5.2.1.3 DISTANCIAR-SE DA CONVOCAÇÃO À OBRA DE APRENDER

O ser-aluno vivencia a incerteza da nova proposta curricular, sentindo-se assustado e inseguro. Também reluta em aceitar a oportunidade de abrir-se para uma nova possibilidade de ser-aluno. Fixa-se nas formas conhecidas anteriormente e rejeita a nova situação.

Que todo mundo ficava muito assustado por não saber o que iria acontecer, por entrar na universidade sem saber que já era um currículo novo e aí você começa a pegar tudo novo. Nada a ver com o que você aprendia antigamente que era um professor dando aula. (a-2)

A gente falava e se isso não dar certo, será que a gente vai ser aceito no mercado, será que vai ser aprovado isso? E se a UEL ver que não vai dar certo, retomará o método antigo? Um sentimento de insegurança... (a-9)

Agora tem módulo que parecia que a gente ficava jogada. Várias pessoas sentiram-se assim, eu me senti. Pensava, a gente não é autodidata para aprender também do nada, de achar que a gente tem que chegar na biblioteca sentar, estudar e chegar no outro dia sabendo esse conteúdo, que era o momento de síntese. Teve alguns módulos que não teve esse tempo de síntese e a gente não aprendeu. (a-2)

Neste distanciamento que faz às convocações da nova prática pedagógica vivencia a frustração, a confusão e o desejo de desistir:

Sinto frustração. Frustrada em saber que apesar de ser o primeiro ano e a gente falando que algumas coisas não estavam dando certo. E mesmo assim, continuavam. Teve uma aluna que desistiu do curso no 1ª ano. Ela falava que não entendia o currículo, que não gostava e desistiu do curso. E a gente ouvia outras pessoas falando que também iam desistir, que não estavam gostando. E aí você ficava, ai meu Deus, será que eu também estou sentindo isso e não estou sabendo? Será que eu quero desistir também? Porque no começo foi muito difícil. (a-2)

Eu lembro que chegava pra minha mãe e chorava. Falava: olha, vou largar o curso, não era isso que eu queria. Cheguei a pensar em largar o curso. A minha mãe que segurou. (a-7)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

A vivência destes momentos de recusa, de ocultar-se, de distanciar-se da obra de aprender, possibilita ao ser-aluno buscar o sentido de seu próprio ser. Qual o significado que esta formação tem para ele? Porque está fazendo este curso? Que sentido tem para ele ser aprendiz? O que significa aprender?

Os afetos e humores fazem parte da existência. O entregar-se ao novo, a convivência com o outro, permite poder ser. E mesmo o ser-aluno perdendo-se de si mesmo, pode ver novamente de forma diferente o que ainda não viu e reconhecer o cuidado de si como possibilidade de transcendência.

5.2.2 HABITANDO O MUNDO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ENFERMAGEM

A unificação ontológica retoma a condição de comum-pertencer entre homem e ser e entre homem-mundo. O homem é, propriamente, uma relação de correspondência. Ao movimentar-se para habitar o mundo, vivencia condições autênticas e inautênticas, descobre os entes, desvela-se e se oculta, buscando sempre ser mais próprio.

O ser-aluno, habitando o mundo da prática educativa de enfermagem, depara-se com a obscuridade de seu mundo, o distanciamento do seu ser, sua estranheza e busca a conformidade com os entes no mundo circundante. Essa trajetória está descrita em dois movimentos:

- Habitando o mundo na obscuridade
- Buscando a conformidade com o mundo circundante

5.2.2.1 HABITANDO O MUNDO NA OBSCURIDADE

Para Heidegger, a distância entre o ente e o ser é a origem do obscurecimento do mundo. O filósofo fala da estranheza do mundo como o não pertencer ao lar, não estar em casa. Esta falta de morada nos impele a procurar um lar, buscar sentir-se em casa (INWOOD, 2002).

Neste movimento, abordarei a vivência do ser-aluno na estranheza do mundo, gerando sentimentos de incapacidade, insegurança e incertezas.

Para a gente tudo era tudo muito diferente... Como que ia ser a tal da prova? Como que ia ser a avaliação? A cobrança... E, por mais que fosse explicado tudo era sempre aquela coisa assim... Aquele medo de não saber o que vinha pela frente. (a-4)

Eu acho que no começo eu sentia um pouco de angústia, acho que angústia seria a palavra para dizer que não sabia se ia dar certo. Parecia que era tudo falho, parecia que a gente não tinha assimilado nada. (a-2)

Já chorei muito porque no começo era muito angustiante. Você tem uma personalidade, e no começo elas queriam meio que forçar, você tinha que falar, participar, então era meio angustiante. Mas hoje vejo que foi bom, que deram oportunidade para eu estar trabalhando com isso. Sentia muita angústia porque a gente não sabe, não sei se está dando certo o currículo. A gente tem, elas passam os feedback pra nós, falando que em comparação com as outras turmas vocês estão melhores, assim em termos de conhecimento, de busca de conhecimento, mas a gente não tem uma certeza, não tem dados para gente estar vendo se está indo ao rumo certo ou não, por ser uma experiência nova. Então, a gente não sabe. Sinto angústia, muita angústia, será que está valendo a pena mesmo? (a-3)

O ser-aluno, ao estar vivenciando a prática educativa do Currículo Integrado, não ocupa somente posição nesse espaço mas, através da interpretação que faz, estando e sendo neste mundo, é que direciona e

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

aproxima-se mais ou menos dos entes neste mundo. Ele vivencia a sua inabilidade em ser aprendiz na nova prática apresentada. Sente-se estranho, inseguro, sofre, chora, teme e não encontra familiaridade com o mundo a ser habitado. Fica imerso na obscuridade das dificuldades, sente-se fora de casa e, portanto, mais distante do destinar-se na obra de aprender.

O ser-aluno vivencia também o sentimento da raiva:

No começo eu senti muita raiva... Primeiro não entendia como que aconteciam as coisas. Aconteciam os três momentos, mas para a gente estava tudo meio perdido. Não sei se foi falta de explicação, acho que a gente enquanto não vivenciasse, não iria aprender mesmo... Talvez eu não lembre, mas acho que falaram, como que ia ser, e a gente não tenha lembrado. Esta foi uma questão, a mudança, o medo do desconhecido e que agora pra mim já passou, já vejo de uma maneira bem diferente. (a-4)

Eu espero que me dê satisfação depois, mas ainda eu não sei se eu vivi esse sentimento de satisfação ainda, mas eu espero que traga. (a-2)

O ser-aluno percebe que somente vivenciando, ou seja, existindo no mundo, é capaz de interpretar e compreender o sentido da nova proposta.

A vivência do processo de avaliação também remete-o à incerteza, à obscuridade presente em seu cotidiano.

Eu não gosto de avaliar outra pessoa. Eu fico nervosa, começo a tremer, não sei nem falar... Eu morro de medo de falar uma palavra. (a-2)

Na auto-avaliação é que sou um pouco injusta comigo mesmo, mas sinto bem. Muito justa é ser meio perfeccionista. Às vezes, é angustiante você vai se auto avaliar, pega a folha dos objetivos e vê,

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

não correu atrás disso, vou correr atrás então, às vezes, é muita autonomia que dá no currículo, é um pouco angustiante. (a-3)

Esta questão de avaliar as nossas atitudes é uma coisa que me incomoda um pouco, porque acho que é difícil, nem é só pelo julgamento, mas acaba sendo, porque os docentes... não sei qual o preparo que eles têm para avaliar uma outra pessoa. Você avaliar na técnica e no conhecimento é uma coisa, agora avaliar se essa pessoa se dá bem no grupo, se ela faz isso ou aquilo é outra coisa. Então, como que uma pessoa que também tem milhares de defeitos, talvez também têm dificuldades, consegue avaliar as outras pessoas? (a-4)

No momento em que se sente cobrado e avaliado e também precisa avaliar e auto avaliar-se, o ser-aluno fecha-se em sua verdade, em seu temor. Ele deprecia a revelação do outro, do docente ou do colega, considerando que este, por também ser um ser em desenvolvimento, coexistindo na prática educativa, nada tem a contribuir com ele. Também se auto deprecia, considerando-se incapaz de olhar para si mesmo e para o outro e contribuir com o seu desenvolvimento e o do outro. Tem dificuldade em lidar com a nova liberdade colocada, assim como com a responsabilidade correspondente.

5.2.2.2 BUSCANDO A CONFORMIDADE COM O MUNDO CIRCUNDANTE

A conformidade com o mundo circundante é o que dá liberdade aos entes já que, previamente descobertos, eles se fazem presentes no mundo através dos modos de *referir-se* do homem. À medida que o aluno se familiariza com o mundo, o interpreta e compreende, movem-se as suas referências com os entes da nova prática educativa.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Nesse movimento, o ser-aluno ora se fecha, ora se abre para novas possibilidades de referência, prendendo-se em limites estabelecidos e em comparações.

No primeiro e no segundo ano, eu não gostava nem um pouco, principalmente no primeiro ano, que eu acho que assim, o conteúdo não era o que a gente esperava. Porque a gente não teve uma preparação que ia ser totalmente diferente, porque a gente saiu do vestibular e entrou aqui. Então, era uma coisa totalmente diferente, eu não gostava, eu não gostei dos módulos do primeiro ano, até dos módulos do segundo ano eu não gostei, lógico que foi um susto. (a-1)

Eu imaginava que eu ia chegar, a gente ia estudar logo fisiologia, anatomia, sabe?! Nem que a gente não fosse para o campo, mas que a gente ia começar assim e não foi nada disso. E a gente queria, mas quando que a gente vai começar? E na verdade os módulos ainda não estavam construídos assim, o que eu sentia era pior ainda. Então a professora, não, ainda não é o próximo, não é o próximo e a gente sofria bastante. E ainda não sabia se ia dar certo. (a-7)

Nesse mundo da educação as coisas externas se refletem na face interna do ser-aluno. As teias de relações das disciplinas ainda não são visíveis, apesar de terem nexos para atender aos objetivos do Currículo Integrado, por isso não faz sentido para ele.

A imersão do ser-aluno na prática educativa do Currículo Integrado caracteriza-se por um movimento de vencer a estranheza da proposta e de ganhar familiaridade.

A gente se cobra por natureza e lá fora estão cobrando de você também, e quando você terminar o curso, daí você experimenta, vai ter muita gente olhando como é que vai ser o profissional do currículo integrado, então nós vamos viver certos momentos de incerteza. Eu já sou exigente por natureza, também daí outros exigem, daí fica complicado. (a-6)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-aluno vivencia momentos de inautenticidade, voltando-se para a opinião externa, preocupando-se com as cobranças sociais e o reconhecimento do outro. Tal condição o afasta de seu próprio ser e da sua verdade.

5.2.3 HABITANDO AS RELAÇÕES

O ser-aluno, enquanto um ente no mundo, tem a possibilidade de dialogar, questionar, buscando o que ele é. Isso acontece porque o ser-aí, sendo um ser-no-mundo, constrói o seu modo de ser no cotidiano. Essa realidade vivida é que possibilita abrir canais para interrogar e refletir sobre aquilo que se é, para que se destina, qual a obra a ser construída.

Esta unificação ontológica está sub-dividida em três movimentos:

- O mover-se nas relações
- O olhar para a realidade
- O apropriar-se do mundo vivido

5.2.3.1 O MOVER-SE NAS RELAÇÕES

Neste movimento, o ser-aluno começa a ter percepção da realidade da prática pedagógica na qual está inserido e habita, de maneira mais expressiva, seu mundo percebendo-se estando com os outros nesse mundo.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Uma coisa que eu acho lindo nesse currículo é a aproximação do aluno e professor. Ficamos muito próximos, porque somos pequenos grupos. Então, fazemos muitas amizades, muito legal, tanto aluno e professor quanto aluno e aluno. (a-2)

O ser-aluno ressalta a vivência da proximidade na relação docente-aluno, a partir da configuração dos pequenos e médios grupos de trabalho. Situando-se junto ao ser-docente expressa como o vê nessa relação:

Eu acho que os professores têm um papel fundamental no direcionamento e muitas experiências para contar. Porque a gente vê muita coisa no livro que não está se usando mais, ou que até se usa, mas, de uma forma diferente... Então, a prática do profissional professor é muito importante. Teve uma diferença gigante quando a gente começou a ter as aulas só com especialistas. Então, não é a questão de ser individualista...Mas eles destacam-se nas suas áreas. (a-4)

O professor é uma peça chave no aprendizado, não pra mim pegar tudo nele, mas sempre uma coisa que ele conta, uma dúvida que ele tira, a experiência de vida dele, isso enriquece o aluno. Porque a teoria é importante, mas a experiência de vida que o professor chega e conta que você nunca, nunca viveu aquilo ainda, é muito importante. Você vai guardando aquilo na sua bagagem. Têm uns que parece que tem mais facilidade, pela própria proposta do currículo, parece que estão mais adaptados, assim, então é mais fácil para eles tirarem a sua dúvida. Outros, a gente vê que tem ainda uma certa dificuldade, acho que é a questão de dar atenção. (a-6)

Eu acho que tem professores que te passam bastante segurança também, a gente vê que alguns são meio contrários a certas coisas, mas mesmo assim eles passam segurança. Passam segurança sim, em relação ao conteúdo, que é quando você está meio preocupado com isso, a gente tinha muita preocupação na 1ª turma, e aí vem os professores e te dão segurança, não, vocês estão aprendendo. (a-8)

O ser-aluno enfatiza a presença do ser-docente e o quanto ele representa na construção do seu saber. Valoriza o docente também como um ser-no-mundo em seu horizonte de experiências e elogia a atuação do professor

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

especialista. Ouso refletir que esse elogio remete à familiaridade com a prática anterior, onde ele se encanta com o conhecimento que o professor tem e que ele ainda não tem. Ele move-se nas relações, buscando encontrar segurança. Essas condições constituem-se em movimentos buscando habitar este mundo.

Eu nunca imaginei que eu ia ter uma relação tão boa como eu tenho com os professores. Os professores daqui tem um conhecimento extraordinário e eles tratam a gente sempre no mesmo patamar, não fazem discriminação. Consideram a gente do jeito que a gente é. E essa questão de sentimento, é lógico que a gente tem mais afinidades com aquele que a gente estuda, agora que tem outros que você depois se afasta... Você tem respeito, você gosta, mas você tem afinidade com aquele que te ouve, e assim são muito poucos que você não tem afinidade. A melhor fase da minha vida está sendo este ano, a amizade... A amizade dos professores, o próprio ambiente. (a-9)

O módulo desse currículo é a cara da coordenadora, se a coordenadora for boa, for acessível vai ser uma maravilha, se ela não for, então, não será tão bom. É a afinidade que você acaba tendo do jeito do docente trabalhar. Então, têm professores assim que são mais receptivos. (a-7)

E teve módulos que a gente foi super bem acolhido, então eu acho que depende do módulo, dos professores, do coordenador do módulo. (a-2)

O ser-aluno ressalta a importância do acolhimento que vivenciou para destinar-se em sua obra de aprender. Comenta sobre a afinidade com alguns professores.

Carvalho (1998) fala de uma educação que, em seu modo de solicitude, *salta à frente do outro*, possibilitando ao aluno o crescimento, o encontro com seu ser, o assumir seus próprios caminhos, seu próprio destino, a possibilidade de ser responsável por ele. E escolher representa riscos de

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

assumir compromissos e sofrer conseqüências. Porém, sem riscos não há escolha e, sem ela, não há liberdade.

Corrêa (2000) enfatiza que uma educação que permite que os envolvidos se revelem em suas possibilidades de ser, em sua singularidade, possibilita o emergir da criação humana. A seu ver, isto acontece quando o ser-aí sente-se sendo-no-mundo em uma condição de acolhimento. Diz que é fundamental que a educação não perca de vista que o ser do homem é sempre um ser de possibilidades, sempre um enigma, e, portanto, deve se preocupar com o projeto humano. Se a educação se dirigir apenas para conceitos e padronizações, não se abrindo à existência, rouba o mistério de ser homem.

Eu acho que a gente acaba criando amizade mesmo, tem professora no módulo que ninguém vai esquecer... Sinto felicidade, estou feliz em tudo, o vínculo afetivo com os professores, sabe, parece que antigamente a gente tinha um vínculo diferente com os professores. Não sei se é porque são quatro anos de faculdade e ficamos muito perto deles, quando começo a pensar que daqui a pouco eu vou sair já começo a sentir falta, vou sentir muita falta dos colegas também... Para mim é uma família, a faculdade é uma família, passo mais tempo aqui do que com a minha própria família. (a-6)

O acolhimento se expressa como uma identificação com os laços familiares ao dizer *a faculdade é uma família*. Ainda, movendo-se nas relações, fala dos colegas:

Um ponto negativo assim que eu acho é competir, nós ficamos muito competitivos entre nós mesmos os alunos. A solidariedade estava lá embaixo, então isso que está faltando, trabalhar mais esse lado. Quem chega primeiro pega. Essa autonomia que eles incentivaram levou a isso... Mas, você pensa também que no futuro vai ter que prestar concurso... É bom e não é essa competitividade... (a-3)

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Vivenciei também desunião, no começo assim cada um tinha seu grupinho, o médio grupo, então formou aquele grupo que até hoje continua, tem panelas. (a-10)

Às vezes estou com os meus amigos e a gente fica conversando a respeito do currículo. Fica sempre comparando, quem será que sabe mais, o 4º ano agora ou o 4º ano que saiu... Com a turma nunca tive problemas, sempre me dei bem com todo mundo, sai um pouquinho de confusão no estágio, essas coisas de querer fazer na frente. Mas a única coisa que às vezes acontece é que você chega na biblioteca, tem matéria para estudar, é corrido, poucos livros, e tenho amigos de sala ambiciosos que, por exemplo, tem três livros falando do mesmo assunto ele vai lá e tem a capacidade de pegar os três livros e ir embora e, deixar em casa pra não repartir. Isto incomoda. (a-9)

Somos muitas mulheres juntas, acaba dando umas brigas mesmo...Têm tido essas coisinhas, picuinhas das pessoas quererem crescer mais que o outro...Eu quero ser melhor por causa disso, por causa de nota, pra mostrar pra alguém, para isso, para aquilo. Eu acho que tem existido uma competição muito grande entre os próprios alunos...Mas achei que perdeu um pouco a mão mesmo, dessa responsabilidade dos professores e está ficando bem competitivo. (a-4)

Deu pra perceber também em relação aos colegas do curso que nesse currículo dá muito mais abertura pra gente ser crítico, e ter competitividade. Dá pra você chegar primeiro no livro, chegar primeiro naquele professor que sabe que vai abrir um estágio, um projeto, dá mais abertura pra você ir atrás de coisas diferentes, não só dentro do que foi falado, foi proposto na discussão. Então é bom e é ruim essa competitividade, porque nem sempre você consegue trabalhar saudavelmente, porque vai pensando ah, eu tenho que sair daqui rapidinho da sala porque eu tenho que ir na biblioteca pegar um livro. Ou eu vou fazer isso porque sei que aquele professor vai me orientar, vai me ajudar mais, ou eu vou ficar nesse grupinho porque esse grupinho aqui é estudioso e vai me ajudar. Então, tem seu lado bom e tem seu lado ruim, o lado bom é que você também fica mais esperta, vai atrás do seu próprio conhecimento com mais vontade e vai superando tudo isso, também vai crescendo, vai amadurecendo e vendo que essa competitividade não é saudável em certos momentos. (a-5)

Surge a competição e as questões de gênero. O ser-aluno percebe que uns competem com os outros, que mulheres tem características próprias, resgata a solidariedade enquanto modo de ser possível no mundo.

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

Responsabiliza o docente por estar *perdendo a mão*, solicitando limite e decisão por parte do outro. Não se apercebe que é exatamente esta condição de ter que lidar com a competição com os outros colegas que impulsionará a busca de sua condição mais própria, o alcance da cooperação e da solidariedade.

A competição aqui está sendo entendida como o movimento existencial de testemunhar a diferença, como uma condição de estar no mundo que possibilita ao ser-aluno aproximar-se de seus significados, seus valores, poder perceber-se e perceber o outro, pois, sendo um ser-no-mundo com os outros, de nada adiantaria ignorar o modo de ser competitivo do ser-aí. Mesmo que em determinados momentos isto apareça como condições inautênticas de ser, é diante de tal vivência que se abre a possibilidade para descobrir seus valores, refletir sobre a sua condição ética na coexistência humana.

5.2.3.2 O OLHAR PARA A REALIDADE

Critelli (1996) refere que o homem mora no real. Mas tanto o mundo como o homem são, ao mesmo tempo, os resultados de um movimento de realização. Movimento que dá ao mundo, a tudo que nele comparece e ao próprio homem sua chance de manifestação, seus significados e sentidos. Fala de uma trama pública, coletivamente construída, e tornada consistente através de cada homem.

O ser-aluno de enfermagem, situado na prática educativa do Currículo Integrado com outros alunos e com docentes, tem possibilidades,

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

nessa coexistência, de transformar-se e renascer para o real que neste lugar se movimenta e realiza-se.

Com a chegada do módulo 4³³, no segundo semestre do primeiro ano, o ser-aluno consegue se familiarizar mais com o espaço do currículo integrado e inicia uma nova fase.

Foi o módulo que, assim, mais deu pra aprender mesmo. Então ter a primeira aproximação, estudar e então todos juntos discutir o mesmo assunto. E é uma coisa que tudo mundo percebe que dá certo, todo mundo estudar e depois dividir o conhecimento, é o que mais aprende. Isso me ajuda a assimilar muito, é o que mais faz você assimilar mesmo. (a-2)

No módulo 4 já gostei muito. Então acabou sendo uma coisa bem mais organizada, não que os outros não fossem organizados mas tinha uma certa rotina. A gente tinha aula, não uma aula...a gente tinha isso, isso certinho as três partes. Então, no final eu acostumei, porque quando a gente consegue juntar a representação, o período de estudo e a síntese. (a-4)

Eu vejo que dessa forma, do jeito que a gente aprendeu principalmente no módulo 4 ficou bem nítido a metodologia, gostei muito assim, é uma coisa que a gente aprende mesmo. Aqui que eu comecei a aprender, comecei a prestar atenção nas palestras, mesas redondas, em questão de assuntos fundamentais. O que eu gostava muito no módulo 4, que eu aprendi muito, que tinha representação, que às vezes era um pouco prolongada, mas eu achava fundamental. A gente ficava discutindo o que a gente achava, liberava a gente o dia para ficar estudando, debatendo aquilo, sempre tentando fazer melhor e depois a síntese. Sempre com o auxílio do meu caderno tudo aquilo que eu tinha estudado, que estava na cabeça eu passava pros meus amigos, então me dava aquilo que eu tinha estudado, reforçando e principalmente anotações. (a-9)

O ser-aluno experiencia a nova metodologia:

³³ O módulo 4 acontece no 2º semestre do primeiro ano e aborda a avaliação do estado de saúde do indivíduo. Ele articula várias áreas de conhecimento: enfermagem, genética, anatomia, histologia, fisiologia, biologia celular, bioquímica, biofísica, psicologia, saúde coletiva e nutrição humana.

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Eu acho legal essa dinâmica de primeiro ver o que você sabe sobre o assunto, sobre determinada coisa, determinada doença, depois vai atrás do que realmente é, aquele problema ou aquela doença qualquer coisa que seja. Qualquer tipo de aprendizado, primeiro você vê o que sabe sobre a doença para despertar o interesse em conhecer mais sobre aquilo, depois você vai buscar o conhecimento atrás de livros, sites ou qualquer trabalho apresentado. Eu acho que dessa maneira consigo aprender, nem sempre dá para buscar muitas informações, têm vários lugares de informações, têm todos os limites, mas eu me vejo aprendendo desse jeito, primeiro pensando no que eu sei sobre aquele assunto, depois tentando ver algum interesse e indo atrás das respostas. (a-5)

Que a gente tem que apresentar muito, ir lá na frente se expor muito, eu era uma pessoa extremamente tímida, e pra mim ir lá na frente se expor era muito difícil. Eu chorava em casa antes... Mas hoje não precisa nem pedir, eu vou, eu me ofereço, já estou lá! (a-2)

Eu fiquei um pouquinho mais corajosa depois que comecei a fazer faculdade... Quando a gente vê coisa errada a gente quer tentar mudar. (a-6)

Você precisava estudar anatomia e você tinha que estudar um sistema de anatomia numa tarde, então era muito sobrecarregado demais, então a gente tinha histologia, lá no laboratório aí a tarde, meio período de histologia, meio período de patologia, aí de manhã normas de bioquímica. Foi fundamental, aprendemos muito, mas achei assim que nessa parte aí me revoltou, porque não tinha tempo pra você, tinha que ficar estudando final de semana, então sobrecarregava muito. Era um sentimento de revolta, de sobrecarga porque você deixa a sua vida. (a-9)

O ser-aluno vivencia acontecimentos cotidianos em sala de aula, mora no real da prática educativa desenvolvida. O trabalho em grupo novamente é citado:

A gente gosta de aula com no máximo vinte alunos, queremos tempo para estudar, pesquisar. (a-7)

Agora por ter que trabalhar muito em grupo, que é um ponto positivo também, que a relação inter-pessoal que tivemos que aprender a conviver com outras pessoas. Isso foi um ponto positivo, agora consigo trabalhar com várias pessoas não tenho mais esse problema. (a-3)

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

Estudar em grupo, eu acho muito bom. Vivi um sentimento de união com os amigos, eu sinto que eu tenho muitos amigos. Foi muito bom trabalhar em equipe, a gente discutir, debater, isso foi ótimo pra gente, síntese que a gente tinha com o professor. Eu achei muito frutífero, e assim você saber que o outro sabe pegar um pouquinho dele, passar o seu que você sabe pra ele, isso eu achei ótimo, foi muito bom. (a-10)

O conviver na avaliação com o ser-docente também emerge como real, um acontecimento constante, uma realização no cotidiano da prática educativa do Currículo Integrado:

Eu acho bom ser avaliada, assim como aluna, eu acho que não me incomoda não. Eu acho legal porque você cria aquele senso mais de responsabilidade... Então, acho que cria um vínculo maior com a professor.... Acho legal porque você vai vendo o que você precisa melhorar, você vê que está certo, que está no caminho certo. (a-8)

Na avaliação do professor, particularmente sou uma pessoa que falo, em várias avaliações sempre falava. Eu não gostei disso, falo, mas a maioria não fala porque tem medo de ser prejudicada, mas eu falo. E nunca em nenhum momento me senti prejudicada... Mas para alguns é um conflito muito grande. Até porque ele não está acostumado, não era acostumado chegar e falar, olha eu não gostei que você fez assim, não é legal do jeito que você dá aula. Então, é muito complicado, você ser questionado de uma coisa que você faz há anos. Eu consegui ver isto em alguns professores, mas em outros menos, os professores que começaram desde o começo eles estavam mais acostumados do que os entravam depois, era mais difícil. (a-7)

E tem aquele professor que te pressiona demais, que daí você não aprende, tem professor que não gosta do currículo e daí também você não aprende. Mas eu acho que em termos do tipo do professor, é o que você vai aprender, não adianta, se ele for receptivo é muito mais fácil, se ela não for. Porque às vezes ele acha que dessa maneira você vai aprender, mas não adianta, porque querendo ou não, a gente ouve o tempo todo, vocês não devem ficar presos à nota, nota é só porque tem que ter. Mas não adianta, todo mundo quer ter nota boa, ninguém quer ficar, e querendo ou não, o professor vai ter que avaliar você de algum jeito. Então você acaba assim, ah, eu não vou perguntar, não vou mostrar que eu sou ruim nisso, porque é nisso que eu vou me pegar. A avaliação é isso, às vezes não sabemos porque que tirei essa nota? Tem docente que não sabe nem explicar porque está dando sete pra um aluno e dá nove pra outro. (a-7)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-aluno volta a falar do acolhimento e da importância do vínculo estabelecido com o ser-docente. Resgata as próprias dificuldades em estar sendo neste mundo e as dificuldades percebidas no ser-docente. Depara-se com a dualidade de não querer valorizar a *nota* em si mesma, mas desejando-a no seu cotidiano. Assim, faz opção de esconder o que não sabe para não ser prejudicado. Tal condição o coloca no modo inautêntico de ser, diante do dilema da abertura e da retração de seu ser, distanciando-o do seu destino a aprender. Ele ainda não sente-se acolhido para somente ser e abrir para aprender. Provavelmente ainda sinta a avaliação como condição classificatória e com caráter de julgamento.

O ser-aluno emite também sua percepção em relação à avaliação interpares, realizada com os colegas:

Essas avaliações, auto-avaliação, avaliação do professor e a interpares, eu acho muito subjetiva. E tem que se tornar alguma coisa voltada pra nota. Eu não acredito nessa avaliação, porque na verdade eu acho que a gente não tem maturidade pra se dar nota e principalmente a interpares. Ainda bem que acabou, porque, assim, se eu gostasse da fulana eu dava a nota máxima, se eu não gostasse eu vou dar nota baixa. Daí que de tanto a gente falar, agora até fazem interpares, mas ela não vale como nota. Eu acho que foi muito bom.
(a-7)

A convivência com o ser-docente nos vários espaços de desenvolvimento da prática educativa do Currículo integrado, assim como a participação nas oficinas e reuniões de avaliação desta prática, possibilita ao ser-aluno a vivência de muitas experiências marcantes:

A avaliação do currículo, o fórum de avaliação do currículo foram situações difíceis. Eu me senti um pouco mais adulta, porque a gente

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

estava conversando sobre o currículo, eu senti que passou aquela etapa de menina, então foi muito importante estar ali e saber que o que você estava falando estava sendo levando a sério, eles estavam levando a sério o aluno. (a-6)

Tinha muito medo no primeiro ano das pessoas que reclamavam serem taxadas de brigona. Tinha medo de ser prejudicada... Tinha um certo receio de falar, mas depois foi acabando. Isto foi bem forte, porque no começo pensava até que ponto que gente pode falar? Será que tem um limite? Qual é o limite? Qual é o limite que elas vão aceitar e não ser uma agressão? Não sei se é ir contra os princípios, então não sabia muito bem esse limite...Eu sofria quando ouvia o pessoal falar que a gente era mal educado. É uma coisa que todo mundo fica muito doido de escutar. Porque na verdade a gente fala para ajudar, para nós seria muito cômodo ficar quieto. A gente tem um compromisso de querer que dê certo, não só para gente, mas que o currículo dê certo. E, às vezes, a gente vê que isso não é bem vindo, não querem escutar, querem escutar que tudo é lindo, que tudo é maravilhoso e daí a gente é tachado de mal educado, que reclama demais, que nada está bom. É bem ruim mesmo, embora você saiba que são só certas professoras que pensam isso. (a-7)

Estou fazendo a minha parte, estou querendo ajudar, então dessa maneira que me sinto, sempre colaborando, no fórum mesmo a gente teve que ir. Participei todos os dias. (a-4)

Todo este processo de discussão coletiva nos espaços de construção e avaliação da proposta leva o ser-aluno a vivenciar a sua condição de singular e plural. Ocupa novos espaços existenciais e busca encontrar limites em sua coexistência com o ser-docente. Surpreende-se quando entra no debate com sua nova posição existencial; sente-se agredido e não respeitado.

Dessa forma, ele se volta para as re-significações que está construindo no seu cotidiano:

Eu acho que a gente foi construindo uma visão diferente...Antes a gente achava que as pessoas, às vezes, não estavam nem aí para nada, mas hoje enxergo que para fazer o módulo é cansativo, não sei nem quantas reuniões. A gente até tentou ir em algumas reuniões do currículo, mas o horário nem sempre bate. Tem a distribuição dos professores,

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

conseguir horário no hospital, é tudo tão complicado, e a gente do lado de fora acha que tudo é tão fácil. A gente acabou vendo que as professoras sofrem junto, que têm atritos ali dentro, que nem todas concordam com tudo que acontece. Então acho que é muito bom, acho que todo mundo deveria participar da avaliação do currículo. Fica bem real, realidade mesmo. (a-7)

5.2.3.3 O APROPRIAR-SE DO MUNDO VIVIDO

Retomo o comum-pertencer de homem e ser, estando entregues como propriedade um do outro. O acontecimento-apropriação como o lugar dinâmico em que homem e ser atingem, unidos à sua essência, conquistam seu destino.

O ser-aluno, de maneira singular, está construindo seu saber, tomando consciência de si mesmo, do outro e da própria proposta e, da mesma forma está construindo também o coletivo dessa prática.

O currículo deu muita autonomia para nós, mais segurança, mais responsabilidade, isso é bom em termos profissionais. Estou mais autônoma. Quando entrei na faculdade sempre precisava de alguém direcionado, faz isso, faz aquilo, agora estou ainda na cordinha da professora, mas com mais corda, mais liberdade e espaço. Então, sinto que está valendo a pena. (a-3)

Eu mudei muito como pessoa...Acho que a gente fica muito mais crítica fora da universidade também, mas de uma maneira bem especial, assim, sabendo onde ir e a onde chegar. Como a gente é avaliado muito na questão de atitudes, tivemos que se policiar e tentar mudar várias coisas, então, hoje não consigo mais falar eu sou assim e não vou mudar. Tudo eu acho que a gente tem que se adaptar, porque convivemos com pessoas fazendo isso o tempo todo. Têm alunos com mais dificuldades, mas os professores fizeram muito, ensinaram muita coisa para gente o tempo todo, como ser uma pessoa sempre melhor. Porque a gente vai sempre precisar se adaptar às coisas novas, nunca eu sou assim desse jeito e pronto, então para tudo tem uma solução e uma outra possibilidade. (a-4)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-aluno, habitando as relações, move-se na relação dinâmica com seu próprio ser e com os outros. Percebe-se mais autônomo, mais crítico, mais confiante. Esta consciência de si remete ao constante interrogar do ser-aí no mundo, do exercício da liberdade, da autonomia, da capacidade crítica e da sua concepção de ser. Na temporalidade do cuidado, situa de onde veio, sua construção anterior, qualifica seu presente e projeta-se para o futuro, desvelando-se e ocultando-se nas incertezas da existência humana.

5.2.4 SER-ALUNO COMO OBRA DO EXISTIR

O ser-aluno, desde o momento em que se destina para a obra de aprender, revela-se e oculta-se, vivencia o mundo cotidiano ora de forma autêntica, ora de forma inautêntica, mas sempre buscando a sua totalidade como ser. Na convivência com os outros neste mundo cotidiano vai, através da compreensão que sempre está construindo de si mesmo, buscando o sentido do seu ser.

Assim, a sua existência enquanto ser-aluno destinado a aprender, engloba o que é, o que está sendo e o que pode vir-a-ser, através da possibilidade que sempre tem de projetar-se para o futuro.

A unificação ontológica, portanto, agrupa as falas do ser-aluno que expressam a busca do sentido da obra do seu existir nesse momento de vida, o estar aprendendo.

Implica em dois movimentos:

Educação em Enfermagem 5 Habitando o Mundo da

- Buscando o sentido de ser aluno
- O *Currículo Integrado* como lugar de referência

5.2.4.1 BUSCANDO O SENTIDO DE SER ALUNO

O ser-aluno fala das re-significações que fez na sua forma de estudar:

Antes eu tinha que estudar no silêncio total, sozinha, mas como teve muitos momentos de grupo aprendi a estudar em grupo, estudar, mesmo na biblioteca onde pode ter várias pessoas conversando ao meu redor. Antes estudava tudo bagunçado, agora já aprendi a fazer resumo organizado. Vou lendo e vou analisando, discutindo comigo mesma, e legal também é que moro com outras meninas que fazem enfermagem e podemos ficar discutindo. (a-3)

Porque acho que eu amadureci bastante com esse currículo. Você aprende que não têm as coisas na hora que você quer, você pode gritar à vontade, se a pessoa não tiver aberta não vai adiantar de nada. E em termos de aprendizado, eu acho que evolui muito...Você depende muito mais de você do que do professor. O professor é importante para te direcionar, principalmente para te estimular, mas se você não tiver vontade, isso tanto nesse currículo como no outro, não vai funcionar e eu acho que eu evolui bastante neste sentido. (a-7)

Porque tinha dia que a gente tinha horário livre para estudar e aquele dia, assim, não estudou. Você fica com aquele medo de entrar na sala e ter síntese. Eu vou pra aula ou não vou, você fica pensando, será que eu entro na sala, aí a pessoa pega e pergunta pra mim. O que que eu falo? Como é que eu vou sair dessa? Falar que eu não estudei, esse é o medo que a gente tem de não estar aproveitando bem o tempo de estudo. É até acontecer comigo, uma vez era um grande grupo assim de 30 alunos e tinha que ler um texto e eu não li e perguntaram pra mim e eu não li. Viche, eu fiquei mal pra caramba, eu falei não, agora eu não vou mais fazer isso, mas você acaba fazendo de novo. Eu senti isso, o medo de não estar ajudando o grupo na verdade, ajudando o grupo, porque assim, correria tudo bem se eu tivesse lido, falado. (a-10)

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

O ser-aí no mundo, também se constrói mediante o conhecimento de si mesmo e de sua interpretação de mundo.

No movimento de buscar o sentido de seu existir na universidade, o ser-aluno expressa a responsabilidade para com o seu grupo. Percebe-se em sua condição plural na convivência com os outros colegas, responsabiliza-se pela sua parcela de contribuição para a obra de aprender.

Heidegger fala que quando o ser-aí se encontra na condição mais própria de ser, na autenticidade, aproxima-se da decisão, assume a sua responsabilidade singular na coexistência com os outros, ou seja, na pluralidade. Assim, ele empenha-se em sua cotidianidade e com esse empenho se distancia da tendência à superficialidade e facilitação (HEIDEGGER, 1997).

Magalhães (2000) enfatiza que o aprender a ser enfermeiro envolve descobrir a razão mais abrangente de ser profissional e esta descoberta deve estar imbuída de uma intenção de se compartilhar a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem.

Tenho procurado fazer diferença. Uma pecinha porque, por exemplo, o hospital, o hospital não é feito do chefe, tem os funcionários, tem os pacientes, tem o pessoal da cozinha, pessoal da área de saúde, então a gente como aluno é uma pecinha a mais ali, visando o bem estar do paciente, e tem que fazer diferença. É um tijolinho a mais, eu me sinto responsável também. (a-6)

Projeta-se para as experiências futuras e assume sua autonomia:

A expectativa é sempre grande pra você chegar, ir no internato e colocar em prática tudo o que você aprendeu, daí que você vai ver, tipo

5 Habitando o Mundo da

Educação em Enfermagem

assim, eu penso que aí que eu vou ver o que eu sei, na hora que eu estiver sozinha tendo que fazer tudo do que eu já aprendi. Então agora a grande expectativa é o internato, talvez depois é se formar e trabalhar já emprego. (a-5)

Eu me sinto mais por conta, mais responsável pelo meu ensino, mais independente. Eu sinto que tenho aquela responsabilidade de estar indo atrás, que não é só pegar sentar lá e esperar ter uma aula. A gente tem aula também, não é só discussão, mas tem que ver que você tem que estar lá aprofundando para levar para o estágio, para levar para a própria aula, para discutir na sala. Então, não é coisa que você tem que estudar só depois da aula, estudar antes e depois também, me sinto responsável por aprender ... Porque você faz uma universidade, será um profissional no futuro, então o modo de ver mudou muito, não pode mais relaxar, tem que ser mais sério, tem que ser mais responsável. (a-10)

Assim, expressando a consciência de suas transformações no presente, o ser-aluno desvela o seu novo ser que transcende neste mundo com-os-outros. Percebe que sendo um ser-com-os-outros, o seu modo particular de ser é compartilhado com os outros e fala do significado de aprender para ele neste momento:

Aprender é obter novos conhecimentos, mas que não uma coisa decorada, quando estiver diante de uma situação eu vou conseguir aplicar eles na maior naturalidade. É trabalhar em grupo, não mais no individual, é estar buscando mais conhecimentos, estar buscando outra fonte, não estar mais só dependendo do professor. Aprender é escolher se quero aprender mais ou não, não é uma coisa mais imposta como era antes. (a-3)

Aprender é você estar aberto a novos acontecimentos, a novos conhecimentos, principalmente sem pré-conceitos das coisas, você estar aberto conseguindo ter uma visão geral do todo, da situação em questão. (a-5)

Aprender pra mim é crescer, crescer intelectualmente, espiritualmente, como gente, é que nem o professor meu falou e eu gostei: é como um tijolinho. Cada coisa que você aprende é um tijolinho que vai construindo o seu conhecimento, é mais do que ficar em cima de livros, é parar um pouquinho e sentar pra conversar com o paciente, escutar as histórias que ele tem pra te contar, é as vezes dar atenção pro seu

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

colega que não está bem na aula, é olhar mesmo ao redor e ver as pessoas. Aprender também é parar um pouquinho pra pensar e olhar o que você está fazendo de errado, e dali em diante procurar fazer melhor, eu acho que é melhorando cada dia mais. (a-6)

Aprender pra mim é ter muita força de vontade, você ter muita determinação, e você também enxergar aonde você quer chegar, você acaba tendo que situar e deixar de fazer muitas coisas que você gostaria de fazer, em nome do futuro que você quer ser ou o profissional quer ser. (a-7)

Aprender pra mim é você estudar, ter uma meta de estudo, aquele estudar e conseguir gravar, manter aquilo pro resto da vida. Porque eu fico pensando quando eu estiver trabalhando aquilo que eu estou estudando vai aparecer pra mim no futuro, então tem coisa que marca você, tem coisa que você nunca esquece de jeito nenhum. (a-10)

Martins (1990) diz que aprender, numa perspectiva fenomenológica, consiste na possibilidade que tem o humano de tomar consciência da necessidade de reorganizar um projeto pessoal baseado na discrepância que percebe existir entre o que sabe e a compreensão das ações dos outros. Ressalta que a aprendizagem se manifesta na descoberta do sujeito.

Compreendo que o empenho na realização de uma obra é uma construção na intimidade do autor, que com ela ele se ocupa em diferentes modos de ser no mundo. Tal empenho é condição necessária para o estabelecimento do compromisso sincero com as causas do seu destino coletivo. O ser-aluno, vivenciando a prática educativa do Currículo Integrado, expressa seu empenho na construção de seu próprio aprendizado, destinando-se buscar ser em sua condição mais própria em seu mundo.

O ser-aluno fala da abertura para o aprender, da condição existencial desse aprender, da integralidade e da totalidade de seu ser. Não

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

separa mais aprender de ser, cita a determinação para continuar se abrindo e olhando para os entes no mundo, para descobri-los e se deixar descobrir através deles. Tal determinação é o que possibilita o destinar-se, o transcender de seu próprio ser, pois, é na condição de atento e consciente, que o aprender é existencial e, portanto, abertura temporal à existência sempre como possibilidade de vir a ser.

Assim, projeta para o futuro na construção dessa história e da história de todos com quem convive e está no mundo. Coloca-se como um *tijolinho* nessa construção. E, nessa condição de construir e re-construir projetando-se para o futuro, fala do cuidado consigo próprio e com os outros. Expressa o cuidado em parar *para escutar o paciente*, em escutar as suas histórias; convivendo com ele, vai apropriando-se no mundo da enfermagem.

5.2.4.2 O CURRÍCULO INTEGRADO COMO LUGAR DE REFERÊNCIA

Para Heidegger (1997), o fenômeno da referência ganha visibilidade através da interpretação dos instrumentos que estão à mão no mundo. Assim, toda referência é uma relação da coexistência do ser-no-mundo. Esse movimento traz as experiências do ser-aluno que revelam a prática educativa do Currículo Integrado como referência para eles.

Bom, o que eu mais gosto nesse currículo é de poder estudar o tanto que você quiser, você não fica presa num assunto só, como você tem seu horário de estudo, você escolhe. A gente tem que ir para a biblioteca, e cada um acaba buscando uma bibliografia diferente, temos os momentos de síntese, então, acho que é muito mais rico. Gosto muito de poder pegar livro, de ter tempo para isso. Gosto muito

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

de ser poucos alunos na sala e a gente poder debater. Gosto muito também porque acho que tem uma abertura maior para gente poder falar o que pensa, em tudo. A gente tem uma abertura maior com o professor...O vínculo do professor com o aluno melhorou muito, eu acho que a gente, muito mais gostoso, até os professores falam bastante que conseguem desenvolver muito mais com a gente. (a-7)

Acho que neste currículo fica mais mastigado, fica mais fácil também...Posso ver pelas outras pessoas, meu namorado que faz outro curso que é do método antigo, o tanto que eles admiram quando começo a falar do currículo, ficam, nossa mais que legal, ficam interessados. (a-2)

No começo nós tínhamos uma outra visão sobre o professor, agora ele não é mais só aquela figura de o mestre ou professor... Eu sinto que eles são mais companheiros nossos no dia a dia, não tem mais aquela figura de um mestre ou professor. Eles são bem abertos assim, à crítica mesmo, à discussão. (a-3)

Ele expressa a referência que o currículo tem para ele hoje, ressaltando a abertura e o acolhimento vivenciado. Expressa também a referência que a UEL tem para ele.

Só de estar na UEL já é uma vitória, tipo um status que você tem porque é na UEL é outra coisa e esse currículo mesmo é muito bom. (a-10)

Eu me sinto bem orgulhoso de estar participando dele, sinto muito orgulhoso de estar estudando aqui, gostei muito, estou saindo agora contente. É isso mesmo que eu quero, eu achei muito bom. Era prazeroso pra mim estudar, não era uma coisa assim, vai estudar, não vou dizer que todos os sistemas, mas assim a grande maioria. Sabe, quando fazia a representação dava curiosidade, as professoras davam aquelas perguntas, porque será que é assim, tinha uma orientação no curso. (a-9)

A gente não vai sair só enfermeira, a gente vai sair desenhista, artista... Então, crescemos muito nesse currículo. (a-2)

O ser-aluno vivencia a prática educativa do currículo integrado de enfermagem enquanto espaço existencial de desenvolvimento das suas

5 Habitando o Mundo da Educação em Enfermagem

possibilidades de poder-ser e poder vir-a-ser. Assim, as quatro unificações ontológicas configuram os movimentos existenciais desse ser habitando o mundo desta prática onde está existindo.

No capítulo 3 mencionei o movimento que faria em direção ao mar aberto da existência dos docentes e alunos buscando compreender qual o sentido de ser-docente e ser-aluno habitando a prática educativa em enfermagem no Currículo Integrado.

Para empreender esta viagem busquei aproximar-me do pensar heideggeriano como uma possibilidade de refletir sobre o ser que está-aí nessa prática. Nessa reflexão pude descobrir novas verdades e novos velamentos. O ser-docente e o ser-aluno desvelavam-se e ocultavam-se aos meus olhos, percebia a luz e a sombra coexistindo. No mar aberto interpretei e busquei a compreensão que este estudo me possibilitou, descrita a seguir.

6

**Buscando a Compreensão:
Ser-
Docente e Ser-Aluno**

Cada vez que algo é trazido à luz
(compreendido)
por alguém, este alguém nasce junto
(outra vez)
com aquilo que compreendeu.

DULCE MARA CRITELLI

Este capítulo apresenta a compreensão construída ao longo da realização deste estudo. O pensamento de Heidegger³⁴ possibilitou-me refletir sobre o Ser que está na prática educativa em enfermagem, o modo como cada ser-docente e cada ser-aluno a tem vivenciado. As quatro unificações ontológicas construídas revelam o movimento de docentes e alunos para habitar o mundo onde estão.

O cuidado, enquanto uma constituição ontológica, se fez presente em toda a vivência do ser-docente e do ser-aluno. Heidegger enfatiza que o homem sempre se encontra numa situação afetiva. Sem o envolvimento afetivo, sem o interesse, sem a necessidade de zelo e cuidado que o ser suscita, o mundo seria informe, incolor e vazio.

O cuidado recebe a sua origem na temporalidade do ser-aí, isto é, o ser-aí como ser-no-mundo se abre para um feixe de possibilidades e, portanto, é possuidor de características que se mostram à medida que se desdobram no seu tempo.

O ser-docente e o ser-aluno, enquanto seres-no-mundo, revelam o seu ser no presente apenas enquanto se acham também prometidos ao seu poder-ser no futuro, ou seja, sempre vinculado a um projeto de ser. Mas

³⁴ Neste momento estou fazendo referência ao pensamento de Heidegger de forma geral abordado nas diferentes obras citadas neste estudo anteriormente.

Compreensão

eles são também dotados de incapacidades e limitações que fazem com que, às vezes, fiquem apenas na promessa de poder ser, sem efetivamente ser. Isto acontece porque eles também se encontram aí lançados em um mundo prévio, muitas vezes sem tê-lo escolhido ou desejado, vivenciando modos de ser inautênticos e impróprios.

É esta temporalidade do cuidado que possibilita ao ser-docente e ao ser-aluno apreender o seu ser-aí como totalidade, sendo lançado, vivendo modos autênticos e inautênticos e podendo vir a ser um projeto no futuro. O cuidado é o que permite a possibilidade no mundo onde o homem habita.

Destarte, as experiências vivenciadas pelo ser-docente e pelo ser-aluno, mostram este comum-pertencer entre o cuidado e a temporalidade. Eles retornam ao passado, não perdendo a condição do que eram em um mundo anterior. E, envolvidos no cotidiano, ora decaem e vivem situações inautênticas, ora situações autênticas. E, como podem ser projeto, podem lançar-se num constante advir, sempre voltados para o futuro, na condição de poder vir a ser.

Quem alguém é, não se constitui como um eu individual, pois o *quem* é um *eu coexistente*. Assim, no seu ser-no-mundo, a ação de cada homem, desdobrada sobre sua possibilidade originária de ser-com-os-outros, não é jamais individual. A produção da vida e de seu eu é uma produção coletiva (CRITELLI, 1996).

A compreensão de como os docentes e os alunos participantes deste estudo habitam o mundo da educação em enfermagem, traz à luz a

Compreensão

realidade do Currículo Integrado, hoje construído sob o olhar dos que ali estão existindo.

No início, o Currículo Integrado, mesmo quando discutido coletivamente em seus princípios teóricos metodológicos, ainda permanecia oculto, sem iluminação. Foi a partir das discussões e oficinas de trabalho para construção das atividades e dos instrumentos de avaliação acadêmicos necessários para a implantação da proposta e da posterior vivência destas atividades, estando no cotidiano da prática educativa, que veio à luz da coisa mesma, o *currículo integrado*.

Heidegger fala que trazer à luz significa desvelar seu significado. Critelli (1996), fundamentada nesta perspectiva, fala que algo se torna real passando por movimentos de desvelamento, revelação, testemunho, veracização e autenticação.

Foi na existência de sua implantação que a prática educativa do Currículo Integrado mostrou-se e ocultou-se, saindo do esforço racional e cognitivo para se tornar vivência, um acontecimento na existência de docentes e alunos. Assim, o ser-docente e o ser-aluno mostraram-se e ocultaram-se nesta vivência, constituindo modos de estar no mundo com os outros nesta prática educativa.

Todo desvelamento comunica algo e, através da linguagem, pode ser confirmado, conservado, recusado e abandonado. Heidegger usa a expressão “a linguagem é a casa do ser” (HEIDEGGER, 1991, p. 1). Para ele, a linguagem é a conservação do aparecer e a possibilidade de se cuidar dele.

Compreensão

Ele apresenta o homem como o pastor do ser, seu guardião, que vela e guarda o sentido do ser através das palavras.

Assim, as várias situações pedagógicas, os vários encontros entre docentes e alunos, as inúmeras possibilidades abertas na convocação desta nova proposta educativa do Currículo Integrado têm comunicado e revelado a linguagem de sua manifestação, de sua expressão. Quando comunicam e revelam a sua linguagem, cada ser-docente e cada ser-aluno aí presente, são ouvidos e vistos uns pelos outros e podem, assim, testemunhar a sua manifestação.

Como ser-no-mundo uns-com-os-outros, docentes e alunos, ao se comunicarem, não são meros emissores e receptores de mensagens, mas são co-elaboradores, co-construtores da proposta. Assim, docentes e alunos manifestando e testemunhando as suas experiências, consolidam aquilo que estão desvelando e revelando na prática educativa cotidiana. Isto é compartilhado tanto de forma singular, particular, como também de forma plural, coletiva.

O Currículo Integrado foi se tornando, desta forma, real através do seu desvelamento, revelação e testemunho. O ser-docente e o ser-aluno também tiveram a oportunidade e a possibilidade de, em vendo, falando e testemunhando de maneira singular e plural, irem se apropriando de sua realidade enquanto seres que se projetam para o futuro.

A maneira singular de cada um permite que o desvelado possa ganhar compreensões múltiplas, pois nada garante que docentes e alunos,

Compreensão

mesmo que juntos, testemunhem algo do mesmo modo. Isto porque, ontologicamente, além de sermos plurais, sermos constituídos pelos outros em nosso próprio ser e, portanto, semelhantes a eles, somos, também constituídos por nós mesmos, somos singulares. Assim, neste comum-pertencer da identidade do ser, todo e cada um de nós é efetivamente incapaz de ser qualquer outro que não si mesmo. De certa forma, isso tranqüiliza porque assegura a liberdade ontológica de cada um buscar o seu jeito mais próprio de ser através da interpretação e compreensão com que vai construindo seu próprio mundo.

Por vezes, docentes e alunos não se apercebiam desta liberdade, tentando pregar um caminho do *consenso*, onde todos pudessem *fazer do mesmo jeito* ou, tentando assegurar que as interpretações fossem iguais, como se isto fosse possível.

Quando dá seus depoimentos, o ser-docente, muitas vezes, mostra-se contraditório em relação ao que pensa, sente, imagina e sua existência e identidade ficam abaladas. O mesmo acontece com o ser-aluno que frente às novas comunicações no início do processo, tem dificuldades para existir enquanto aluno e identificar-se com a sua obra de aprender.

O desvelamento do que estava oculto nessa prática educativa, revelado nas falas dos docentes e alunos, expressa a sua linguagem e é testemunhada por todos que estão próximos. Este desvelamento possui uma freqüência de ocorrência, uma duração, um tempo, manifestando-se neste mundo. Quanto mais freqüente e por uma duração maior algo se mostra, mais chance vai tendo de se tornar real. Docentes e alunos vêm testemunhando

Compreensão

estas repetições em seu cotidiano. Utilizam novas terminologias, criam brincadeiras como a expressão *modulando* e vão dando realidade à nova prática educativa. A aproximação inicial sempre se mostra mais difícil e estranha, mas, após sucessivos encontros, a repetição começa a dar familiaridade e permanência às novas práticas.

O testemunho não se resume a apenas ver e ouvir, mas em abrir e fechar espaços, na existência, para as coisas, as pessoas, as maneiras e alternativas de se viver. Isto tem possibilitado que o ser-docente habite ou recue para espaços existenciais, ouse coisas desconhecidas, retome práticas passadas e projete-se para um novo fazer. Perceba que tem diante de si um universo de alternativas possíveis, embora, em outros momentos, perceba-se paralisado e sem caminho.

O ser-aluno, da mesma forma, testemunha seu medo, temor, ousa falar, aprende a se posicionar, a vencer limites antes impostos ao seu próprio desenvolvimento. Percebe-se abrindo para novas formas de estudar, de comunicar-se, de relacionar-se, de existir.

Assim, o ser-docente e o ser-aluno percorrem suas trajetórias destinando-se, em suas existências, em busca de alcançar, cada qual, a sua verdade. Heidegger (1979c) fala da verdade como uma característica do conhecimento, significando o velar iluminador do ser, a conformidade para a liberdade do ser. Diz que a questão da essência da verdade origina-se na questão da verdade da essência, entendendo essência no sentido de realidade.

Michelazzo (1999) diz que o motivo determinante da virada no pensamento de Heidegger é uma nova interpretação da verdade. Em **Ser e**

Compreensão

tempo ele desvincula a verdade da proposição de que a verdade tem seu fundamento na concordância ou adequação entre juízo e objeto e passa a tomar a verdade de uma forma mais originária, como desvelamento e desocultação.

Com a conferência *Sobre a essência da verdade*, pronunciada em 1930, Heidegger busca um sentido da verdade ainda mais originário, para além da concordância, onde a enunciação e a coisa se conformam, e para além do desvelamento, onde a coisa se mostra, onde está a abertura que possibilita o encontro do ser da coisa e o ser-aí, o Dasein. Aqui acontece um novo deslocamento da verdade, pois agora o ser-aí descobre os entes, não só porque ele possui a abertura, mas também porque o ente se abre para ele, possibilitando a sua relação, o seu encontro. Nesta condição é que reside a liberdade. Assim, o acontecimento da abertura é possibilitado pelo dom do ser-aí e pelo deixar-se ser. O deixar-se ser entendido como entregar-se ao ente, deixar o ente ser como ele é. No entanto, o ente não se mostra numa absoluta transparência, sempre mantendo partes ocultas. Desta forma, a verdade inclui a não verdade.

Neste movimento de buscar a verdade, com vistas à iluminar o ser, entram em jogo as comunicações dos homens entre si para convencerem-se, mutuamente, das verdades que atribuem às coisas, na sua coexistência. O ser-docente muitas vezes envolveu-se nesse movimento, fez jogos de poderes, jogos de convencimento, enfim as falas desvelam variadas formas de competição. Outras vezes, agrupava-se constituindo sub-grupos dos que pensam a *mesma verdade*, dos que são *contrários* e dos que se *omitam*.

A primeira unificação ontológica construída mostra a abertura

Compreensão

para a decisão e o trabalho e desvela várias situações em que o ser-docente vivencia estes jogos competitivos, fala do grupo dos que *carregam as pedras*, dos que *carregam o piano*, fala dos sentimentos de invasão, agressão, insatisfação, mostrando a proximidade e a distância das verdades de cada um.

O ser-aluno, ao ingressar no mundo da universidade e ver-se lançado na prática do Currículo Integrado, faz movimentos de retração e de abertura, sente-se cobaia, parte de um experimento e busca, em seu passado, um ponto de referência. Vivencia emoções intensas e abre-se para aproximar-se de seu ser mais próprio. Sente-se cobrado e cobra também. Enfrenta os jogos competitivos no confronto das verdades e na busca de reconhecimento externo. Luta por maior número de livros na biblioteca, pelo campo de estágio e tenta encontrar a sua identidade diante de um novo jeito de estar na sala de aula. Abre-se para a linguagem revelando suas opiniões, lidando com o temor de falar e ser avaliado, utilizando novos instrumentos e ganhando confiança em si próprio ocupando novos espaços existenciais.

A segunda unificação ontológica trata do habitando o mundo cotidiano da educação em enfermagem. Nela também fica evidenciado o movimento da comunicação, das revelações, das interpretações de cada um em sua condição existencial.

Desvela a relação homem-mundo, o comum-pertencer destes, a busca da familiaridade para escapar da estranheza e da obscuridade. Isto se mostra principalmente pelas mudanças de alocações dos docentes, das dificuldades em operacionalizar os princípios da problematização em sala de aula, a busca inicial de apropriação através de conceitos teóricos, a criação de

Compreensão

novas terminologias e a repetição das mesmas, tudo indicando um movimento de busca da familiaridade.

Heidegger (1979b) diz que mesmo que não possamos apreender o ente em sua totalidade, num sentido conceitual, não quer dizer que nós não nos encontremos já em seu meio. A rotina diária, apesar de dar a impressão de estarmos entretidos com este ou aquele ente, se desenvolve, mesmo que de modo impreciso, em meio à totalidade do ente. Desta forma, mesmo quando docentes e alunos não conseguiam ter familiaridade com a prática educativa que estava sendo desenvolvida, já estavam nela imersos, envolvidos na sua totalidade.

O ser-docente e o ser-aluno, habitando o mundo nesta prática educativa, vivenciaram momentos de grande tédio, grande insatisfação, onde não era este ou aquele objeto que entediava, mas todas as coisas, as pessoas à sua volta e eles mesmos, resultando numa estranha e profunda indiferença. Eles vivenciaram também momentos de grande alegria, onde um acontecimento inusitado e maravilhoso preenchia-os com a presença das pessoas e das coisas. Estes movimentos oportunizaram que alguns se sentissem próximos à totalidade da prática e outros dela afastados (MICHELAZZO, 1999).

Heidegger (1997) ainda diz que as manifestações de tédio e de alegria nos colocam diante da totalidade de algo, mas não nos colocam diante do *nada*. Ele fala que a experiência do *nada*, da angústia, não pode ser confundida com medo, ansiedade ou temor que temos a oportunidade de experimentar com freqüência na vida cotidiana. A angústia é uma impossibilidade de dizer a sua determinação, corta a palavra, emudece, deixa

Compreensão

suspenso. É diferente, um acontecimento raro, que revela a fuga do ente em sua totalidade e desvela este ente em sua total estranheza. A angústia é uma condição originária do modo de ser do homem, mas que se torna rara porque, comumente, é sufocada pelo próprio homem que está constantemente envolvido na agitação do seu cotidiano.

Heidegger ressalta que é na angústia que se abre para o homem toda sua possibilidade de conhecimento. Soltos, sozinhos, postos diante do *nada*, sem podermos contar com as coisas e com as outras pessoas para nos enlaçar na existência como antes, desaparece o sentido que o ser faz para nós, sobrando apenas nós mesmos. Não ousou afirmar que a vivência da prática educativa do Currículo Integrado tenha provocado a angústia entendida em Heidegger, embora não descarte esta possibilidade.

Ouso refletir que alguns docentes e também alguns alunos se viram, em algum momento, diante do *nada* e puderam se aproximar do seu próprio ser, como que abrindo o véu, desvelando condições próprias de ser. O *nada* rompe com a familiaridade dos entes, que fornece abrigo ao homem, colocando-o na estranheza e, diante desta, desperta nele interrogações sobre aquilo que vê e estranha. Muitas vezes percebi que o ser-docente e também o ser-aluno se interrogavam, questionavam, indagavam “o que é isto que está diante de mim e porque isto é assim?”

A terceira unificação ontológica trata do habitar as relações e evidencia a coexistência humana, que é o que oportuniza que algo se torne real. O ser-no-mundo com-os-outros é que permite aos docentes e alunos serem singulares e também plurais.

Compreensão

Habitando as relações, docentes e alunos coexistem e vivenciam o desvelar, o revelar, o testemunhar das interpretações que cada um, de forma singular, faz de seu mundo, baseado em sua vivência prática e em seu modo de olhar. Só que, ao se comunicarem coexistindo, cada um tem a oportunidade de, diante da verdade do outro, re-significar a sua própria verdade.

Os docentes e alunos, movendo-se nas relações, habitam novos espaços de trabalho e coexistência: trabalho em pequenos grupos, novas formas de abordagens, práticas avaliativas. Eles envolvem-se em busca de limites, vivenciam aberturas e fechamentos, chocam-se, formam pequenos grupos, agriem-se e ajudam-se. E, juntos, enfrentam conflitos coletivos e pessoais, conquistando o estreitamento de vínculos na relação professor-aluno. Buscam encontrar a sua identidade no comum-pertencer com o mundo da prática educativa e na relação uns-com-os-outros.

Os docentes e alunos, lidando a todo instante com coisas e situações que lhe são significativas, podendo fazer, desfazer e refazer vínculos com aquilo que lhe é significativo, é o que possibilita a sua abertura, o seu destinar-se no mundo. Movendo-se nas relações, buscando a sua verdade podem, a partir do seu ser-no-mundo-com-os-outros, atribuir significados à realidade. É esta condição de estar disponível para ir além que dá ao homem o seu caráter de transcendência, ou seja, o movimento de ultrapassagem do ente em direção ao ser. É esta condição também que fundamenta a liberdade originária do homem.

A busca da autenticidade é a busca da verdade de cada um, que em seu movimento de destinar-se no mundo, busca o sentido mesmo de

Compreensão

seu ser. Assim, não basta ser convencido da verdade do outro, é preciso encontrar a sua própria verdade.

A quarta unificação ontológica agrupa os movimentos em que docentes e alunos buscam o sentido do seu ser, buscam a autenticação de suas verdades em si mesmos. Expressam o sentido de ensinar e de aprender, tomam posse de novos conhecimentos, de novos olhares.

Mas, é também na condição inautêntica, quando o ser-aí se esforça na busca da familiaridade para escapar ao confronto com o ser, é que se abre a oportunidade de estar atento e aceitar o apelo do ser, assumindo a sua própria estranheza para ficar diante de sua condição mais própria, sua condição mais essencial de poder vir a ser.

Importante voltar a ressaltar que estas condições, inautêntico e autêntico, estão aqui tratadas de forma desvinculada de quaisquer contextos morais ou teológicos, pois não se referem a nenhum juízo de valor dualístico, como certo e errado, perfeito e imperfeito, correto e incorreto. Referem-se à condição da existência como tratadas por Heidegger. São modos constitutivos do ser do homem.

A prática educativa do Currículo Integrado tem se mostrado uma trama comum cotidiana, construída e consolidada ao longo do tempo pelo trabalho conjunto de docentes, alunos, enfermeiros e, em menor escala, representantes da comunidade, cada um em sua maneira particular de ser.

Mas a consistência e apropriação desta realidade dão-se de maneira particular para cada um e em seu próprio tempo. Todos compartilham experiências, convivem no mundo, mas o sentido da verdade somente é

Compreensão

alcançado por cada um a seu tempo.

Retomo as palavras de Critelli:

A realidade é uma trama comum, produzida e solidificada ao longo do tempo pelo esforço de todos em conjunto e de cada um em sua singularidade. Mas, a consistência dessa realidade jamais é urdida fora de cada indivíduo, porque, se todos podem ter a mesma idéia, a autenticação da sua verdade é uma convicção sentida na solidão da alma, assim como o mel e o sal são gostos saboreados na solidão da língua (CRITELLI, 1996, p. 90-91).

Sem esta autenticação, o que foi desvelado, revelado na linguagem, testemunhado e compartilhado não chega à sua plena realização. A vivência desta prática educativa do Currículo Integrado desencadeou muitos movimentos no destinar-se de docentes e alunos em sua obra de ensinar/educar e aprender, na construção de suas histórias como destino.

Quando olhamos as falas sobre o currículo, enquanto referência, percebemos as transformações possíveis alcançadas por estes homens e mulheres, históricos e sociais, homens e mulheres sendo no mundo, percorrendo suas trajetórias, olhando para trás e projetando-se para o futuro.

O professor olha para si mesmo e constata seu crescimento, seu amadurecimento, solta-se e se reconhece como um educador em transformação, projetando-se para o seu destino na sua obra de educar. Ele olha para o aluno qualificando o crescimento e amadurecimento conquistado por eles.

O aluno comenta sobre a proximidade de sua saída da universidade, do que foi na universidade, do que está sendo, de como construiu sua jornada e do temor do mercado de trabalho para onde vai.

Compreensão

Heidegger (1991) refere que o pensar meditativo busca o ser do ente em si mesmo. Assim, é através do pensamento meditativo que docentes e alunos podem ser eles mesmos e que, se compreendendo naquilo que são, encontrem-se na sua condição de ser, estar sendo e poder vir a ser. Heidegger expressa a necessidade de abandonar-se ao ser, atender ao seu apelo, colocar-se à sua escuta e diz que a linguagem poética é a que mais se aproxima disto.

Em muitos momentos neste trabalho busquei o pensamento meditativo, tentei escutar o que às vezes me parecia um grande silêncio. A linguagem poética é algo que sempre me instigou e fascinou. Escutar as falas dos docentes e dos alunos foi uma grande experiência existencial para mim, tentar ouvir a sua poesia, falando de dor e de alegria, apreender os seus significados, interpretar e compreender os sentidos que eram possíveis ao meu ser.

Acredito que quando as coisas mudam, é porque mudaram nossas idéias a seu respeito, mudou o sentido que tinham para nós, nosso interesse por elas, nossos modos de nos referirmos a nós mesmos e uns aos outros.

Não pretendo fechar a compreensão que construí do habitar de docentes e alunos, envolvidos com a prática educativa do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEL, contabilizando o quanto mudou esta prática educativa, deles e também minha, mas somente desvelando que ela mudou, está mudando e continuará mudando. Este é o curso da própria existência.

7 Tecendo Considerações Finais

Considerações Finais

*A utopia está no horizonte. Me aproximo
dois passos.
Se distancia dois passos. Caminho dez
passos
e o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe, nunca o
alcançarei.
Para que serve a Utopia?
Para isso, para caminhar.*

EDUARDO GALFANO

Parece que faz tanto tempo que comecei e, ao mesmo tempo, parece que me falta tempo para terminar...

Este estudo não pretendeu e nem pretende, em momento algum, se constituir num trabalho definitivo sobre a abordagem heideggeriana e a educação em enfermagem. Propõe-se à realização de uma caminhada onde, muitas vezes, tive que deixar coisas para trás e fazer opções. As idéias aqui colocadas e a construção realizada indicam um olhar sobre todos os dados coletados, o meu olhar. Um olhar que se coloca em aberto para novos e diferentes ângulos de interpretação e compreensão.

Conviver com o pensamento de Heidegger neste período mostrou-me o quanto ele não oferece respostas, mas possibilita buscar o que está ao redor de nossas inquietações. E, nesta busca, sempre mantém partes ocultas. Buscar o sentido do ser não é tarefa simples e fácil, mas mostra a sua complexidade e profundidade. Tentar compreender as relações do docente e do aluno no mundo da educação em enfermagem, mundo inserido em uma sociedade que busca construir e consolidar um sistema de saúde e de educação que seja mais participativo, inclusivo e solidário, também não é tarefa fácil.

Considerações Finais

O caminhar nesta pesquisa possibilitou-me compreender que, sendo o homem que descobre o mundo com o seu olhar, a sua interpretação, sempre tem a possibilidade de apropriar-se da história como destino e, assim, poder construir, compartilhando responsabilidades e resultados.

É na vivência de práticas no mundo da educação que se exercitam a autoridade, a competição, a paridade, a confiança, a responsabilidade, a troca, a disciplina e muitos outros modos de se estar no mundo com os outros. É vivenciando o cuidado em suas diferentes possibilidades de ser, permitindo a reflexão e o pensar meditativo, que se refaz o caminhar do ensinar e do aprender.

A análise fenomenológica possibilitou-me também aprofundar o meu olhar sobre as relações no mundo da educação em enfermagem e a minha compreensão de alguns dos processos reais, cotidianos e complexos desta realidade. Como não me ver habitando também este mundo no qual acredito?

Ao desenvolver esta tese, tive a oportunidade de rever os meus próprios passos, inseguranças, felicidades, fracassos e conquistas. Este caminhar conduziu-me a um reencontro com meus valores, meus significados, meus conceitos, pois, entender o que se expressa no meu mundo, exigiu repensar minha vivência como pessoa, como docente e como enfermeira. Nas várias situações cotidianas do Currículo Integrado de Enfermagem busquei uma abertura e uma possibilidade de ver diferente, de ver além. Durante esta trajetória fui integrando novos elementos ao meu mundo. Este movimento trouxe algumas dificuldades, conflitos, inquietações, perplexidades e me proporcionou consciência de algumas das minhas ambigüidades.

Considerações Finais

Assim, a reflexão sobre o meu caminhar para habitar a construção deste trabalho me possibilitou fazer um passeio pelas unificações ontológicas nele descritas.

Na **ABERTURA E DECISÃO PARA O TRABALHO** encontra-se a opção pelo tema da minha tese. Emergem, através da minha prática educativa, as minhas crenças e as minhas indagações. Heidegger como um desafio e uma possibilidade. Quantas vezes se ocultou para mim e, em momentos inesperados, se desvelou. Destinando-me na minha tarefa, por vezes, me aproximava do tema, de Heidegger, de mim mesma; outras vezes me distanciava, fugia, fechava os livros. Através de Heidegger refleti sobre como cuidava de minha existência, como cuidava dos alunos e dos outros com quem convivia neste espaço existencial.

Em **HABITANDO NO MUNDO COTIDIANO** da construção desta tese, também enfrentei a obscuridade desta construção. Quantas dificuldades para compreender, às vezes, tão poucas linhas, e redigir de forma clara e objetiva as minhas idéias. Buscando a conformidade com estes novos pontos de reflexão, pude repensar as minhas concepções de enfermagem, de ensinar, de aprender e a própria referência que *Currículo Integrado* tinha para mim. Pude amadurecer, percebendo que a quebra de estruturas dentro da universidade, de forma isolada, não garante alcançar a educação de enfermagem que desejo e acredito. Os movimentos de singularidade e de pluralidade me mostraram quão complexa é a nossa existência, como são interdependentes os movimentos de cada um e do todo.

Considerações Finais

Nesta perspectiva, tudo é importante na construção da sociedade que desejamos. Nós precisamos mexer com as estruturas, precisamos abalar o rotineiro e mecânico, mas precisamos também localizar o homem convivendo com outros homens nesse movimento. É a busca pelo sentido daquilo que fazemos que pode fazer a diferença na questão da busca da humanidade do homem.

Como conseguir serviços de saúde mais acolhedores, mais cuidadosos, mais críticos se, imersos na agitação cotidiana, as pessoas não souberem o significado que aquilo têm para elas mesmas. Como conseguir uma educação que permita o desabrochar e o desenvolvimento dos quatro saberes: saber, saber fazer, saber conviver e saber ser, se docentes e alunos não compartilharem os seus significados e as suas compreensões de mundo, sem ferir a liberdade de cada um. Dessa forma, o docente sempre poderá compartilhar o sentido que ser enfermeiro e ser educador tem para ele, mas cada um, docente e aluno, precisarão enfrentar seus questionamentos, suas dúvidas, suas inquietações sozinhos, para que possam encontrar o sentido que esta profissão tem para eles.

Ao docente, que também vive seus momentos de angústia e indecisão, cabe a grande tarefa, enquanto educador, de não misturar os seus questionamentos com os dos alunos, pois cada um tem que encontrar o sentido próprio de estar naquele lugar para realizar a sua obra. O docente precisa cuidar do aluno fazendo-se presente, dando suporte num momento de temor deste, sem, no entanto, tentar responder para ele e por ele sobre o sentido daquele curso ou daquela profissão. Para o aluno, esse sentido é uma constante

Considerações Finais

construção, que se inicia no momento da opção do vestibular, mas que o acompanhará durante todo o curso e não se fechará mais.

Em **HABITANDO AS RELAÇÕES** coexisti com os professores e alunos participantes deste estudo, com o pensamento de Heidegger e de grandes educadores, e comigo mesma. Vivenciei movimentos de singularidade e de pluralidade. Ora me misturava com eles, perdendo-me no impessoal, no modo inautêntico de estar pesquisando, ora me distanciava e conseguia tecer interpretações que conduziam ao desvelamento do fenômeno estudado.

Olhando para o existir no mundo da educação em enfermagem, percebi que o respeito, a empatia, a aceitação do outro, a compreensão daquele que está diante de mim, só se realiza a partir de um comprometimento mútuo entre duas pessoas, numa perspectiva em que o *outro* não é visto como um mero *papel em branco*, mas sim, como um ser com infinitas possibilidades, um verdadeiro parceiro no ato de educar/ensinar e aprender. O entendimento de que tanto o aluno quanto o docente, antes de serem aluno ou docente, são seres que estão neste mundo, que têm características próprias e capacidade de descobrir caminhos que possibilitam o seu desenvolvimento integral.

Já em **BUSCANDO O SENTIDO DE SER PESQUISADORA**, procuro concretizar a tarefa e fechar este círculo, esta etapa, consciente de que ela sempre se projeta para o futuro enquanto abertura para novos questionamentos.

Com o pensamento de Heidegger aprendi que quaisquer mudanças precisam ser desveladas, reveladas, testemunhadas, comparadas e autenticadas em cada um. Assim, é preciso que os processos de formação

Considerações Finais

repensem sobre as suas prioridades. É importantíssimo o movimento pelas inovações na área de educação, novas propostas devem ser estimuladas, mas é também essencial que se assegure, no desenvolvimento destas novas propostas, o espaço e apoio necessários para cuidar das pessoas envolvidas, docentes, alunos, profissionais, comunidade etc. Retomar a existência humana na educação e na saúde possibilita enxergar os homens como sendo no mundo.

O Currículo Integrado abriu novos espaços na existência dos professores e alunos, mas, se a existência não for tomada como foco, tende a ficar imersa na agitação cotidiana. O cuidado precisa ser resgatado como condição ontológica e precisa sair da discussão teórica e racional e ser vivenciado. O cuidado é o que possibilita a concretização de um projeto em realidade, é o que torna possível o estar no mundo.

Acredito que a busca do sentido de ser educador e ser aprendiz, de ser-docente e ser-aluno, não se inicia e nem se fecha aqui. O ensinar e o aprender, quando tomados existencialmente, não se restringem à construção de seqüências de atividades, de instrumentos de avaliação, de técnicas de ensino e de estudo, de debate e de memorização, de leituras dinâmicas, de estratégias de trabalho em grupo, de estratégias para apresentações de trabalhos, seminários, passos para elaboração de pesquisas, relatórios, estudos de casos, etc., mas abrem-se para a existência como um todo do ser-aí que ali se encontra, se aproxima, se toca, se envolve, sente, se relaciona e, desta forma, busca o próprio sentido do ser.

Retornar a este mundo da educação em enfermagem considerando a vivência deste estudo coloca-me diante de novos desafios.

Considerações Finais

Penso que algumas ações se desenham para o meu futuro. Entre elas, a formação de um grupo de estudos, envolvendo docentes e alunos para abrir novos espaços de reflexões sobre as vivências, fundamentadas nos pressupostos filosóficos da fenomenologia existencial de Martin Heidegger. Além disto, continuar a desenvolver pesquisas nesta área, envolvendo também os enfermeiros, clientes e demais representantes da comunidade que convivem no cotidiano da prática educativa de enfermagem.

Espero que este estudo incite outros pesquisadores a aprofundarem este tema, de forma a contribuírem para a construção da educação sob uma nova perspectiva, enfatizando o homem enquanto ser-no-mundo-com-outros-homens, sem perderem de vista a importância da reflexão, do cuidado, da atenção, da disponibilidade em estar em situações contínuas de estar aprendendo sempre.

Referências

Referências

ALVES, E. **O desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas no contexto do de um currículo integrado**: uma contribuição para a competência profissional. 2003 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

AROCENO, T. M. et al. Internato de enfermagem na área de saúde pública: a participação das unidades básicas. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 98-100, nov. 1996.

BARCELLO, A. M.; BEZERRA, E. de L.; VANNUCHI, M. T. O. Relatos de experiências sobre o internato de enfermagem/95 em um hospital de nível secundário em Londrina – PR. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 93-97, nov. 1996.

BARCELOS, E. A escola também é conteúdo. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 18, p. 37-42, jul./set. 1992.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____ (Org.) **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 1-28.

BICUDO, M. A. V. Apresentação. In: MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação com poíesis. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-15.

BICUDO, M. V. A. A formação do educador visando à Educação pela paz. Disponível em: <http://www.educacaoparapaz.com.br> A Formação do Educador visando à paz.htm.com.br 2002. Acesso em 25/07/2002 e 19/12/2003.

³⁴ De acordo com Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informações e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

Referências

BOEMER, M. R. **A morte e o morrer**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **O fenômeno morte**: o pensar, o conviver e o educar. 1989b. 187f. Tese (Livre-docência) -Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1989b.

_____.et al. O tema morte: uma proposta de educação. **Rev. Gaúch. Enfermagem**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 26-32, jul. 1991.

_____.et al. Introduzindo a dimensão existencial do homem na disciplina de fundamentos de enfermagem. **Rev. Gaúch. Enfermagem**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 49-52, jul. 1992.

_____.A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994.

BOFF, L. **Saber cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGADO, M. L. G. Interdisciplinaridade e trabalho em equipe em discussão no curso de Enfermagem. **Olho Mágico**, v. 5, n. 18, p.10-11, mar. 1998.

BOGADO, M. L. G.; OLIVEIRA, M. M. B. de Implementação de novas metodologias de ensino no curso de enfermagem: repercussões na área hospitalar. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 16-18, nov. 1996.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Lei n. 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o

Referências

funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1990. Seção 1, p. 18055-18059.

_____. Portaria nº 1721, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o novo currículo mínimo e duração do curso de graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Seção 1, n. 238, p. 19801-19802.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996, Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. CNE/CES nº 3/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Enfermagem, publicada **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2001, Seção 1, p. 37.

BRONDI, M. L. **O tema da morte enquanto possibilidade de acesso à dimensão existencial do educando**. 1997. 127f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

BRUSILOVSKY, S. Treinamento mental: um método para um enfoque a educação de adultos. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor – Área da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1989. p. 22-26.

BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar**: o ser, o conhecimento, a linguagem. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 260p.

CAPALBO, C. Fenomenologia e educação. **Fórum Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 41-61, jun/ago. 1990

_____. **Fenomenologia e ciências sociais**. Londrina: UEL, 1996. 133p.

Referências

CARVALHO, A. S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

CARVALHO, M. D. de B. **Sendo-com-o-aluno-no-mundo-da enfermagem: a morte no cotidiano do hospital**. 1998. 136f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1998.

CARVALHO, M. D. de B; VALLE, E. R. M. do A pesquisa fenomenológica e a enfermagem. **Rev. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 843-847, 2002.

CHIRELLI, M. Q. **O processo de formação do Enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA**. 2002. 270f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CHIRELLI, M. Q. et al. **Currículo do curso de Enfermagem da FAMEMA: descrição das características básicas**. Marília: FAMEMA, 1997.

CORRÊA, A. K. **Do treinamento do enfermeiro à possibilidade da educação em terapia intensiva: em busca do sentido da existência humana**. 2000. 212f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

CORRÊA, A. K.; VALLE, E. R. M. do A pesquisa fenomenológica em saúde: uma possibilidade de compreensão da existência humana. In: CASTRO, D. S. P. et al. **Existência e saúde**. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p. 171-183.

CRITELLI, D. M. **Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1981a. 92p.

Referências

_____ Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós...ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Tradução Dulce M. Critelli. São Paulo: Moraes, 1981b. p. 9-22.

_____ O des-enraizamento da existência. In: DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. (Org.) **Vida e morte**: ensaios fenomenológicos. São Paulo: Editora Companhia Ilimitada, 1988. p. 77-85.

_____ **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC/Brasiliense, 1996. 142 p.

DAVINI, M. C. Do processo de aprender ao de ensinar. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor – Área da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1994. p. 27-33.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. 288 p.

DELUIZ, N. Mudanças no mundo do trabalho e necessidades de qualificação de trabalhadores de Saúde. In: REUNIÓN DE LA RED LATINOAMERICANA DE TÉCNICAS EN SALUD OPS/OMS, 1997. Brasília **Programa e Resumos...** 03 a 05 de setembro de 1997. Brasília: OPS/OMS, 1997.

_____ Qualificação, competência e certificação: visão do mundo do trabalho. **Revista Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-15, 2001.

DILLY, C. M. L.; JESUS, M. C. P. de **Processo educativo em enfermagem**: das concepções pedagógicas à prática profissional. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 190 p.

Referências

DOWDING, T. J. The application of a Spiral curriculum model to technical training curricula. **Educ. Technol.** July 1993.

FERNANDES, M. de F. P. **Conflitos éticos da enfermeira: uma abordagem heideggeriana.** 1998. 173f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA, N. M. L. A. F. **A tradição no modo-de-ser-com-o-outro-no-mundo da enfermagem:** uma abordagem à luz de Heidegger. 1999. 156f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 170 p.

GADOTTI, M. et al. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 294 p.

GARANHANI, M. L. **O significado da cirurgia para a criança.** 1993. 244f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1993.

GARANHANI, M. L. et al. Superando desafios na construção de amplas reformas curriculares. In: ALMEIDA, M. J. de et al. (Org.) **A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança.** São Paulo: HUCITEC, 1999. v. 2, p. 279-296.

GARANHANI, M. L.; TAKAHASHI, O. C.; KIKUCHI, E. M. Subsídios metodológicos para implementação do currículo integrado do Curso de Graduação em Enfermagem da UEL. **Olho Mágico**, v. 6, n. 22, p. 3—34, ago. 2000.

Referências

GIL, C. R. R. et al. Reformulações no ensino da enfermagem: análise e reflexões de uma experiência em construção. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 11-15, nov. 1996.

GILES, T. R. **Ramos fundamentais da filosofia**: lógica teórica do conhecimento e ética política. São Paulo: EPU, 1995. 82 p.

GISI, M. L. **A formação da competência técnico-científica e política do enfermeiro**: uma diretriz curricular em questão. Marília, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

GODOY, C. B. de O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p. 596-603, jul./ago. 2002.

GODOY, C. B. de; SOUZA, N. A. de Enfermagem: o currículo integrado na avaliação e percepção dos docentes. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 54, n. 3, p. 427-434, jul./set. 2001.

GORDAN, P.A. et al. **Projeto de Consolidação dos novos modelos acadêmicos dos cursos de Medicina e de Enfermagem**. Londrina: UEL, 1998.

GUARIENTE, M. H. D. de M. **Aspectos pedagógicos no ensino de fundamentos de enfermagem** – Uma construção participativa. 1997. 245f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

HADDAD, M. do C. L; SOUZA, N. A. de; VANNUCHI, M. T. O. Internato de Enfermagem: opinião dos enfermeiros de um hospital-escola. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 93-97, nov. 1996.

Referências

HEIDEGGER, M. **Que'appelle-t-on penser?** Tradução L'Alemand par Aloys Becker et Gerard Granel. Paris: Quadrige P. U. F., 1954. 263 p.

_____ Conferências e escritos filosóficos. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. 304 p. (Coleção Os Pensadores)

_____ O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. In:_____ Conferências e escritos filosóficos. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p.64-81. (Coleção Os Pensadores)

_____ Sobre a essência da verdade. In: _____ Conferências e escritos filosóficos. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979c. p.127-145. (Coleção Os Pensadores)

_____ Identidade e diferença. In:_____ Conferências e escritos filosóficos. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Culturalores), 1979d. p. 177-187. (Coleção Os Pensadores)

_____ **Todos nós...ninguém:** um enfoque fenomenológico do social. Tradução Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981. 72 p.

_____ **Carta sobre o humanismo.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. 51 p.

_____ **Língua de tradição e língua técnica.** Tradução Mário Botas. Lisboa: Veja Passagens, 1995. 72 p.

_____ **El ser y el tiempo.** 6ª ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1997. 478 p.

_____ **Ser e tempo. Parte I.** Tradução Márcia de Sá Cavalcante. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. 325 p

Referências

_____. **Ser e tempo. Parte II.** Tradução Márcia de Sá Cavalcante. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b. 263 p.

INWOOD, M. **Dicionário Heidegger.** Tradução Luíza Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002. 239 p.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. 296 p.

JOSGRILBERG, R. de S. O método fenomenológico e as ciências humanas. In: CASTRO, D. S. P. (Org.) et al. **Fenomenologia e análise do existir.** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2000. Cap. 1, p. 75-93.

KIKUCHI, E. M. **A prática pedagógica dos professores de enfermagem em uma universidade pública.** 2000. 140f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 1998. 149 p.

LOPES, M. L. da S.; ALMEIDA, M. J. de. Conselhos locais de saúde em Londrina (PR): realidade e desafios. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 59, p. 16-28, set./dez. 2001

MACEDO, L. de. Prefácio à edição brasileira. In: PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. v-ix.

MARTINS, J. et al. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa. Algumas considerações. **Rev. Esc. Enfermagem USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.139-147, abr. 1990.

Referências

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992. 142 p.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1994. 110 p.

MARTINS, J. T. **Cotidiano acadêmico de enfermeiros docentes da Universidade Estadual de Londrina-PR:** um estudo sobre os sentimentos de prazer e sofrimento frente à implementação de uma mudança curricular radical. 2002. 177f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

MAY, R.; ANGEL, E.; ELLENBERGER, H. F. et al. (Orgs.). **Existencia:** nueva dimensión em psiquiatria y psicologia. Madrid: Editorial Gredos, 1977. 523 p. parte 1: cap. 2, p. 58-104.

MELO, L. de L. **Do vivendo para brincar ao brincando para viver:** o desvelar da criança com câncer em tratamento ambulatorial na brinquedoteca. 2003. 177 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

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.

MERIGHI, M. A. B. **Enfermeiras obstétricas egressas da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo:** caracterização e trajetória profissional. 2000. 177f. Tese (Livre Docência) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Referências

MICHELAZZO, J. C. **Do um como princípio ao dois como unidade:** Heidegger e a reconstrução ontológica do real. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999. 228 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 118 p.

MOREIRA, M. A.; MANSINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.

MORTIMORE, P. Interdisciplinaridade na prática universitária. In: **UNIVERSIDADE futurante:** produção do ensino e inovação. São Paulo: PAPIRUS, 1997. p.39-54.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade:** problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208 p.

_____ **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PINTO, R. C. S. A Universidade e a formação do profissional. In: **V Circuito Prograd:** as atividades de seu curso atendem ao perfil do profissional a ser formado ? São Paulo: PROGRAD, 1996. p. 73 - 84.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

Referências

ROMANO, R. A. T. **Da reforma curricular à construção de uma nova práxis pedagógica**: a experiência da construção coletiva de um currículo integrado. 1999. 177f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____ **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto alegre: Artes Medicas, 1998. cap. 1, p. 13-53.

SAFRANSKI, R. **Heidegger**: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. Tradução Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000. 518 p.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275 p.

SANTOS, M. I. N. R. dos **Identidade, uma questão da cotidianidade. Uma leitura heideggeriana da identidade**. 1994. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SENA-CHOMPRÉ, R. R.; EGRY, E. Y. **A enfermagem no projeto UNI**: redefinindo um novo projeto político para a enfermagem brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1998. 189 p.

SILVA, A. M. R. et al. Inovações no ensino da enfermagem em saúde pública: práticas e reflexões. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 19-22, nov. 1996.

SILVA, A. T. da **Sentido dos existenciais básicos para Heidegger**. 1991. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

Referências

SILVA, T. T. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Revista Em Aberto**, ano 9, n. 46, abr/jun. 1990.

SOUZA, A. Educação em enfermagem na América Latina nos primórdios do século 21. In: SENA, R. R. de **Educación de enfermería em América Latina**. Bogotá: REAL, Universidad Nacional, 2000a. p. 154-168.

SOUZA, S. D. H. de **O egresso do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: perfil socioeconômico-demográfico, inserção no mercado de trabalho, atuação profissional e contribuição do curso. 2000b. 243f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000b.

SOUZA, N. A. de Por entre as pedras do caminho... **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 101-102, nov. 1996.

STEIN, E. **Seis estudos sobre o ser e tempo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 132 p.

SPANOUDIS, S. Apresentação. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós ... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981. p. 1-7.

TACLA, M. T. G. M. **O potencial da metodologia da problematização no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de enfermagem**. 2000. 242f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

TAKAHASHI, O. C. et al. Formação de recursos humanos em Enfermagem na América Latina e Caribe. In: REUNIÓN INTERNACIONAL ENFERMERIA OPAS, OMS. Belo Horizonte em 27 de agosto de 2000.

Referências

TAKAHASHI, O. C; HIRAZAWA, S. A; SOUZA, N. A. de Reforma curricular do curso de graduação em enfermagem. **Divulgação em Saúde para Debate**, Brasília, n. 11, p. 59-62, set. 1995.

VALLE, E. R. M. do. **Ser-no-mundo-com-o-filho portador de câncer:** hermenêutica de discursos de pais. 1988. 123f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. **Câncer infantil e psicologia fenomenológica:** compreender e agir. 1995. 203f. (Concurso de Livre Docência) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1995.

VANNUCHI, M. T. O. et al. O internato do curso de enfermagem da UEL: relato de uma experiência. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 23-25, nov. 1996.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995. 175 p.

VILLALOBOS, M. M. D. de Concepciones de la formación del enfermero. In: SENA, R. R. de **Educación de enfermería em América Latina.** Bogotá: REAL, Universidad Nacional, 2000. p. 80-91.

Anexos

ANEXO A

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO

O conceito geral do currículo é “defesa da vida: a saúde como direito”. Os eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem são: construção da cidadania, processo saúde e doença, mudança do modelo assistencial, integração entre ensino, serviço e comunidade, ética e humanismo, associação entre teoria e prática, ação e reflexão, transformação das práticas, qualidade da assistência, raciocínio investigativo, estudo do homem a partir do núcleo familiar, experiência de ensino e aprendizagem estruturadas a partir do adulto para a criança, avaliação como processo

PRINCÍPIOS PSICOPEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS

O PROFESSOR DEVERÁ:

- ▶ Ter competência técnica quanto aos conteúdos a serem trabalhados;
- ▶ Considerar o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber;
- ▶ Ajudar o aluno a utilizar de maneira consciente, produtiva e racional, o seu potencial de pensamento;
- ▶ Discutir e explicitar as semelhanças e diferenças de idéias e explorar relações possíveis;
- ▶ Acolher os diferentes pontos de vista e valores considerando os diferentes estágios dos alunos;
- ▶ Criar condições para que o aluno questione sobre seus conhecimentos e vivências ou suas concepções intuitivas;
- ▶ Valorizar as experiências de vida dos alunos, estimulando o diálogo entre pares;
- ▶ Interagir ativamente com o aluno desafiando-o e propiciando a transformação de ambos;
- ▶ Dar atenção às dificuldades e problemas pessoais do aluno quando interferem na aprendizagem;
- ▶ Planejar recursos instrucionais que favoreçam o processo de aprendizagem;

O ALUNO DEVERÁ:

- ▶ Ser crítico, criativo e ativo;
- ▶ Ser protagonista consciente no processo de mudanças;
- ▶ Participar ativamente do diálogo entre professores e seus pares com o objetivo de transformar-se e transformar a realidade;
- ▶ Desenvolver capacidades, tais como: conhecer e compreender novos fatos, analisar os elementos envolvidos numa dada situação; conhecer interpretações diferentes de um mesmo assunto e avaliar um enunciado; elaborar conceitos baseados em fatos estruturados logicamente e aplicar o seu conhecimento nos problemas detectados;
- ▶ Construir o seu conhecimento a respeito de um problema extraído da realidade por meio da observação direta e indireta através de um olhar crítico e valer-se das informações disponíveis para elaborar e socializar uma explicação que, mesmo já existente, passa a ser a sua explicação para o fenômeno.

QUANTO AO CONTEÚDO:

- ▶ São os conhecimentos sistematizados que devem estar associados e articulados em nível crescente de complexidade de forma a garantir que, a partir de sucessivas aproximações, o aluno possa aprendê-lo e aplicá-lo;
- ▶ Devem ser selecionados de forma que sirvam de mediadores para que os alunos compreendam a realidade;
- ▶ Devem contemplar os conhecimentos, as atitudes e habilidades nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

Para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem proposto, faz-se necessária a adoção de uma metodologia. Entendendo metodologia como um conjunto de procedimentos e estratégias organizadas intencionalmente, e que traduzem a concepção filosófica do grupo que a assume, fazemos a opção pelos princípios da **Pedagogia da Problemática**.

Através desta metodologia acredita-se que o aluno possa aprender a pensar criticamente, a desenvolver a capacidade de reconhecer a realidade e seus problemas, e a se preparar como enfermeiro-cidadão para uma ação transformadora da prática social.

Esta metodologia privilegia uma efetiva integração entre ensino, serviço e comunidade, entre a educação e trabalho (tendo como eixo norteador o processo de trabalho em saúde/enfermagem e os determinantes do processo gerador de saúde e doença), considerando o trabalho enquanto um princípio educativo e tendo como pano de fundo as características sócio-culturais do meio em que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve.

Assim o processo de ensino e aprendizagem ocorre através da relação dinâmica entre dois elementos: um sujeito que aprende e um objeto que é aprendido. Este processo dá-se através de sucessivas aproximações, considerando-se os padrões culturais e os esquemas de assimilação do sujeito e as suas operações mentais. Isso possibilita ao aluno ter maior comprometimento com os estudos, desenvolvendo gradativamente a independência na busca de informações e permitindo a intervenção consciente e intencional na resolução de problemas. Entende-se por problema o mal estar que pode ser claramente identificado pelos atores a observarem na realidade, discrepâncias, incoerências, insuficiências.

O objeto ou conteúdo é organizado e estruturado hierarquicamente através de conceitos-chaves, permitindo a associação de conteúdos, evitando, assim, a dicotomia teoria e prática.

Essa metodologia permite ao professor identificar as diferenças individuais entre os alunos, o que lhe possibilita o acompanhamento individualizado, exercendo a função de orientador do processo, organizando sistematicamente uma série gradual e encadeada de situações observadas numa realidade, através de sucessivas aproximações e desencadeando um processo de ação-reflexão-ação (DAVINI, 1994).

Levando-se em conta esta opção metodológica, a pesquisa deve estar inserida neste contexto, que tem por objetivo a construção contínua de conhecimentos destinados à aplicação na sociedade, buscando uma relação harmônica entre o saber e o fazer, entre o teórico e o prático.

Pesquisar exige a capacidade de observar, questionar, duvidar, supor, refletir, analisar, propor mudanças. Exige aprender a buscar o que não se sabe e se

necessita saber, a levantar hipóteses, a testá-las, reafirmando assim o conhecimento ou criando novas alternativas e paradigmas.

A capacidade de pesquisar deve ser desenvolvida gradativamente durante a formação do educando. O objetivo final deve ser a incorporação pelo profissional da pesquisa como prática para a aquisição do conhecimento e modificação da realidade.

O rigor no processo de pesquisa como um modo de refletir sobre a realidade e de relacionar-se com ela mesma, desenvolve a responsabilidade para cada ato que não deve estar fundamentado no senso comum e no empirismo. Cada decisão profissional deve basear-se em sólido conhecimento e em valores éticos, legais e humanos imprescindíveis.

A problematização busca essencialmente os mesmos objetivos da pesquisa: a construção do conhecimento a partir da observação da realidade e conseqüentemente, a modificação desta. A inserção da metodologia de pesquisa de forma consciente e adequada garantirá a realização dos objetivos propostos pelo currículo, visando formar um profissional contextualizado, com capacidade de ser agente do aperfeiçoamento desta realidade através de ações críticas e responsáveis.

A operacionalização da problematização pode ser realizada segundo diferentes referenciais, como a proposta de Charles Maguerez, denominada Método do Arco descrito por (BORDENAVE, 1986), e aplicado na Universidade Estadual de Londrina por, BERBEL, (1995) ; ITO et al., (1998).

Não se espera que os alunos transformem o mundo, mas que aprendam na prática a transformar alguma parcela da realidade, enquanto se transformam a si mesmos, em seu campo de formação acadêmica.

O PERFIL DO ENFERMEIRO

O redirecionamento da política de saúde e as variações no perfil epidemiológico exigem um enfermeiro que desempenhe uma prática comprometida com as necessidades de saúde da população através de ações assistenciais, gerenciais, pesquisa e educação, como determinam as diretrizes curriculares.

Nesta perspectiva o curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo formar o enfermeiro para:

1. Prestar assistência de Enfermagem ao indivíduo, família e comunidade, nos diferentes níveis de atenção à saúde, utilizando metodologia científica;
2. Gerenciar a assistência de Enfermagem em todas as áreas de atuação;
3. Respeitar os princípios éticos e legais da profissão, valorizando o ser humano em sua totalidade e o exercício da cidadania;
4. Relacionar o processo de saúde e doença e o cuidar com a história sócio-cultural do ser humano;
5. Refletir criticamente sobre a prática da Enfermagem, considerando as determinantes éticas, políticas, econômicas e sociais que a influenciam;
6. Exercer função integrativa na comunidade, no serviço, e na equipe de saúde e de Enfermagem;

-
7. Atuar como agente multiplicador de conhecimentos, reconhecendo o seu papel de educador;
 8. Desenvolver continuamente a capacidade de trabalhar em equipe interdisciplinar e multiprofissional;
 9. Apropriar-se do conhecimento científico aplicando-o em seu ambiente de trabalho e na comunidade.
 10. Realizar pesquisas para aperfeiçoamento do processo de trabalho em saúde.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Semina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

DAVINI, M.C. Currículo integrado. In: **Capacitação Pedagógica para instrutor/supervisor** – Área da Saúde. Ministério da Saúde. Brasília, 1994a. p.32-39

ITO, A.M.Y. et al. As transformações curriculares dos cursos do CCS/UEL no contexto da nova LDB. **Olho Mágico**, v.4, n. 16, p. 6-10, abr/maio/jun. 1998.

ANEXO B

RESOLUÇÃO CEPE E CA Nº192/99

Estabelece currículo do curso de graduação em Enfermagem a ser implantado a partir do ano 2000.

CONSIDERANDO a Instrução de Serviço CAE nº 02/99;

CONSIDERANDO os pronunciamentos contidos no processo nº 413808 de 28/07/99.

OS CONSELHOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO e de ADMINISTRAÇÃO aprovaram e eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

- Art. 1º - Ficam aprovadas, nos termos da presente Resolução, a organização curricular e a respectiva seriação do curso de graduação em Enfermagem, com implantação gradativa a partir do ano 2000.
- Art. 2º - A duração mínima e máxima prevista para o curso de graduação e enfermagem é, repectivamente, de 4 (quatro) e 6 (seis) anos.
- Art. 3º - Para obter o grau de Enfermeiro, o aluno deverá cumprir um total de 4.402 (quatro mil quatrocentas e duas) horas, relativas ao currículo pleno proposto, incluindo as destinadas ao cumprimento de Atividades Acadêmicas Obrigatórias e Atividades Acadêmicas Complementares.
- Art. 4º - A organização curricular do curso de graduação em Enfermagem é a seguinte:

I - DISCIPLINAS MODULARES DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES

3MOD001	A Universidade e o Curso de Enfermagem	104 h
3MOD002	Processo Saúde e Doença	234 h
3MOD003	Processo Saúde e Doença a Partir do Núcleo Familiar	104 h
3MOD004	Avaliação do Estado de Saúde do Indivíduo	442 h
3MOD005	Introdução à Saúde do Adulto	442 h
3MOD006	Saúde do Adulto I	286 h
3MOD007	Organização dos Serviços de Saúde e de Enfermagem	156 h
3MOD008	Saúde do Adulto II	442 h
3MOD009	Da Concepção à Adolescência	442 h

II - DISCIPLINAS MODULARES A CRITÉRIO DA INSTITUIÇÃO

3PIM001	Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais I	140 h
3PIM002	Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais II	140 h
3PIM003	Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais III	140 h

III - ATIVIDADE ACADÊMICA OBRIGATÓRIA

3EST569	Internato de Enfermagem	1.120 h
---------	-------------------------	---------

III - ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

210 h

Monitoria Acadêmica	Disciplinas Especiais
Projetos de Ensino	Disciplinas Eletivas
Projetos de Pesquisa	* Estágio Voluntário
Projetos de Extensão	* Eventos

* Depende de aprovação do Colegiado

Art. 5º - Todas as Disciplinas Modulares e a Atividade Acadêmica Obrigatória constante do currículo do curso de Enfermagem são consideradas essenciais para efeito do cumprimento de dependência.

Art. 6º - A seriação estabelecida para o currículo do curso de graduação em Enfermagem, a ser implantada gradativamente a partir do ano 2000, é a seguinte:

1ª Série

Código	Nome	Carga Horária		
		Teor.	Prát.	Total
3MOD001	A Universidade e o Curso de Enfermagem	60	44	104
3MOD002	Processo Saúde e Doença	136	98	234
3MOD003	Processo Saúde e Doença a Partir do Núcleo Familiar	60	44	104
3MOD004	Avaliação do Estado de Saúde do Indivíduo	257	185	442
3PIM001	Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais I	60	100	140
Total				1.024

2a. Série

3MOD005	Introdução à Saúde do Adulto	198	244	442
3MOD006	Saúde do Adulto I	128	158	286
3MOD007	Organização dos Serviços de Saúde e de Enfermagem	70	86	156
3PIM002	Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais II	40	100	140
Total				1.024

3a. Série

3MOD008	Saúde do Adulto II	150	292	442
3MOD009	Da Concepção à Adolescência	150	292	442
3PIM003	Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais III	40	100	140
Total				1.024

4a. Série

3EST569	Internato de Enfermagem	224	896	1.120
Total				1.120

Art. 7º - A Carga Horária destinada aos Departamentos que ministram Disciplinas Modulares e Atividade Acadêmica Obrigatória nas 4 séries do curso de Enfermagem, considerada a partir da 1ª série e sem efeito cumulativo, consta do Anexo I da presente Resolução.

Parágrafo único. A Carga Horária de que trata o "caput" deste Artigo destina-se também ao currículo implantado em 1996.

Art. 8º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 10 de setembro de 1999.

Prof. Jackson Proença Testa
Reitor

ANEXO I DA RESOLUÇÃO CEPE E CA Nº192 /99

CARGA HORÁRIA ESTABELECIDADA PARA OS DEPARTAMENTOS QUE MINISTRARÃO DISCIPLINAS MODULARES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM - CURRÍCULO A SER IMPLANTADO A PARTIR DO ANO 2000.

DEPATAMENTOS	CARGA HORÁRIA
Enfermagem	2.351 h
Materno Infantil e Saúde Comunitária	719 h
Ciências Fisiológicas	238 h
Ciências Patológicas	204 h
Biologia Geral	136 h
Anatomia	102 h
Bioquímica	102 h
Histologia	68 h
Microbiologia	68 h
Ciências Sociais	34 h
Educação	34 h
Filosofia	34 h
Fundamentos de Psicologia e Psicanálise	34 h
Matemática Aplicada	34 h
Tecnologia de Alimentos e Medicamentos	34 h
Total	4.192 h

**PROCESSO SAÚDE DOENÇA À PARTIR
DO NÚCLEO FAMILIAR**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

REITORA:

Profª. Lygia Lumina Pupatto

VICE-REITOR:

Prof. Eduardo Di Mauro

DIRETOR DO CCS:

Dr. Pedro Alejandro Gordan

DIRETOR DO CCB:

Prof. Luiz Carlos Bruschi

DIRETOR DO CCE:

Prof. Marcos de Castro Falleiros

DIRETORA DO CCH:

Profª. Esther Gomes de Oliveira

DIRETOR DO CCA:

Dr. Ernest E. Muller

DIRETORA DO CECA:

Profª. Nádia Aparecida Moreno

COORDENADOR DA CAE:

Prof. Carlos Antonio Mastine

**COORDENADORA DO COLEGIADO DO CURSO DE
ENFERMAGEM:**

Profª. Mara Solange Gomes Dellarozza

**VICE-COORDENADORA DO COLEGIADO DO CURSO DE
ENFERMAGEM:**

Profª. Edite Mitie Kikuchi

SECRETÁRIA:

Colegiado de Enfermagem: Maria Inês de Camargo

Acadêmico: André Luiz Marteli Davantel

Administrativa do CCS: Sérgio Luiz Bula

Diretor: Leonardo Prota

APOIO:

Endereço para Correspondência
COLEGIADO DO CURSO DE ENFERMAGEM
Centro de Ciências da Saúde
Avenida Robert Koch, 60 - Vila Operária
Londrina - Paraná - CEP 86038-440
Fone: (43) 371-2249 / 371-2457 / 371-2309
Fax: (43) 337-5100
E-mail: ines@ccs.uel.br
enfermagem@ccs.uel.br
Home Page: www.ccs.br/enfermagem/

PROCESSO SAÚDE DOENÇA À PARTIR do Núcleo Familiar

FICHA CATALOGRÁFICA

Processo saúde doença à partir do núcleo familiar / organizadora
Maria Cristina Ferreira Fontes. – Londrina: os autores, 2002.
p.; 41 cm.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

1. Processo saúde doença. 2. Núcleo familiar. 3. Enfermagem –
Prática. 4. Enfermagem – Estudo e ensino (Superior). 4. PBL –
Manuais, guias etc. I. Fontes, Maria Cristina Ferreira.

ORGANIZADORA

Maria Cristina Ferreira Fontes – Docente do Depto Enf. / CCS / UEL

AUTORAS

Maria Cristina Ferreira Fontes – Docente do Depto Enf. / CCS / UEL

Edite Mitie Kikuchi - Docente do Depto Enfermagem / CCS / UEL

Inês Gimenes Rodrigues - Docente do Depto Enf. / CCS / UEL

Vera Lúcia Martins - Docente do DESC. / CCS / UEL

REVISÃO FINAL

Maria Cristina Ferreira Fontes – Docente do Depto Enf. / CCS / UEL

Inês Gimenes Rodrigues - Docente do Depto Enf. / CCS / UEL

Anexo C

PRIMEIRA UNIDADE – Família e Sociedade

Conceitos Chaves	09
Objetivos	09
Desempenhos	09
Seqüência de Atividades	10

SEGUNDA UNIDADE

Conceitos Chaves	12
Objetivos	12
Desempenhos	12
Seqüência de Atividades	13

PRIMEIRA UNIDADE

Família e Sociedade
Seqüência de Atividade

SEGUNDA UNIDADE

Ações na promoção e prevenção de agravos no núcleo familiar
Seqüência de Atividade

CARGA HORÁRIA

Teoria = 60 horas
Prática = 44 horas
Total = 104 horas

ÁREAS DE CONHECIMENTO

- Enfermagem
- Saúde Coletiva
- Sociologia
- Antropologia

COMPETÊNCIAS

Este módulo propõe oportunizar ao aluno a compreensão da família na sociedade contemporânea, sua organização, seus valores, os papéis de seus membros, aspectos sócio-econômicos, modo de produção, relações de trabalho, de gênero e de poder, sua dinâmica, e de que forma estes fatores influenciam no processo saúde doença. Discute a atuação do enfermeiro como membro da equipe multiprofissional e interdisciplinar na promoção da saúde e prevenção da doença no núcleo familiar.

OBJETIVOS E DESEMPENHOS RELATIVOS À OPÇÃO METODOLÓGICA

Alguns objetivos e desempenhos serão desenvolvidos em todas as unidades do módulo, pois são decorrentes da metodologia científica, exposição oral e ao comportamento ético.

OBJETIVOS

1. Desenvolver atividades em grupo;
2. Utilizar metodologia científica na execução das tarefas;
3. Expor oralmente os conteúdos em plenária;
4. Desenvolver comportamento ético.

Anexo C

A avaliação da aprendizagem no curso de enfermagem é entendida como um processo contínuo, sistemático e integral de acompanhamento e julgamento do nível em que alunos e professores se encontram em relação ao alcance dos objetivos desejados na formação do profissional em questão.

Portanto, ela é entendida como um processo indissociável da dinâmica de ensino aprendizagem, pois implica na realização de verificações planejadas para obter diagnósticos periódicos do desempenho dos alunos e professores em relação a mediação/assimilação e construção/produção dos conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas, possibilitando o re-planejamento das ações sempre que necessário.

Ao longo deste módulo ocorrerão diferentes momentos de avaliação do processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, que se darão nas seguintes modalidades: avaliação somativa e avaliação formativa.

A avaliação formativa é feita ao longo do processo ensino-aprendizagem, para verificar se os objetivos e os desempenhos estão sendo alcançados, fornecendo dados para o aperfeiçoamento do mesmo.

A avaliação somativa visa identificar a aprendizagem dos conteúdos e será realizada ao final de cada unidade de acordo com a orientação fornecida nas seqüências de atividades.

Durante o desenvolvimento do módulo, ao final de cada unidade, serão aplicados instrumentos de auto-avaliação, avaliação interpares, avaliação pelo professor e do professor, que deverão ser analisadas por alunos e professores.

PRIMEIRA UNIDADE – FAMÍLIA E SOCIEDADE

CONCEITOS CHAVES:

Família; organização familiar; relações de gênero; trabalho, processo saúde doença (PSD); relações de poder; papéis sociais; promoção; prevenção; organização governamental e não governamental.

OBJETIVOS:

1. Compreender a família e sua organização na sociedade contemporânea;
2. Relacionar as formas de organização familiar com o processo saúde doença;
3. Compreender a relação entre gênero, poder, papéis sociais na família e o PSD;
4. Compreender a relação entre trabalho e o PSD;
5. Discutir as implicações das relações de gênero na profissão de enfermagem;
6. Empregar valores éticos, respeitando os padrões culturais e sociais no relacionamento interpessoal;
7. Discutir os recursos governamentais e não governamentais na promoção da saúde do núcleo familiar;
8. Identificar aspectos de saúde que interferem na saúde do núcleo familiar;
9. Discutir a relação entre o sistema de saúde e o PSD na família;
10. Discutir os sentimentos do aluno que emergem frente às ações desenvolvidas no núcleo familiar;
11. Empregar os valores éticos, respeitando os padrões culturais e sociais no relacionamento interpessoal.

DESEMPENHOS:

1. Conceitua família;
2. Descreve as formas de organização familiar e tipos de família na sociedade contemporânea;

Anexo C

3. Relaciona os determinantes antropológicos e sociais da organização familiar e o modo como estes interferem no PSD do núcleo familiar;
4. Identifica as relações de gênero, de poder e trabalho como determinantes do PSD no núcleo familiar;
5. Relaciona os papéis sociais desempenhados pelos membros da família com o PSD;
6. Identifica a importância do enfoque familiar para o desenvolvimento das ações em saúde;
7. Considera os padrões culturais e sociais no desenvolvimento do relacionamento interpessoal;
8. Considera os valores éticos no relacionamento com a família e demais pessoas, mantém sigilo e discrição;
9. Discutir os papéis das organizações governamentais e não governamentais que atuam junto à família.
10. Identifica a entrevista como metodologia científica;
11. Utiliza a técnica de entrevista observação, como instrumento científico para coleta de dados junto ao núcleo familiar;
12. Considera os padrões culturais e sociais no desenvolvimento do relacionamento interpessoal (escuta o outro com atenção, respeita as opiniões divergentes, utiliza linguagem compatível com a compreensão do outro).

PRIMEIRA UNIDADE – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

M: Manhã

T: Tarde

Médio grupo: 15 alunos

Grande grupo: 30 alunos

Data/Período	Aluno	Professor
30/09 M Seg 8.20 hs	<ol style="list-style-type: none">1. Participe da interação do grupo e apresentação do módulo.2. Realize leitura do propósito, objetivos, desempenhos, conceitos, chaves e processo de avaliação do módulo.3. Represente uma família através de colagem, pintura, desenho.4. Apresente o resultado da atividade anterior, identificando suas semelhanças e diferenças.	<ol style="list-style-type: none">1. Em médios grupos, realizar dinâmica de apresentação de docentes e alunos (Genograma). Propiciar a interação do grupo e observar a representação individual do aluno, sobre a família.2. Apresentar o módulo, orientando a leitura do propósito, objetivos, desempenhos, conceitos, chaves e avaliação.3. Orientar para a representação que o grupo tem sobre família.4. Coordenar a apresentação, orientando na identificação das semelhanças e diferenças encontradas nas representações. Levar o grupo a refletir sobre a família, sua organização, seus valores, papéis, padrões culturais. Salientar a relação entre a importância do estudo da família para a enfermagem.

Anexo C

	5. Leia e discuta os textos sobre família.	5. Orientar a atividade e apoiar a síntese do grupo.
30/09 T Seg 14.00 hs	6. Represente a figura de um homem e de uma mulher com todas as suas características. 7. Apresente a atividade anterior e justifique as diferenças e semelhanças. 8. Leia e discuta texto sobre gênero	6. Orientar os alunos na representação das figuras masculinas e femininas. 7. Orientar a apresentação, levando o aluno a conceituar gênero e sexo. Discutir a diferença destes conceitos abordando: as diferenças entre o homem e a mulher, papéis sociais e sua relação com a organização familiar e o PSD.(Jogo do gênero). Destacar a influência das relações de gênero na organização e no PSD da família. Discutir a relação de gênero e trabalho e suas repercussões para a prática profissional de Enfermagem, ressaltando a importância da postura, ética do profissional de enfermagem no núcleo familiar. 8. Orientar a atividade e apoiar a síntese do grupo. Orientar a atividade 9.
01/10 M Ter	9. Realize entrevista com as famílias para coleta de informações, incluindo a construção do genograma.	9. Orientar a atividade
02/10 M Qua 10.00 hs	10. Sistematize a atividade anterior em médios grupos. 11. Apresente a sistematização.	10. Orientar a atividade. 11. Apoiar a síntese destacando as formas e os fatores que determinam a organização da família. Destacar a relação entre a organização familiar e o PSD.
03/10 M Qui 10:00 hs	12. Participe da mesa redonda para discutir sobre família organizações governamentais e não governamentais.	13. Coordenar a apresentação, salientando a importância dos serviços de saúde, das organizações governamentais e não governamentais e do papel da enfermagem na promoção à saúde e prevenção de doença na família.

ANEXO D

PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UEL

TÍTULO DO PROJETO: ENSINANDO E APRENDENDO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE HEIDEGGER

AUTORA: MARA LÚCIA GARANHANI — COREn 22 987-PR

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DO NORTE DO PARANÁ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CEP 110/02

Londrina, 09 de outubro de 2002.

A sra.

Profª. Mara Lúcia Garanhani

Departamento de Enfermagem

Centro de Ciências da Saúde

Universidade Estadual de Londrina

Nesta

Prezada Senhora,

O Comitê de Ética em Pesquisa analisou e **aprovou** o Projeto de Pesquisa **“ENSINANDO E APRENDENDO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE HEIDEGGER”**, bem como o Termo de Consentimento Informado que está de acordo com a Resolução 196/96- CNS.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Nilza Maria Diniz
Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenadora

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: ENSINANDO E APRENDENDO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE HEIDEGGER

AUTORA: MARA LÚCIA GARANHANI

COREn 22 987-PR

Este projeto de pesquisa tem como cenário o processo ensino e aprendizagem desenvolvido no Currículo Integrado do curso de Graduação em Enfermagem da UEL.

O objeto de investigação trata-se de um resgate da dimensão existencial da prática educativa desenvolvida dentro deste currículo.

Para tanto, será utilizada a pesquisa qualitativa sob o enfoque da fenomenologia e a análise se pautará no referencial filosófico da hermenêutica existencial de Martin Heidegger.

Heidegger em sua busca pela compreensão do Ser transmite um fascínio por esse encontro com o ser. E é com o propósito de mergulhar nesta trajetória que me disponho a tentar caminhar com ele buscando o desvelamento do meu próprio ser e das pessoas com quem convivo no mundo da educação em enfermagem.

Assim este estudo propõe tornar visível o sentido da prática educativa desenvolvida no currículo integrado de Enfermagem, tendo como objeto de análise a existência daqueles que estão vivenciando a implementação deste currículo, nele ensinando e aprendendo.

Para isso, solicito a sua colaboração participando como entrevistado neste estudo.

Reforço que será assegurado o seu anonimato e que o que você responder será analisado e redigido de forma que preserve a sua individualidade.

Saliento que você tem toda a liberdade em participar ou não da investigação, permitir ou não a gravação e que poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para sua pessoa.

Londrina, ____ de _____ de 2002.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do Pesquisador

ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

TÍTULO DO PROJETO: ENSINANDO E APRENDENDO NO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE HEIDEGGER

AUTORA: MARA LÚCIA GARANHANI
COREn 22 987-PR

Eu, _____, declaro que aceito que minha entrevista seja gravada para fins de análise da referida pesquisa, assegurado os meus direitos de sigilo e anonimato, conforme descrito pela pesquisadora no termo de consentimento livre e esclarecido.

Londrina, ____ de _____ de 2003.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do Pesquisador