

DE QUE MODO O DOCENTE ENSINA O ALUNO A CUIDAR

Dulce Maria Nunes – EEUFRGS
Wiliam Wegner – EEUFRGS

Resumo

O objeto deste estudo - o ensino e a prática do cuidado humano - constitui a terceira etapa da pesquisa: O desafio de ensinar a cuidar sob a ótica dos docentes da EEUFRGS. É qualitativo fenomenológico, com apoio teórico-filosófico de Martin Heidegger. O propósito desta etapa é a de conhecer/compreender o modo como acontece o ensino teórico-prático do cuidado humano, orientação curricular do curso de graduação. A análise fenomenológica evidencia que os docentes iniciam o embasamento do aluno para o cuidado, a partir das experiências cotidianas e, fundamentação científica; o cuidado holístico e a empatia caracterizam o cuidado humano.

Abstract

The object of this study – teaching and practicing human care – constitutes the third phase of the research: The challenge to teach to care under the scope of professors of the Nursing School of UFRGS. It is a qualitative, phenomenological study with Martin Heidegger's theoretical and philosophical support. The purpose of this phase is to know/comprehend how human care teaching both in theory and practice happens, since it is the curricular guidance of the graduation course. The phenomenological analysis enhances that the professors initiate the students' foundations to care from their daily experiences and scientific knowledge; holistic care and empathy characterize the human care.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo tem como objeto o ensino e a prática do cuidado humano na Instituição Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EEUFRGS), sob a ótica dos docentes desta instituição. É uma pesquisa qualitativa, fenomenológica, que tem o apoio teórico da filosofia de Martin Heidegger.

Esta é a terceira das quatro etapas, sendo a primeira, o desafio de ensinar a cuidar sob a ótica dos acadêmicos; dos enfermeiros das áreas de cuidado intensivo (estudos já concluídos e publicados); dos docentes da EEUFRGS e, a última, sob a ótica dos alunos egressos desta Escola será elaborada, a partir do 2º semestre em 1999, os quais participaram como sujeitos do ensino com o currículo vigente, orientado para o cuidado humano.

Após cinco anos de implementação deste currículo, considerou-se necessário estudar os impactos desta proposta curricular, questionando se ela possibilita formar enfermeiros no que se refere à consistência do profissional, na visão dos docentes, dos acadêmicos matriculados, dos enfermeiros egressos dessa Instituição, os quais vivenciaram o desenvolvimento do currículo, concluíram o curso e, hoje, estão atuando com esta base teórica no contexto social.

Como propósito desta investigação, os pesquisadores desejam conhecer e compreender de que modo acontece o ensino teórico e a sua relação com a prática de cuidado humano, realizado durante o ensino da área profissionalizante, proposta no currículo do curso de graduação da EEUFRGS.

Discorre-se sobre a realização do diálogo entre o eu e o tu, e a possibilidade de interação entre as pessoas. Considera-se a existência de intercomunicação da consciência,

realizada através da palavra, e apontar à comunicação corporal e, através dela, a possibilidade de transparência das intenções que advêm do corpo para o campo, na perspectiva da outra pessoa, pelo olhar, pela expressão facial ou pelo próprio silêncio, o que torna a pessoa capaz de conhecer e autoconhecer-se nas relações com os outros (QUEVEDO, 2002).

A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico e ainda se reflete sobre os momentos de ensinar e na utilização de novas tecnologias. Porém, considera-se indispensável o domínio dessas tecnologias pelo professor, a fim de que possa atuar junto aos alunos que não dominam o processo de reflexão e aprendizagem (DELORS *et al.*, 1997).

Sabe-se que existem recursos avançados na tecnologia de educação e no ensino profissionalizante nas instituições voltadas para a formação superior, mas se reconhece que o aparato humano, o acolhimento do aluno, o estatuto social, as condições de trabalho influem na qualidade do ensino e de formação, apontando, aí, já para as áreas distintas das profissões, sua produção e aplicação de conhecimentos, motivação e competência dos profissionais e reconhecimento social, igualmente motivadores.

Bicudo (2001, p.321) escreve que:

à pergunta onde, em que realidade, o conhecimento ocorre? foi sendo, paulatinamente, esclarecida com o entendimento do trabalho de Maurice Merleau-Ponty, ao se referir a mundo como o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícita. Compreendi o onde, agora entendido como mundo, não como um objeto físico, um receptáculo onde são colocadas coisas, inclusive o homem, suas idéias e produções culturais.

O ensino é um amplo movimento de vida entre o educador e o educando, por meio do qual ocorre o ato de conhecer e praticar a vida e exercê-la reflexivamente. Daí, decorre a necessidade de se redefinir a prática docente, fundada não apenas em provas de memorização, reprodução pura e simples dos conteúdos, mas na participação (DELORS *et al.*, 1997).

Esta inquietação surge, aqui, por considerar-se o cuidar um modo de estar no mundo, igual àquele de educar, ensinar e viver. É na vivência do ensino que o professor se realiza e contribui para o mundo. O que está inerente e fortalece todos os outros objetivos educacionais, o fio comum da educação, é o desenvolvimento da capacidade de pensar. Este é o foco central para o qual as escolas devem ser orientadas. O desenvolvimento dos poderes racionais de todos os alunos deve ser reconhecido, portanto, pensar a si próprio, pensar o ser humano, pensar o processo de cuidar, tornar-se profissionalmente habilitado para as coisas do cuidado com o ser humano, é o que urge.

Com o presente estudo, pretende-se contribuir para a questão da estrutura, do ensino-aprendizagem, preparo pedagógico e conhecimento que influenciam a qualidade e efetividade do ensino teórico e prático, em que se situa a inserção do professor.

Portanto apresentam-se os achados preliminares relativos aos seis primeiros sujeitos entrevistados sobre a primeira questão de estudo: de que modo você, docente, ensina o aluno a cuidar?

2 MARTIN HEIDEGGER E A FENOMENOLOGIA

Enquanto espírito encarnado e finito, o homem se encontra associado a outros espíritos encarnados e finitos. Por isso sua existência e sua auto-realização é essencialmente ligada à existência e à realização os outros espíritos encarnados que são o seu próximo (MONDIN, 1998, p.27).

A analítica existencial do homem é o tema central da obra de Martin Heidegger. O sentido de exploração que o autor busca é a questão fundamental do conhecimento do homem como ser finito, um ser para a morte.

“O que é o homem” – significa, na linguagem tradicional da metafísica, a “essência” do homem, que repousa na “ex-sistência”, concebida como possibilidade e não como realidade.

Através, e vivendo neste mundo, o homem nele se encontra existindo de diferentes modos de ser que lhe são próprios, denominados afetividade, compreensão, interpretação e linguagem. São estes modos de ser no mundo as existências ou o existir (NUNES, 1995).

Segundo Castro *et al.* (2000) este estudo aborda um campo do conhecimento essencialmente humano, onde os envolvidos experienciam o cuidar, o ensinar e o receber cuidados. O ensino e a prática do cuidado humano fazem parte do objeto do estudo, cuja existência entrelaça a todos. Resgata-se, através da fenomenologia, o sentido existencial dos seres que, no entrelaçamento de mundos e de existência, são explorados pela fenomenologia.

O homem empenhou-se com determinação em investigar as mais variadas realidades, inclusive, a si mesmo. Assim, a fenomenologia possibilita a análise da subjetividade humana nos níveis existencial, transcendental, histórico e social (PICCINO *et al.*, 2000). E proclamou-se que “a história do ser carrega e determina toda a condição e situação humana” (HEIDEGGER, 1976, p.26).

A fenomenologia, portanto, significa, primariamente, um conhecimento de método, pois caracteriza o como e não o quê. Quanto mais autêntico este conceito, “tanto mais originariamente ele está enraizado na discussão com as coisas mesmas” (HEIDEGGER, 1967, p.16).

O filósofo Heidegger (1976) explica que o existencial em que se concentra a possibilidade de sucesso do método fenomenológico é a compreensão. Desde sempre, o homem é a compreensão. Compreende-se em seu ser e vale já antecipar uma implícita compreensão do ser em geral.

A partir dessa premissa de Heidegger, como sustentação teórica, este estudo considera o ensino do cuidado um modo de ser-no-mundo dos enfermeiros docentes da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EEUFRGS).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

No presente estudo, a metodologia qualitativa fenomenológica seguirá os passos preconizados por Merleau-Ponty, na concepção de Martins (1992).

3.1 Objeto de estudo

Este estudo tem como objeto o ensino e a prática do cuidado humano sob a ótica dos docentes da EEUFRGS.

3.2 Local de estudo

A EEUFRGS é constituída por três departamentos e um total de 72 professores, incluídos nos três departamentos: Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgico (DEMC), Departamento de Assistência de Orientação Profissional (DAOP) e Departamento de Enfermagem Materno-Infantil (DEMI).

3.3 Sujeitos do estudo

Os sujeitos deste estudo são docentes da EEUFRGS, que estiveram envolvidos no ensino-aprendizagem no período prévio à mudança curricular (1995), e participaram desde 1996 (início da disciplina Fundamentos do Cuidado Humano III, 1996/2) do ensino com o referencial do cuidado humano.

A escolha dos sujeitos foi feita por sorteio, abrangendo os três departamentos de EEUFRGS.

Para que se pudesse contar com os representantes de todas as disciplinas do currículo de enfermagem pertencentes à área profissionalizante, organizou-se o sorteio por departamentos, de modo que todos os nomes dos professores presentes, excetuando-se a pesquisadora.

O número de sujeitos previsto pelos pesquisadores é de quatro por departamento, tendo um como base para aumentar ou diminuir a compreensão da pesquisadora relativa à estrutura do fenômeno. É tradição entre os fenomenólogos estabelecer determinado número e confirmá-lo à medida que vão sendo conhecidos os dados já emitidos pelos sujeitos.

Neste artigo, os pesquisadores apresentam os achados preliminares referentes às seis primeiras entrevistas sobre a primeira questão de estudo.

3.4 Questões éticas

O projeto foi encaminhado à Comissão de Pesquisa e Ética da UFRGS referente ao campo de estudo, com a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa e, conseqüentemente, aprovação para a realização do estudo.

De acordo com Goldim (1997) foram respeitadas e utilizadas as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos (Resolução CNS 196/96).

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram informados sobre os objetivos do estudo e lhes foi assegurado o anonimato. Também foram informados que poderiam negar-se a participar do estudo ou desistir em qualquer das etapas propostas. Antes da realização da entrevista, assinaram o termo de consentimento informado em duas vias, uma via ficou com a pesquisadora e a outra com cada sujeito.

3.5 Coleta de materiais

Para a coleta das informações foi realizada uma entrevista semi-estruturada gravada em fita cassete e, após transcritas estão armazenadas por um período de cinco anos quando, então, serão inutilizadas.

A data da entrevista, local e horário foram previamente agendados com os sujeitos. O instrumento para a entrevista, conteve uma ficha de identificação cujos dados permitiram caracterizar o sujeito, e perguntas pertinentes aos objetivos do estudo.

O local da entrevista foi, preferencialmente, nas dependências da EEUFRGS, escolhido pelo pesquisador, devendo ser silencioso, privativo, onde não houvesse possibilidade de interferências.

Esclarecidas todas as dúvidas, o pesquisador aplicou o roteiro de perguntas elaborado para este estudo.

Concluída a aplicação, o sujeito poderá ouvir a gravação de seus depoimentos, e retirar qualquer parte de suas falas se assim entender necessário.

3.6 Questões norteadoras

De que modo você ensina o aluno a cuidar?

De que maneira você, docente, insere a questão teórica sobre o cuidado humano no desenvolvimento de sua disciplina?

De que modo você, docente, insere a questão das práticas relativas ao cuidado humano no desenvolvimento de sua disciplina?

De acordo com suas convicções, na qualidade de docente, este referencial do cuidado humano está adequado para formar enfermeiros?

De que maneira você, docente, entende que deva ser desenvolvido o referencial do cuidado humano nas disciplinas desta escola?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

3.7 Organização dos materiais coletados

Os materiais coletados em fitas K-7 foram transcritos, obedecendo fielmente à fala dos sujeitos. Após este procedimento, o material estará em condições para a análise fenomenológica.

3.8 Análise e interpretação dos materiais coletados

Os materiais foram submetidos à análise fenomenológica, de acordo com os passos preconizados por Merleau-Ponty, na concepção de Martins (1992, p.59):

- a) Leitura atenta dos dados de cada entrevista, quanta vezes fossem necessárias, para captar o sentido do todo;
- b) Discriminação das unidades de significado, com o foco no fenômeno que é investigado;
- c) Passagem do discurso ingênuo para a linguagem científica e transformação das unidades de significado, rescrevendo-as em consonância com o fenômeno que é investigado;
- d) Redução fenomenológica;
- e) Compreensão e interpretação;
- f) Reflexões sobre o fenômeno.

4 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA: O MODO DO DOCENTE ENSINAR O ALUNO A CUIDAR

Relaciona-se a seguir, a análise das essências que emergiram do estudo acerca do modo como o docente ensina o aluno a cuidar, na quais utiliza-se a codificação “S” para sujeito e “US” para unidade de significado, conforme a metodologia proposta.

4.1 Recepção do aluno

Os docentes relatam que a receptividade ao aluno pelos professores, indica o comportamento acolhedor, compreensivo; amplia o espaço do aluno mostrando o local onde ele vai estudar, integrando à pessoa do aluno e o aprendizado sobre o cuidado humano. Nas primeiras disciplinas, as maneiras de acolher, são os momentos iniciais do curso nos quais os docentes cultivam o ensino e a prática do cuidado, representado na fala do sujeito:

Uma receptividade, mostrar que eles estão sendo recebidos e bem recebidos no seu local de estudo (S3US4); então na nossa disciplina, o ato de receber, de recepcionar, de dar boas-vindas, o próprio local do curso ... é o primeiro momento onde que nós tratamos o ensinar a cuidar (S3US6).

O processo de aprendizagem inclui sempre as relações entre indivíduos, nas quais os sujeitos interagem entre si e com o mundo através de ações interacionais que culminarão com a maturação do ser/pessoa para o meio em que está inserido (BORTOLI; WOLTZ, 2001).

4.2 O momento e o modo como se inicia o ensino do cuidado humano

Os docentes comentam que o cuidado humano emerge na atitude acolher o aluno no momento de ingresso no curso de graduação; este modo de cuidar é vivenciado pelo aluno, sem um embasamento formal da ciência do cuidado. Na disciplina de Fundamentos do Cuidado Humano I, o aluno inicia a tomar conhecimento formal de reconhecer o cuidar de si como ser/pessoa e, por conseguinte, percebendo que o colega ao lado pode ser outro ser/pessoa. O discurso a seguir clarifica esta asserção: “[...] e durante a disciplina mesmo nos momentos iniciais o aluno cuidando de si próprio, de seu próprio colega” (S3US7).

O pensar inicial dos docentes é sobre a instrumentalização do aluno, fundamentando-o com a base científica à teoria e a prática. Explica-se na fala: “eu ensino o aluno a cuidar cientificamente dando-lhes instrumentos teóricos e práticos para que ele atue com o paciente de forma terapêutica com base científica [...] é isso” (S6US1).

No início do curso os docentes preconizam que o cuidar é como o participar da vida dos seres vivos, mas sobre este contexto entre os humanos, dizem que o aluno necessariamente, não precisa ingressar na comunidade acadêmica para distinguir que o cuidar pode acontecer de maneira informal. Dizem que o cuidar é perceber que os colegas têm sentimentos, crenças e valores e para saber sobre isso não carecem das situações de ensino-aprendizagem na universidade: “cuidar é tentar perceber no colega em questão não só em situações de aprendizagem na universidade que são pessoas que têm sentimentos, que têm crenças, que têm valores” (S3US8).

Os alunos quando ingressam no universo da enfermagem se mostram preocupados com os procedimentos técnicos e assistenciais. Então os professores tentam despertá-los para as questões que permeiam o cuidado humano, no sentido de que eles percebam o ser no mundo, a partir de si mesmo, estendendo-se para os colegas, pacientes e comunidade na qual o ser está incluso, orientando a abordagem inicial do cuidado para a pessoa.

Falando sobre comunidade Bello (2001, p.21) diz:

Delineiam-se, portanto, diversos graus de “comunidade”, por exemplo, a comunidade familiar vista como uma assunção recíproca de responsabilidade, de cuidados e de afetos, mas a autêntica comunidade de amor é aquela que descobre em cada alma humana a vocação para o bem, um eu ideal, o verdadeiro eu da pessoa que se realiza somente no bom comportamento.

Quevedo (2002) afirma que se pensa no aluno como mão-de-obra a ser lapidada para o mercado de trabalho; a autora salienta, ainda, que o educador pode mostrar inúmeros caminhos à descoberta de novidades que estimularão uma visão crítica e reflexiva que contribuirá na revelação dos próprios rumos com consciência e responsabilidade dos novos profissionais. E

complementa dizendo (p.14): “o eu e o outro participamos do mesmo mundo e através de uma presença corporal e vivida do eu é que se compreende a existência do outro”.

4.3 Onde o cuidado é abordado

Os docentes revelam que o cuidado humano é abordado durante o desenvolvimento da teoria, levando o aluno a dar-se conta da forma pela qual os pacientes, familiares e demais envolvidos serão cuidados, porque eles assistem pessoas/indivíduos que estão inseridos em grupos sociais agregados com interesses comuns, que seguem regras, ordens e locais determinados. Ressaltam que dificilmente discorrem só sobre o indivíduo e sua comunidade nas abordagens teóricas. Esta dimensão é percebida assim:

Então, o cuidado, ele é abordado tanto nas aulas teóricas na forma de como esse paciente eu vou utilizar esse nome paciente, o cliente, o usuário, essa pessoa porque nós tratamos do indivíduo, da pessoa, mas inserida numa comunidade (S5US6).

O cuidado humano é presenciado pelo aluno na prática aliada à teoria. As metodologias enfocam o modo de cuidar do paciente, mas dificilmente somente as abordagens teóricas contemplam o ensino das vivências do indivíduo impregnado como parte da sociedade. Para os alunos, no cuidado humano aborda-se uma série de questões que remetem ao olhar holístico. Já, para os docentes, durante as aulas teóricas o cuidar se vincula à dimensão maior, que abrange questões de totalidade deste ser/pessoa. Contudo, a visão de comunidade não é apresentada para os alunos na teoria, pois o paciente é o foco do cuidado.

Existe um equívoco teórico-crítico quando acontece a separação entre o “como” do “o quê”. Desta forma, o ensino deve correlacionar teoria e prática, compreendendo-se a relação entre si, “[...] o entrelaçamento não teoria e prática, mas dos dois mundos entre si” (p.9). Comenta ainda que a construção do conhecimento é produzida por e para pessoas com sentimentos e, assim, torna-se necessário chegar às importâncias das coisas que são alvos do nosso estudo (MARTINS, 1999).

4.4 Cuidadores

Os docentes comentam que se esforçam para demonstrar aos alunos que todas as pessoas passam a existir e ter vida própria no mundo, profissão quando se mostram zelosos e diligentes para / com outrem. Salientam que todos os seres humanos, de alguma maneira, têm a capacidade/possibilidade associada à possibilidade para cuidar de alguém, porém isto não está organizado no nosso pensamento. Isso fica claro no discurso: “*Nós procuramos mostrar que nós nascemos cuidadores, que nós de alguma forma sabemos como cuidar das coisas só não sistematizamos isso*” (S3US10).

Os docentes têm um papel explícito de interferir na fase de desenvolvimento dos avanços que dificilmente ocorreriam espontaneamente. Desta forma, o ensino acertado se refere àquele que promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas (BORTOLI; WOLTZ, 2001).

Isto quer dizer impulsionar a força interior e avançar no raciocínio, desafiando a vontade, o desejo individual de aprender, o ponto de origem onde o aluno é despertado.

O cuidar faz parte da vida de todos os seres humanos, e isto inicia com o nascimento de um novo ser. Inicialmente todo ser/pessoa é o foco do cuidado e isso influenciará nas situações em que será abandonada esta posição de cuidado e passará para o cuidador. Os alunos começam a perceber que o cuidar entrelaça vários fatores que fazem parte da sua vida cotidiana.

4.5 O modo formal e a base do ensino

Os docentes advertem que as formas de conhecimento que abrangem os saberes cotidianos, oriundos da família e como cidadãos, passarão a ter o argumento científico a partir do aprendizado das ciências que compõem o currículo. Os alunos interpretam os momentos do seu cotidiano em que praticam ações de cuidar. Um exemplo disso emergiu da seguinte fala: “*e então o aluno começa a aprender formalmente as questões do cuidado para entender as coisas que ele já fazia como cuidado*” (S3US13).

Os docentes ensinam que o cuidar tem e segue princípios e maneiras de fazer que se fundamentam em proposições lógicas sobre as quais se apóiam os raciocínios das pessoas. Também ressaltam que o cuidar é regido por preceitos preestabelecidos que apontam fatores que diferenciam o que deve ser feito daquilo que não deve, levando-se em conta a influência da tradição e dos valores socioculturais: “*Claro que [tu cuida] dentro de princípios, dentro de normas, dentro de teorias que a gente tem*” (S2US4).

O cuidado é constituído por um conjunto científico e ético de saberes sistematizado, aplicado à enfermagem, conforme autores que transmitem um amplo saber sobre este tema como Nightingale e Watson (GEORGE, 1993).

O conhecimento sobre o cuidado humano é apreendido sob duas óticas distintas. Uma refere-se ao laico, o qual emerge das experiências vividas; a outra considera o saber científico que é oriundo do ensino formal, ou seja, o cuidado tem base em princípios e modos de fazer, tecnologia que sustenta o que é mais, ou menos indicado. Os alunos utilizam os referenciais teóricos para fundamentar as intervenções que virão a ser realizadas quando exercerão a sua função de cuidar.

Com a evolução da história, a prática da enfermagem acrescentou ao seu saber os princípios científicos que caracterizam o modelo biomédico, mas os valores socioculturais e religiosos ainda permeiam a prática do cuidado. Com isto, o conhecimento científico é incorporado à enfermagem surgindo à denominação de conhecimento técnico (MARLI *et al.*, 2000).

4.6 Características do cuidado

Os docentes referem que a construção de um profissional tem base na fundamentação teórico-científica, a qual confere ao aluno a condição de desenvolver a prática do cuidado. Eles demonstram cautela ao preparar o aluno para acompanhar e dar conforto ao paciente, podendo ser similar aos momentos em que se prestaria cuidado a amigos e familiares. Reforçam que o cuidado empático seria aquele abordado sem discriminação, fundamentado no reconhecimento do outro como pessoa, tendo as mesmas necessidades de cuidado que o aluno, exemplificado nos discursos:

É claro que com a formação que tu tens, com o embasamento que tu tens que é teórico-científico para fazer o cuidado (S2US7); mas sempre com este cuidado, cuida como se tu tivesse cuidando dos teus (S2US8); como se fosse tu que fosse cuidado, acho que com isto tu garante um cuidado diferenciado (S2US9).

O ser humano possui condições inatas para cuidar do ser semelhante que afloram no momento em que o aluno necessita utilizá-las como meio terapêutico para prestar cuidado a alguém. Os referenciais teóricos são necessários para a fundamentação do cuidado, o que proporciona consciência nas situações enfrentadas cotidianamente.

Existem várias formas de cuidar: o cuidar técnico, representado nos procedimentos e formas de proceder; o cuidar autoritário, no qual o profissional toma decisões e espera

passividade no comportamento das pessoas; o cuidar atento que aproxima o saber técnico e o científico e a intencionalidade do relacionamento terapêutico em que acontece um cuidado de forma autêntica e singular que possibilitará o desenvolvimento deste ser/pessoa. Assim, “[...] o paciente é o sujeito do próprio cuidado e o profissional é quem, em alguns momentos, lhe indicará as possibilidades desse cuidar” (SADALA, 1999, p.38).

4.7 A integralidade do indivíduo / a empatia / o risco de errar

Os docentes revelam que percebem os indivíduos de maneira holística e os distinguem sem necessitar notar qual a similitude das suas particularidades e origens, conforme o discurso a seguir: *“Um lado tipo assim, de ver o indivíduo realmente como um todo” (S1US6).*

Os sujeitos revelam que existe um modo estabelecido de fazer o cuidado, em que o cuidador desenvolve o cuidar de uma pessoa de acordo com o preceito de que ele próprio é uma pessoa que cuida do modo como ele gostaria de ser cuidado, independente do marco conceitual do currículo ser o cuidado humano. Salientam, no entanto, que o assistir fundamentado na percepção que o aluno tem de autocuidado, evita a ocorrência de erros. Uma inquietação dos docentes refere-se à impregnação da idéia de que a empatia que refletirá na maneira como o aluno desenvolverá o cuidado às outras pessoas.

Os docentes comentam que os alunos que aprendem a partir dos princípios científicos básicos, com proposições curriculares apoiadas em bibliografia reconhecida pela comunidade científica acerca do cuidado em enfermagem, demonstram menor possibilidade de insucessos. A questão empatia e probabilidade de errar aparecem nas falas:

Independente do marco conceitual ser, o cuidado humano, eu tenho uma preocupação que seria considerada um lema que abrange o cuidar de um paciente da maneira com a qual eu gostaria de ser cuidado (S1US3); sempre que eu ensino alguém eu tenho uma preocupação de que esta forma de cuidar seja realizada da maneira como eu faria esse cuidado (S2US1).

O ser humano deve ser percebido com visão holística e esta independe das características pessoais. Esta integralidade é compreendida quando o cuidador assume a posição de colocar-se no lugar deste ser/pessoa.

A abertura em relação aos outros seres humanos passa através da empatia, ato particular para o qual colabora a corporeidade, o psiquismo e o espírito, e através do qual o outro se distingue no mundo das coisas, como meu semelhante, possuidor das minhas mesmas conotações. Trata-se de um ato que me coloca imediatamente em contato com o mundo humano, ato cujas características posso perceber através da reflexão (BELLO, 2001, p.28).

Segundo Neto e Pagliuca (2002), o cuidar holístico tem o pressuposto que é o cuidar da pessoa por inteiro, mas existem duas óticas relativas ao holismo: uma considera o ser dentro de suas dimensões biopsicossocial-espiritual interrelacionadas, reconhecendo o ser como a soma das partes que o integram; a outra abrange o indivíduo integrado, interagindo com outrem por meio de ambientes internos e externos.

4.8 Abrangência do cuidado

Os docentes argumentam que o cuidado ultrapassa a abrangência da “singular assistência global” às pessoas. Expressam que o cuidado é reflexão, é recomendação de uma atitude, transmitindo conhecimentos às pessoas, cultivando a educação à saúde, acompanhando-as para prestar-lhes algum conforto, segundo as suas carências, norteá-las para a recuperação e manutenção de um adequado estado de saúde: *“Eu penso que o cuidado tem uma abrangência*

muito maior do que a assistência integral” (S4US1); “é a atenção, é o educar, é o assistir, é o orientar [...] assim o cuidado humano transcende” (S4US2).

O cuidado dificilmente permanece vinculado a práticas únicas, fundamentadas sempre com teóricos que explicam os fenômenos que acontecem; o cuidado abrange questões inerentes à natureza humana, referindo-se a sua existência neste mundo. Os alunos compreendem o ser a partir da sua individualidade, mas se procura levar a reflexão aos contextos que circundam a existência deste ser/pessoa. Desta maneira, compreende-se o cuidar a partir de vários elementos interrelacionados que o direcionam para pontos de convergência que caracterizam o cuidado humano (refletir, educar, assistir, compreender, entre outros).

O cuidado é o eixo norteador da práxis de enfermagem e esta tendência de transpor o cuidado da dimensão corporal para uma esfera multidimensional operacionaliza o cuidar mediante a educação com e para o cuidado. A conexão cuidado-cuidador requer um dimensionamento das questões conceituais que desvincule o cuidado tecnicista centrado no modelo biomédico e acrescente o relacional que aborde as questões interpessoais. Essas ações diferenciadas buscarão saberes em outros campos de conhecimento (filosofia, sociologia, antropologia, entre outros) para complementar o cuidar e a atenção global das necessidades de saúde dos indivíduos (GEIB, 2001).

5 REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO

Os docentes dizem que o cuidado deve ser abordado a partir das vivências e experiências de vida que os alunos adquiriram ao longo da sua trajetória existencial. Isto mostra que os valores que são apreendidos do convívio social são levados em consideração nos primeiros momentos de ensino-aprendizagem no curso de graduação. Outro aspecto que merece destaque se revela na recepção por parte dos docentes, é a maneira de acolher os alunos, a qual, no cotidiano, provoca a reflexão: estamos recepcionando e acolhendo o ser/pessoa que é o objeto do nosso cuidado? Portanto, os docentes tornam claro que o cuidado deve estar sustentado em teorias sólidas que o vinculam à prática cotidiana, pois não se pode ensinar o aluno a cuidar sem haver uma base teórica que contemple essas práticas.

Percebe-se que os docentes apreendem que o aluno que inicia um curso é um ser que ocupa uma nova realidade; necessita ser integrado ao novo meio, receber um espaço a ampliar e deve ser despertado para desenvolver suas possibilidades no mundo da universidade.

O cuidado humano, objeto de conhecimento da enfermagem, é onde o ser-enfermeiro se faz presente e se realiza; faz-se necessário refletir sobre o ser-aluno e o ser-docente durante a prática do ensino-aprendizagem, pois são etapas às quais ambos estão lançados ao mundo do cuidado.

A analítica existencial de Heidegger evidencia que a compreensão, no homem, não é um de seus modos de comportamento, mas que ela é o modo de ser do ser-aí (aluno, enfermeiro-docente). A compreensão do ser é um modo de estar no mundo.

Dentre os modos de ensinar a cuidar, os docentes enfocam metodologias com abordagens teóricas, as quais não contemplam o ensino da vivência prática. Para que o discente assimile o conhecimento do processo de cuidar, ele precisa presenciar e exercitar, aliando passo a passo a teoria relativa a essa prática.

Os docentes falam do olhar holístico, decorrente do paradigma holismo*, e sugerem um ensino de como cuidar, considerando o ser humano e seu modo de ser de forma integral, independente das características pessoais de cada um.

Outro aspecto aborda o cuidado empático em que o aluno parte do pressuposto de que o objeto de seu cuidado seja alguém de suas relações ou ele próprio. A singularidade do cuidado

* Holismo: “abordagens do campo das ciências humanas e naturais que prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição ao procedimento analítico, em que os componentes são tomados isoladamente” (Holismo, 2001, p. 1544).

se preocupa com a compreensão de autocuidado que cada um traz consigo, através das vivências familiares, porque o indivíduo que almeja agir de maneira terapêutica necessita ter, como embasamento, suas experiências cotidianas de integrante da sociedade, além de uma sólida e ampla fundamentação teórica.

O homem é a compreensão, e é a partir dele que se entende o ser em geral. Isto é importante porque o cuidado humano está implícito no ser-aí que busca compreender o mundo a partir de si para ampliar esta percepção que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem. Heidegger coloca sua intencionalidade sustentada no processo compreensivo-explicativo que busca a interpretação das diferentes interfaces do ser-aí.

O aluno passa a seguir as proposições lógicas e a raciocinar, ressignificando os seus próprios atos, reconhecendo os posicionamentos éticos que assume durante o seu exercício como discente.

Todo o cuidado tem origem na condição inata que o ser humano possui em relação ao seu semelhante e outros seres vivos. Portanto, para cuidar do ser humano, o docente discute com o aluno a prudência para evitar transtornos à vida do outro. Neste particular, os professores manifestaram um preceito, o de “fórmula”, para acertar sempre.

O apoio da proposta curricular e da bibliografia são importantes, mas não dispensam o professor, assim sendo, a relação humana define a qualidade no ensino do cuidado humano.

O ensino-aprendizagem é um processo compartilhado entre os envolvidos e que sofre mudanças, se atualiza, sendo esta uma condição que possibilita a coerência, solidez e credibilidade. O referencial teórico é considerado o foco que ilumina a sustentação teórico-filosófica de cuidado, estimula a criação, a relação entre os participantes do processo, desenvolve o respeito ao saber alheio, resgata os fenômenos do cotidiano, mantendo as correspondências entre o conhecer e o agir.

Palavras-chaves: Cuidado Humano, Enfermagem, Ensino.

BIBLIOGRAFIA:

- BELLO, A. A. A formação da pessoa: reflexões do ponto de vista antropológico. In: BICUDO, M. A. V.; BELLUZZO, R. C. B. *Formação Humana e Educação*. Bauru: EDUSC, 2001. cap. 1.
- BICUDO, M. A. V. Construção do conhecimento e construção da realidade. In: BICUDO, M. A. V.; BELLUZZO, R. C. B. *Formação Humana e Educação*. Bauru: EDUSC, 2001. cap. 16.
- BORTOLI, L. H.; WOLTZ, A. M. A. A teoria interacionista de Vygotsky e o processo de aprendizagem e desenvolvimento em crianças e adultos. *Educação em Construção – Cadernos do Mestrado em Educação*, Passo Fundo, ano 1, n.2, p. 53-62, jul./set. 2001.
- CASTRO, D. S. P. et al. *Fenomenologia e análise do existir*. São Bernardo do Campo: UESP, 2000.
- DELORS, J. et al. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GEIB, L. *EduCare – a pedagogia do cuidado*. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.
- GEORGE, J. B. *Teorias de Enfermagem – Os fundamentos para a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOLDIM, A. N. S. *Manual de iniciação à pesquisa em saúde*. Porto Alegre: Da Casa, 1997.
- HEIDEGGER, M. *Sobre a essência do fundamento a determinação do ser doente segundo Leibnitz, Hegel e os gregos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976.
- HEIDEGGER, M. *Sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- Holismo. In: HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1544.
- MARLI, V. et al. *Estilos de Pensamento e Práxis na Enfermagem – a contribuição do estágio pré-profissional*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

- MARTINS, M. A. V. O teórico e o prático na formação de professores. *In*: CAPPELLETTI, I. F.; LIMA, L. A. N. *Formação de Educadores – pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1999.
- MARTINS, T. *Um enfoque fenomenológico do cuidado: educação como poiésis* / Joel Martins. São Paulo: Cortez, 1992.
- MONDIN, B. *Quarta definição: o homem é pessoa*. Definição filosófica da pessoa humana. São Paulo: EDUSC, 1998.
- NETO, D. L.; PAGLIUCA, L. M. F. Abordagem holística do termo pessoa em um estudo empírico: uma análise crítica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.6, n.10, p. 825-830, nov./dez. 2002.
- NUNES, D. M. *Linguagem do cuidado*. São Paulo: 1995. Tese (doutorado). Escola Paulista de Medicina, UFSP, 1995.
- PICCINO, J. D. *et al. Fenomenologia e análise do existir*. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo: UESP, 2000.
- QUEVEDO, L. Sobre a filosofia e a postura do educador na formação cultural. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.9, n.1, p. 11-16, jul. 2002.
- SADALA, M. L. A. O cuidar que é educar: o olhar fenomenológico. *In*: CAPPELLETTI, I. F.; LIMA, L. A. N. *Formação de Educadores – pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1999.

Dulce Maria Nunes

E-mail: dulce.nunes@globo.com

Wiliam Wegner

E-mail: wiliam_wegner@yahoo.com.br