

COMO O DOCENTE INSERE O CONTEÚDO TEÓRICO SOBRE CUIDADO HUMANO NO DESENVOLVIMENTO DE SUA DISCIPLINA^a

Dulce Maria NUNES^bWiliam WEGNER^cGabriela BOTTAN^d

RESUMO

Este artigo é parte de um estudo qualitativo, fenomenológico, que tem, como objeto, o ensino e a prática do cuidado humano. Foi desenvolvido no Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 2004 a 2006. Tem apoio teórico-filosófico em Martin Heidegger. A coleta das informações, realizada mediante entrevista semi-estruturada, teve como questão norteadora: “Como o docente da Escola de Enfermagem insere o conteúdo teórico sobre cuidado humano no desenvolvimento de sua disciplina?”. A análise fenomenológica permitiu desvelar que o docente insere a teoria a partir do ensino prático, da interação com o aluno e da humanização do cuidado.

Descritores: Educação em enfermagem. Ensino. Enfermagem.

RESUMEN

Se trata de un estudio cualitativo, fenomenológico, que tiene como objeto la enseñanza y la práctica del cuidado humano. Fue desarrollado en el Curso de Enfermería de la Universidad Federal del Rio Grande do Sul de 2004 a 2006. Tiene el soporte teórico y filosófico en Martin Heidegger. La toma de las informaciones, realizada por medio de entrevista semi-estructurada, tuvo como pregunta orientadora: “¿Cómo el docente de la Escuela de Enfermería incluye el contenido teórico sobre el cuidado humano en el desarrollo de su disciplina?”. El análisis fenomenológico permitió desvelar que el docente incluye la teoría considerando que ésta se hace presente en la enseñanza práctica, en la interacción con el alumno y en la humanización del cuidado.

Descriptores: Educación en enfermería. Enseñanza. Enfermería.

Título: Como el docente incluye el contenido teórico sobre el cuidado humano en el desarrollo de su disciplina.

ABSTRACT

This article partially describes a qualitative phenomenological study on teaching and practice of human care. The study was carried out in the Nursing Course of the Federal University of Rio Grande do Sul from 2004 to 2006. It is theoretically and philosophically based on Martin Heidegger's work. Data was collected through semi-structured interviews, which guiding question was: “How does the professor of the Nursing School insert the theoretical content on human care in his/her discipline”? The phenomenological analysis revealed that professors consider that the theoretical content is developed along with practical teaching, with the interaction with the students, and it is based on the humanization of care.

Descriptors: Education, nursing. Teaching. Nursing.

Title: How nursing professors insert the theoretical content on human care in the development of his/her discipline.

^a Esse artigo é parte da pesquisa intitulada: “O desafio de ensinar a cuidar sob a ótica dos docentes da EEUFRGS”, realizada em 2005.

^b Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EEUFRGS). Professora da Disciplina de Fundamentos do Cuidado Humano III. Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Processo de Cuidado Humano na Saúde e na Doença (NEICH). Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pós-Doutora em Semiótica pela Universidade de Limoges, França. Bolsista CAPES.

^c Enfermeiro do Hospital da Criança Santo Antônio, RS. Mestrando em Enfermagem pela EEUFRGS. Membro do NEICH.

^d Acadêmica do 8º semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista voluntária de Iniciação Científica PIBIC.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa **“O desafio de ensinar a cuidar sob a ótica dos docentes da EEUFRGS”** (Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), enfocando a temática: **como o docente insere o conteúdo teórico sobre o cuidado humano durante o desenvolvimento de sua disciplina.**

Desejou-se compreender como o docente insere os conteúdos teóricos sobre o cuidado humano nas disciplinas profissionalizantes do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O interesse em apreciar este enfoque do ensino na Escola de Enfermagem atribui-se ao acompanhamento da formação dos alunos desde a implementação deste referencial curricular, **Cuidado Humano**, em 1995, e ao fato de que nenhum estudo havia sido realizado para averiguar o referencial proposto pela Comissão de Graduação. Observou-se que os docentes, em conversas informais a respeito de suas perguntas e preocupações como: “o que significa cuidado?”, “não seria uma redundância dizer cuidado humano?”, serviram de indicadores para a temática do estudo. Por outro lado, investigações relativas ao cuidado humano têm sido desenvolvidas em forma de monografias, dissertações e teses pelos alunos e professores desta Escola. Estas são algumas das razões que levaram os autores a conhecer como vem se desenvolvendo o ensino com essa premissa.

2 MARTIN HEIDEGGER: aporte filosófico

Elegeu-se Martin Heidegger para o apoio filosófico deste estudo. Esta escolha deveu-se ao caráter compreensivo como revela o homem em sua tarefa existencial. Heidegger mostra que o agir humano inclui inúmeras possibilidades e várias maneiras de algo ser concretizado. Ele parte da facticidade para desvendar o sentido do ser⁽¹⁾. Cuidar é compreender e, na busca desse atributo, professor e aluno vivenciam seus existenciais no ensinar-aprender⁽²⁾.

“O ser é objeto da filosofia. A filosofia fundamenta a ciência. O conhecimento do ser é a condição de possibilidade do conhecimento do real. Somente à medida que conheço o ser, conheço algo real”^(2:91).

O Ser, para Heidegger, é aquele espaço, abertura ou clareira em que acontece qualquer ente. Ele se abre como o tempo. Este tempo é físico e pensa-se em eternidade – um tempo presente, *perene*⁽²⁾.

No sentido da pre-sença e dos espaços, encontra-se entre a simples pre-sença e a transformação do simplesmente que se define no espaço da relação entre os seres⁽³⁾. Encontrou-se, no pensamento heideggeriano, o fundamento adequado para a prática do docente, compreendendo-a como facticidade.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para desenvolver este estudo, escolheu-se a metodologia qualitativa fenomenológica, seguindo os passos preconizados por Merleau-Ponty⁽⁴⁾ e tendo, como objeto, o ensino e a prática do cuidado humano sob a ótica dos docentes da EEUFRGS.

O cenário da investigação foi a EEUFRGS, constituída por três departamentos e por 72 professores na ocasião do estudo.

A seleção dos sujeitos foi realizada de modo aleatório tendo, como critérios de inclusão: os docentes envolvidos no ensino-aprendizagem no período prévio à mudança curricular (1995) e a participação no ensino desde 1996 (início da disciplina Fundamentos do Cuidado Humano III) com o referencial do cuidado humano.

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, de requerer a aprovação para a realização do estudo. Foram respeitadas e utilizadas as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos⁽⁵⁾.

O instrumento utilizado para coleta das informações foi entrevista semi-estruturada, gravada em fitas-cassete, que, depois de transcritas, permanecem armazenadas por um período de cinco anos quando, então, serão inutilizadas.

A data da entrevista, o local e horário foram previamente agendados com os sujeitos. O instrumento para a entrevista foi organizado em duas partes: uma parte, a identificação, cujas informações permitiram caracterizar o sujeito, e outra parte, relativa às perguntas pertinentes ao objetivo do estudo, quais sejam: “De que manei-

ra você, docente, insere a questão teórica sobre o cuidado humano no desenvolvimento de sua disciplina?” A partir do momento da entrevista, os sujeitos passaram a ser denominados “docentes”.

A análise fenomenológica foi realizada de acordo com os passos preconizados por Merleau-Ponty⁽⁴⁾: leitura atenta dos dados de cada entrevista, quantas vezes forem necessárias, para captar o sentido do todo; a separação em unidades de significado, com foco no fenômeno que é investigado; passagem do discurso dos sujeitos para a linguagem científica e transformação das unidades de significado, reescrevendo-as em consonância com o fenômeno que é investigado; descrição fenomenológica, redução fenomenológica; a compreensão é seguida de interpretação e reflexões sobre o fenômeno.

4 O FENÔMENO

Quando o pesquisador atinge a essência do estudo onde o fenômeno se revela, ele passa a perceber que “o desvelamento o leva de volta ao livre espaço de jogo da transcendência [...]. A existência como forma de ser é, em si, finitude e, como tal, é possível unicamente com o fundamento da compreensão”^(6:182).

A análise fenomenológica permitiu desvelar e compreender o fenômeno “Como insere o conteúdo teórico sobre o Cuidado Humano”, e como se mostra a partir das essências que se seguem.

4.1 Inserindo a teoria sobre o cuidado humano (CH) a partir do conhecimento leigo

O docente revela que ensina o aluno a teorizar sobre cuidado com base nos conhecimentos de cuidado procedentes do seu domicílio. Partindo desse pressuposto, a ênfase, que ele, professor, entende ser teoria desse cuidado, vai sendo substituída pela parte teórico-científica – mas, com as raízes baseadas no conjunto de conhecimentos que o aluno já detém sobre cuidado, manifestando-se assim:

O professor evolui sobre o que é cuidado, voltado para a parte teórico-científica (S2).

[...] e as crenças familiares dos alunos (S3).

Compreende-se que a casa é o seu lugar, é nela que se apresenta como ente e se reconhece como ser cuidado. É o mundo da família, cultura, onde ele é. O professor privilegia o saber leigo no início do aprendizado do aluno, pois é uma referência sobre o que ele conhece acerca do cuidado ao entrar no curso de graduação. “A casa é como um ‘locus’ em que necessidades simbólicas e sociais estão articuladas com as necessidades técnicas”^(7:137).

“[...] a relevância do modo de ensinar para o professor está em saber dar conta do científico através de valorização da experiência e do conhecimento do saber comum. A provocação está em um exercício de sensibilidade intuitiva para além do tecnicismo e do rigor das formas”^(8:219).

4.2 Inserindo a teoria sobre CH a partir do seu modo pessoal de cuidar

O docente está voltado para prestar cuidado integral^e aos pacientes, quando se manifesta:

[...] o aluno faz interação com o paciente e com isto o aluno vem para nosso módulo e o cuidado é dado de forma integral (S2).

Numa investigação, um pesquisador buscou mapear o estudo dos saberes presentes em processos educativos, analisando as condições históricas e culturais que os tornaram visíveis e objetos de estudo de campo pedagógico. Pode-se dizer que diferentes olhares sobre o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam hoje à valorização de saberes da experiência social e cultural, do senso comum e da prática, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à solução, tanto dos simples como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos⁽¹⁰⁾.

O docente esclarece que o ensinar é, conforme faz para si, uma concepção “ideal”^f do

^e Integral: “não tocado, não danificado, que não sofreu qualquer diminuição ou restrição; total, completo”^(9:1630).

^f “Ideal: “criado no entendimento ou na imaginação. É relativo à idéia que só existe no pensamento”^(11:1564).

conhecimento teórico e, a seguir, o aluno presta cuidados, desenvolve técnicas e realiza procedimentos para adquirir habilidades.

[...] então todas essas coisas fazem permeiar o cuidado todo que tu tens que fazer para fazer uma assistência ideal e ter um cuidado para este paciente de forma holística, de forma integral (S2).

Os docentes manifestam-se sobre a integração de conhecimentos históricos da enfermagem quando aproveitam documentos escritos revelando que:

isto quer dizer, que eles utilizam enfatizando a História da Enfermagem, o conhecimento iniciado pelas primeiras pessoas que escreveram sobre o ato de cuidar das pessoas; denominando a isto como primeiros referenciais. Em suas práticas de ensino, começam a referir sobre o assunto, desde os primórdios da história até quando se fala em enfermagem moderna, e o advento de Florence Nightingale (S3).

A história do currículo nas escolas de enfermagem brasileiras seguiu a bagagem nightingeliana, trazida pelas enfermeiras americanas, que selecionavam as alunas, mulheres da classe média alta, propagando a visão hierárquica à profissão. Naquele momento, o currículo das escolas brasileiras passou a privilegiar a atuação individualista, curativista no campo hospitalar, seguindo o novo paradigma, compreensão do processo saúde/doença – modelo biomédico. Este contexto histórico da profissão de Enfermagem produz reflexos até os dias de hoje⁽¹²⁾.

4.3 Insere a teoria sobre CH entremeando-a com o ensino prático

Os docentes aludem que desenvolvem a parte teórica, permeando tudo: a técnica, as habilidades que o aluno pratica no laboratório onde acontecem as demonstrações práticas. Fazem compreender que, quando o aluno passa para a disciplina onde eles atuam, o cuidado é prestado de forma integral. Referem ser importante dizer que tudo está relacionado à experiência, à existência humana.

Ela [teoria] entra... ah... dentro do próprio... de cada aula ou durante o campo de estágio [...]. (S5).

As ações básicas, que compõem o mundo das práticas educativas como forma de entender o **que acontece**, reforçam a manifestação dos sujeitos. Nesse enfoque, a relação teoria-prática é tratada como envolvendo **efetuar** ações (dimensão prática), **querer** fazê-las (dimensão dinâmica) e **pensar** sobre elas (dimensão cognitiva) como envolvendo interações entre **saber fazer** e **saber sobre o fazer**⁽¹³⁾.

Houve docentes que manifestaram não saber se há inserção de teoria sobre cuidado nas disciplinas. Entendem que não acontece só o “cuidado humano”, enquanto paradigma, e, sim, este permeando o desenvolvimento de todas as disciplinas dessa graduação sendo esse o desejo dos docentes. Tendo participado da mudança curricular em 1995, os docentes sugeriram que o cuidado, como paradigma, deveria permeiar o ensino prático em forma de um processo contínuo em cada uma das disciplinas profissionalizantes do currículo.

Atualmente insere-se o cuidado humano no dia-a-dia das aulas, tanto na teoria quanto na prática, mas não como um módulo separado; cuidado humano – é enfocado o cuidado humanizado, individualizado; é por aí... (S3).

Esta asserção permite compreender que há um foco do desenvolvimento teórico sobre o paradigma cuidado humano que não é suficientemente explorado em situações concretas de ensino/aprendizagem. É possível que os docentes considerem os conteúdos teóricos acerca do Cuidado Humano, inseparáveis das atividades práticas.

4.4 Inserindo a teoria sobre CH, no momento do desenvolvimento da prática

Docentes revelaram que, durante o módulo Cuidado, desenvolvido na disciplina, no 4º semestre, quando o aluno é posto em contato com a prática de cuidado, no hospital, através de exercícios interativos com os pacientes e familiares, equipe de enfermagem e outros profissionais, o aluno realiza essencialmente interação, explicando que o aluno não realiza procedimentos:

o aluno, no módulo Cuidado só faz cuidado e interação com o paciente (S3).

Os contatos iniciais do aluno com o paciente são marcantes, pois “o cuidado tem uma perspectiva relacional que se aperfeiçoa com o processo de cuidar, incorporando a inter-subjetividade, a afetividade, a palavra, os gestos corporais, o ato de tocar e a percepção para além dos procedimentos da técnica”^(14:26). Estes e outros aspectos do cuidado, o aluno realiza no 4º semestre.

Os docentes explicam que, durante o embasamento teórico, são ministrados conteúdos sobre o desenvolvimento humano. Eles fazem tudo em conjunto, pois com relação ao cuidado, para eles, não há como separar a teoria do próprio sentido de cuidar em enfermagem. Eles dizem demonstrar os aspectos, tanto técnicos como científicos, tratando o ser humano como “um todo”. E ainda:

Em termos do ensino da prática, os alunos também cuidam do adulto jovem, e idoso, observando a situação em que eles se encontram, em termos de autocuidado (S1).

O fenômeno da aprendizagem, na relação pedagógica, contempla não só a informação, mas também se aprende a restabelecer uma relação de quem ensina e é ensinado, pois “ensina-se e aprende-se a refletir sobre a realidade, colocando-se frente a um conhecimento contextualizado, provocando mudanças nas formas de pensar, sentir e agir”^(15:699).

4.5 Inserindo a teoria sobre CH a partir do processo de enfermagem

Como aprimoramento do aprendizado, segundo este docente, é importante que o aluno desenvolva um conjunto de elementos classificados e organizados de trabalho/cuidado. Uma das maneiras, para que ele se torne sistematizado, é empregando o processo de enfermagem⁽¹⁶⁾, que imprime uma característica distinta no modo de cuidar.

Como um instrumento organizado, “o processo de enfermagem é a dinâmica das ações sistematizadas e inter-relacionadas, visando a assistência ao ser humano”^(16:35).

O professor segue a orientação trazida, pelo aluno, dos semestres anteriores; para que ele continue aprendendo a cuidar, aplicando o processo de enfermagem, ou seja, organizando o cuidado de enfermagem (S4).

O professor entende que é, dentro do processo de enfermagem, que os enfermeiros podem fazer uso das várias teorias de enfermagem que tratam do cuidado. Revela que, provavelmente, segue a orientação do campo de ensino prático, que é das necessidades humanas básicas⁽¹⁵⁾.

O processo de enfermagem conduz, por meio do raciocínio lógico, ao ato de cuidar em enfermagem; pode ser considerado como um dos instrumentos fundamentais para o exercício profissional. Ele é, então, o instrumento que organiza e dimensiona o cuidado. Faz-se necessário o correto aprendizado de suas etapas, tendo em mente que todas devem ser elaboradas com um raciocínio tal que conduza à assistência efetiva.

4.6 Inserindo a teoria sobre CH a partir do currículo da Escola de Enfermagem

Docentes revelam que utilizam a base do currículo desta escola porque eles têm um norte muito claro – **o cuidado humano**.

[...] pegamos o currículo da EE [Escola de Enfermagem] que tem um norte muito claro: o cuidado humano, através de alguns teóricos e aí, através de algum conceito de cuidado humano [...] (S3).

A Comissão de Graduação da EEUFRGS, em 1995, construiu os pressupostos teóricos do seu currículo enfocando os conceitos que embasam o referencial cuidado humano: ser humano, indivíduo e grupo, saúde, processo de vida, enfermagem, profissão, cuidado e cuidado de enfermagem⁽¹⁷⁾.

Há docentes que declaram inserir a teoria a partir de outros referenciais, iniciando pelas teorias das necessidades humanas básicas e partindo do conceito de saúde/doença. A teoria das necessidades humanas vem sendo aplicada de diversas formas, tal como se mostra a questão da hierarquização: “necessidades de sobrevivência (biofísicas), necessidades psicofísicas (funcio-

nais); necessidades psicossociais (integradoras) e necessidades de busca de crescimento”^(18:228), sendo esta uma das formas do aluno aplicar esta teoria. Alguns docentes revelaram iniciar a teoria pelo ensino da atenção primária de saúde, perfil epidemiológico, explicando que esses referenciais abrangem o cuidado e a educação para a saúde.

O perfil de egressos do currículo da EEUFRGS expressa como a Escola deseja formar seus alunos:

aborda sobre a atitude estética profissional de enfermeiro com a compreensão de si como um ser humano que necessita ser cuidado; o cuidado humano como elemento essencial para qualificação de vida dos seres humanos em todas as etapas de seu desenvolvimento, bem como respondendo de forma apropriada às situações da vida humana^(17:15).

Docentes comentam que, no 4º semestre, é ministrada a teoria específica sobre o referencial teórico do Cuidado Humano, porém os alunos manifestavam que eles já haviam recebido tais conteúdos. Esse fato motivou os docentes a enfatizar a base teórica sobre cuidado, através de estratégias didáticas, tais como seminários e aulas expositivas bem como da participação dos alunos na confecção de trabalhos.

[...] no início, assim, fazíamos uma aula teórica abordando o referencial teórico do cuidado humano, e os próprios alunos disseram: ‘olha a gente tem visto isso nos outros semestres’ (S5).

A cada semestre, o aluno recebe os enfoques teóricos do cuidado humano que são relativos à disciplina que está cursando, respeitando as características do paciente/usuário, pois o ser humano evolui e as necessidades de cuidados se diversificam.

4.7 Inserindo a teoria sobre CH a partir do sintoma do paciente

No depoimento, a seguir, o docente manifesta seu modo de cuidar a partir do sintoma e do comportamento do paciente.

Como eu trabalho muito com o fenômeno dor... a dor é uma coisa muito própria em cada pessoa (S1).

O docente relata que o dia-a-dia possibilita reconhecer a expressão de uma sensação de dor do paciente com dor crônica, que é distinta dos demais pacientes com dor.

[...] a enfermagem o atende; porque dizem ser um paciente que dá trabalho, é um paciente com problemas psicogênicos. Acredita-se que o aluno aprenda a ouvir e agir com pacientes nessas circunstâncias; são oportunidades através das quais explicita o problema do paciente que é não-aparente e a lidar com essas necessidades de atenção e cuidado. [...] este paciente tem uma vida que precisa ter qualidade [...] (S2).

Falando sobre o paciente indesejável, presume-se “que haja pacientes com queixas de dor que vêm à consulta com uma psicopatologia significativa ou sugestiva de se tornarem ‘pacientes indesejáveis’”^(19:78).

4.8 Inserindo a teoria sobre CH a partir da humanização

Um dos aspectos, que se relaciona ao cuidado, é a questão da humanização; essa repercute na área do ensino da enfermagem. Mas entende-se que seja uma preocupação que os docentes têm e sempre tiveram.

[...] ensina-se o aluno pensando que ele vai ao campo trabalhar com pessoas, indivíduos humanos (S3).

Esse tema ressurgiu e, presume-se, que seja uma das preocupações consideradas ao formar o aluno para cuidar; igualmente, como o respeito à pessoa, tratar o paciente com deferência chamando-o pelo nome, protegendo-o de exposições de qualquer natureza.

Dessa maneira, os docentes dizem para o aluno que ele deve respeitar o indivíduo com suas características, como um ser diferenciado, onde quer que ele esteja recebendo cuidados. Este docente se manifesta dizendo que ensina a cuidar o

paciente por inteiro, ou seja, de todas as partes, não só da parte física e psíquica, mas *in totum*:

as necessidades básicas da pessoa são observadas e chamadas à atenção [indivíduo], neste momento da doença, de afastamento da família, de maiores angústias, afetado de maior estresse (S2).

O docente diz que o aluno deve cuidar o paciente, não só nos aspectos físicos, enfocando/priorizando os problemas que o levaram a procurar o Serviço de Saúde.

5 REFLETINDO

Ao elaborar esta reflexão, se fez necessário considerar alguns aspectos do contexto onde se desenvolve o ensino na Escola de Enfermagem da UFRGS. Dentre esses, estão a diversidade dos campos de ensino-teórico/prático, a diversidade da formação do corpo docente^g, a diversidade da característica dos pacientes/usuários assistidos pelos estudantes, e a força dos marcos conceituais dos currículos anteriores^h desenvolvidos nesta escola, que se mostram presentes na fala dos professores.

Vista sob uma perspectiva heideggeriana, a relação professor-aluno pode ser refletida onde o filósofo fala da compreensão e do seu caráter existencialⁱ e como a compreensão própria do ser do ser-aí faz parte de um projeto existencial. A compreensão é a própria abertura do ser-no-mundo⁽²¹⁾. O ser-aluno vivencia, aprende e ensina; o ser-professor estimula o aprendizado, ensina e aprende. A relação do ensino teoria-prática passa por um processo compreensivo, decisivo na formação dos enfermeiros.

Em “Ser e Tempo”, Heidegger define a fenomenologia como “fazer ver a partir de si mesmo, o que se manifesta, o verdadeiro desvelamento fenomenológico deve ter, portanto, uma inci-

dência básica no modo como, a partir de si mesmo, algo se manifesta”^(21:203). Os docentes declaram que inserem a teoria a partir do seu modo pessoal de cuidar, porque o ensinar/aprender é o que faz para si, considerando este modo como uma concepção ideal.

O homem é sempre compreensão; “compreende-se em seu ser e, nele, já antecipa uma infinita compreensão do geral. O que importa é explicitar esta compreensão sobre a essência do fundamento”^(22:17). Os docentes permitem conhecer que inserem a teoria a partir do indivíduo, como um todo; a partir do sintoma do paciente, a partir de premissas de currículos já desenvolvidos no curso de graduação nesta escola, com base nas necessidades humanas e em outros fenômenos, que recrudescem em determinados momentos do ensino teórico.

Heidegger propõe, como objeto da fenomenologia, o ser, porque “a partir de sua realidade mais própria, ele exige tornar-se fenômeno, num sentido eminente; porque o ser, primeiro, permanece oculto; segundo, porque recai no ocultamento; terceiro, porque apenas se mostra dissimuladamente; a tarefa da fenomenologia é mostrar o ser”^(21:203).

Os docentes revelam teorizar a partir do conhecimento leigo, com estruturas procedentes daquilo que emerge das suas histórias e das dos alunos, pois “o sentido do ser (preocupação) dessas estruturas do ser-aí é a temporalidade”^(21:204).

O próprio homem refaz a analítica das suas estruturas. Na temporalidade, pois o sentido do ser reside na temporalidade e na dimensão privilegiada que é a historicidade⁽³⁾. Alguns docentes julgam que, ao inserir a base do conteúdo teórico através de um modelo de concepção apreendido de sua formação individual, estão orientados pela proposta curricular.

No que concerne à origem do conhecimento teoria-prática, um estudo, entre professores, relata que a noção de prática está vinculada ao fazer, enquanto que a teoria, aos conteúdos teóricos que a escola pretende transmitir e esta dicotomia está amplamente presente nas concepções epistemológicas do professor⁽²³⁾.

Ao refletir a prática, pois, pressupõe uma **postura**, uma forma de identidade, um **habitus**. A realidade não é medida por discurso ou por interações, mas pelo **lugar**, pela natureza e pelas

^g Corpo docente com professores graduados em diferentes estados do país, pós-graduados dentro e fora do país, diversificando o modo de pensar, influenciando na qualidade do ensino-aprendizagem.

^h Marco conceitual da década de 80-90: a compreensão do homem como ser biopsicossocial em seu ciclo vital nas situações de saúde, eixo integrador do plano curricular.

ⁱ Existencial remete às estruturas que compõem o sentido do homem a partir da existência em seus desdobramentos advindos da presença⁽²⁰⁾.

consequências da reflexão no exercício cotidiano do professor⁽²⁴⁾.

Os docentes da Escola de Enfermagem evidenciaram a diversidade existencial no processo e no conteúdo da inserção teórica sobre cuidado humano em suas respectivas disciplinas. No entanto, reconheceram que o cuidado está imbricado no desenvolvimento do ensino dessas disciplinas.

Este estudo construiu um espaço para que se refletisse sobre a pre-sença^j do professor/aluno no ensino/aprendizagem, tendo-a, como tarefa precípua, trazer, à consciência, as necessidades sobre este modo-de-ser do homem.

REFERÊNCIAS

- 1 Almeida IS, Rodrigues BMRD, Simões SMF. O vivido da hospitalização na ótica do adolescente: um estudo à luz do pensar de Martin Heidegger. *In: Anais do 3º Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 5º Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir*; 2006 jun 1-3; São Bernardo, Brasil. São Bernardo: Universidade Metodista de São Paulo; 2006. p. 1-9.
- 2 Uma nova teoria do ser. *In: Stein E. Uma breve introdução à Filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ; 2002. p. 90-6.
- 3 Alétheia e linguagem. *In: Gmeiner CN. A morada do ser: uma abordagem filosófica da linguagem na leitura de Martin Heidegger*. Santos: Leopoldianum; 1998. p. 30-3.
- 4 Martins J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses. São Paulo: Cortez; 1992.
- 5 Ministério da Saúde (BR), Conselho Nacional de Saúde, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Resolução 196, de 10 de outubro de 1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF); 1997.
- 6 Analítica do Dasein. *In: Nunes B. Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger*. São Paulo: Ática; 1992. p. 78-105.
- 7 Rodrigues JC. O corpo na história. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1999.
- 8 Erdtmann BK, Erdmann AL, Nitschke RG. Enfermagem domiciliar: o desafio para um cuidado culturalmente congruente apoiado na razão sensível. *Texto & Contexto: Enfermagem* 2003;12(2):216-23.
- 9 Houaiss A. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001. Integral; p. 1630.
- 10 Santos LLC. Pluralidade de saberes em processos educativos. *In: Candau VM, organizadora. Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p. 46-59.
- 11 Houaiss A. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001. Ideal; p. 1564.
- 12 Roese A, Souza AC, Porto GB, Colomé IED. A produção do conhecimento na enfermagem: desafios na busca de reconhecimento no campo interdisciplinar. *Revista Gaúcha de Enfermagem* 2005;26(3): 302-7.
- 13 Moreira AFB. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *In: Candau VM, organizadora. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p. 60-77.
- 14 Amorim RC, Oliveira EM. O ensino e práticas de cuidado: o caso de um curso de graduação em Enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem* 2005;18(1): 25-30.
- 15 Reibnitz KS. Profissional crítico-criativo em enfermagem: a construção do espaço intercessor na relação pedagógica. *Revista Brasileira de Enfermagem* 2004;57(6):698-702.
- 16 Horta WA. Processo de enfermagem. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo; 1979.
- 17 Motta MGC, Gorini MI, Araújo V, Armelini C. Projeto pedagógico. *In: Nunes DM. Perfil estético: desenho do processo estético do egresso do curso da EEUFRGS*. Porto Alegre: Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 1996. p. 15-8.
- 18 Dor: mecanismos e tratamento. *In: Caillet R. O paciente indesejável*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999. p. 73-81.
- 19 George JB, organizadora. Teoria de enfermagem: os fundamentos da prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

^j Pre-sença evoca o processo de constituição ontológica do homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história⁽²⁰⁾.

- 20 Notas explicativas. *In*: Heidegger M. Ser e tempo: parte I. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; 1989. p. 309-25.
- 21 A fenomenologia e o pensamento do ser. *In*: Stein E. Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana. Ijuí: Ed. UNIJUÍ; 2001. p. 201-4.
- 22 A determinação do Ser do Ente segundo Leibniz. *In*: Heidegger M. Sobre a essência do fundamen-
to: a determinação do Ser do Ente segundo Leibniz: Hegel e os gregos. São Paulo: Duas Cidades; 1971. p. 94-6.
- 23 Becker F. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes; 1993.
- 24 Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED; 2002.

Endereço da autora/Author's address:

Dulce Maria Nunes
Rua São Manoel, 963
Bairro Santa Cecília
90.620-110, Porto Alegre, RS
E-mail: dulce.nunes@globo.com

Recebido em: 29/09/2006

Aprovado em: 28/11/2006
