

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC**

ELANE DA SILVA BARBOSA

**AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO DE
CONDIÇÃO HUMANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-
ENFERMEIRO NUM DIÁLOGO COM A COMPLEXIDADE.**

**MOSSORÓ/RN
2013**

ELANE DA SILVA BARBOSA

**AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO DE
CONDIÇÃO HUMANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-
ENFERMEIRO NUM DIÁLOGO COM A COMPLEXIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, com área de concentração em Processos Formativos em Contextos Locais.

Orientador: Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca.

**MOSSORÓ/RN
2013**

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Barbosa, Elane da Silva

As linhas e as entrelinhas de uma história: a concepção de condição humana na prática pedagógica do professor-enfermeiro num diálogo com a complexidade. / Elane da Silva Barbosa. – Mossoró, RN, 2013.

144f.

Orientador: Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca.

Dissertação (Mestrado em Educação, com área de concentração em Processos Formativos em Contextos Locais.). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Prática pedagógica. 2. Professor-enfermeiro. 3. Condição humana. I. Fonseca, Ailton Siqueira de Sousa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 370.71

ELANE DA SILVA BARBOSA

**AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO DE
CONDIÇÃO HUMANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-
ENFERMEIRO NUM DIÁLOGO COM A COMPLEXIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, com área de concentração em Processos Formativos em Contextos Locais.

Aprovado em ____/____/____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca - Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa - Titular
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr. João Bosco Filho - Titular
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof.^a Dr.^a Raimunda Medeiros Germano – Suplente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Karlla Christine Araújo Souza - Suplente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Dedico a Deus, pelo dom da vida, pela fortaleza e pela providência.
Aos meus pais, Adonias e Maria das Graças, pelo amor, pelo exemplo de humanidade e por me ensinarem que o estudo só tem sentido se nos torna pessoas melhores para construir um mundo melhor.
Aos alunos que tive e aos que ainda terei. Vocês, sempre, serão fonte de inspiração para que eu me torne uma pessoa melhor para ser uma professora melhor. Particularmente, aos alunos da turma de ingressantes 2012.1 do curso de enfermagem da FAEN/UERN, por me ensinarem que o conhecimento só tem sentido se consegue tocar a nossa alma, unindo razão e emoção.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, por me permitir realizar mais este sonho. Não seria nada, Senhor, sem a tua misericórdia, tua providência e teu amor. E à Nossa Senhora, cuja devoção e fé são estímulos para superar as provações e suportar as pedras no meio do caminho.

Aos meus pais, Adonias e Maria das Graças, pelo amor, pelo cuidado, por sempre me incentivarem a lutar pelos meus sonhos, ou melhor, por fazerem seus, os meus sonhos. E, principalmente, por terem me proporcionado uma educação de qualidade. Não me refiro somente aos saberes construídos nos bancos escolares, mas, principalmente, aos saberes construídos no convívio com vocês, nos pequenos gestos, nas palavras transmutadas em atitudes, nos valores humanos, que me fazem enxergar a poesia da vida.

À minha família, de forma particular aos meus irmãos: Erasmo, Eridene, Erandi, Evaneide, Erenilson e Evanilson, que me incentivam a lutar pela concretização dos meus sonhos. Sou grata pela torcida, pelo estímulo, pelo carinho de sempre. E aos meus sobrinhos: Pedro, Sofia e Níves e, de forma especial, a Rafael e Moisés, por sempre estarem por perto, ajudando-me a enxergar o lado bonito e divertido da vida.

Ao professor Ailton Siqueira, por ter aceitado o “casamento arranjado” (um presente belo e especial para mim), por ter embarcado nas minhas paixões, valorizado minhas razões e apostado nos meus sonhos, pelas brigas e, principalmente, pelas reconciliações, por toda cumplicidade, paciência e atenção que sempre teve em relação a mim e ao trabalho, e, particularmente, por ter me ajudado a escrever, poeticamente, mais algumas linhas da minha história e compreender outras entrelinhas. A você, minha gratidão e respeito.

Ao professor Joaquim Barbosa, pelo exemplo de educador amoroso e acolhedor, pela escuta atenta, compreensiva e sensível em relação a mim e a este trabalho, pelos novos caminhos que apontou para mim e para esta pesquisa. Sou muita grata por ter me encorajado, como o senhor me disse, a “sentar-se na calçada e olhar a si mesmo passando na rua”. Esta pesquisa foi uma dessas tentativas de olhar para mim mesma que só foi possível graças às suas palavras de incentivo e sabedoria, as quais ecoarão para sempre na minha história.

Ao professor João Bosco Filho, não apenas pelas contribuições por ocasião da qualificação. Você fez mais por este trabalho e significa muito mais na minha vida. Você começou a gestá-lo comigo quando te conheci há seis anos e me fez acreditar num mundo melhor que eu poderia ajudar a construir a partir da enfermagem e, principalmente, fez-me

acreditar em mim mesma. Por isso, agradeço pelos conhecimentos, pela aposta, pelos sonhos, pela nossa relação demasiadamente humana, que é muito especial para mim.

À professora Raimunda Germano, por ter aceitado participar desta banca. Desde a graduação, leio seus artigos e livros e sempre ouvi os meus professores elogiando e falando carinhosamente sobre a senhora, mas nunca imaginei que teria a honra e o privilégio de tê-la, um dia, apreciando algo que eu escrevesse. Minha admiração pelo exemplo de professora-enfermeira que a senhora é.

À professora Karla Cristine de Araújo, pelas pertinentes considerações e sugestões dadas a este trabalho no convívio no grupo de pesquisa.

À professora Conceição Andrade, pelas valiosas sugestões e contribuições por ocasião da qualificação do projeto.

À diretora e ao chefe de departamento da Faculdade de Enfermagem – FAEN/UERN, respectivamente, Suzana Carneiro e Johnny Carlos de Queiroz, por terem acolhido cordialmente a realização desta pesquisa e do meu estágio docência.

A todos os professores-enfermeiros da Faculdade de Enfermagem – FAEN/UERN, que se disponibilizaram a construir comigo esta pesquisa, permitindo-me conhecer um pouco do mundo de cada um e aprender lições para a vida. Muito grata por compartilharem comigo a autoria deste estudo.

Aos alunos da turma de formandos 2013.1 da FAEN/UERN, por terem me recebido de forma tão acolhedora e carinhosa quando fui realizar a observação das aulas. Aprendi muito com vocês, com cada pergunta, com cada apresentação de trabalho, com as dúvidas, incertezas e angústias que compartilhavam comigo, e também com as brincadeiras bem humoradas. Todos esses momentos me recordaram que a sala de aula é espaço de vida.

Aos funcionários da FAEN, de forma particular a Zeíza, Ana Jóis e Ronaldo, pela atenção e pelos auxílios para a realização desta pesquisa e do estágio.

Ao Sr. Munhoz, pela ajuda com os livros da biblioteca, pelas conversas e pelo carinho.

Ao Sr. Almir, pela recepção afetuosa todas as vezes que vou à faculdade, por ser sempre muito prestativo e atencioso comigo, por nossos diálogos que me mostram que a beleza e a riqueza da vida se escondem nas coisas simples.

A todos os meus professores da FAEN, pelos conhecimentos construídos e pela sabedoria partilhada, os quais foram essenciais para que eu chegasse até aqui, especialmente às minhas eternas tutoras: Raquel Moraes e Luka, Patrícia Barreto (a chefe!), Amélia Carolina, Alcivan Nunes e Wanderley Fernandes (WF), por serem exemplos de professores-enfermeiros, que me fazem acreditar na construção de um mundo mais justo, solidário, ético,

humano. A Kelianny Pinheiro (txia Kel), mais que minha querida professora, uma grande amiga, sou muito grata pelo incentivo, pelos conselhos, por sempre poder contar com você. A Líbne Lidianne (dona Lili), uma professora que se eternizou na minha vida, uma querida amiga cujas conversas são fonte de conhecimento de/para a vida. A Moêmia Gomes, minha eterna conselheira, orientadora e doutora preferida, um exemplo de enfermeira, de docente, de mulher. Muito obrigada por me incentivar a me inscrever na seleção do mestrado, por acreditar no meu potencial e pela amizade.

A todos os docentes do Mestrado em Educação, pelos conhecimentos construídos e pelos questionamentos que me fizeram enxergar outras possibilidades de pensar e agir, especialmente às professoras Arilene Medeiros, pela disponibilidade, pelo incentivo e pela cordialidade com que sempre me tratou, e Ana Lúcia Aguiar, pela postura acolhedora, desde o momento da entrevista na seleção, e pelas palavras sempre afetuosas, de estímulo e de sabedoria.

À Melina Alves, a secretária mais eficiente e elegante da pós-graduação da UERN, por toda disponibilidade, dedicação e competência. Muito obrigada pelos auxílios em todos os momentos que precisei, pelas conversas que incentivavam e aconselhavam, pela acolhida sempre afável.

A todos os colegas do mestrado, pelos conhecimentos que construímos juntos e pelo companheirismo, particularmente àqueles que se tornaram meus amigos: Alana (minha assessora para assuntos pedagógicos), pela indicação de livros, pela parceria e pelos diálogos filosóficos sobre a educação e a vida; Suênia, pelas conversas agradabilíssimas, pelos devaneios compartilhados, pela confiança, pelo cuidado, por me deixar fazer parte da sua vida; Emerson, pelas sugestões de livros, pela parceria nas ideias e na vida e pelos diálogos recheados de sabedoria que me ajudam a ouvir, ver e sentir o mundo de forma mais humana; Aurélia (a mulher mais plena e com classe que conheço), pela presença afetuada, pela sabedoria e pela alegria de viver; Elaine, pelo carinho e pelo bom humor que tornaram nossos dias mais felizes; Edinária, pela companhia terna e serena; Moisés (nosso jornalista-professor-poeta-músico), pela atenção, pela disponibilidade e pela forma sensível de enxergar as coisas; e Sinara, pelo jeito leve e divertido de viver.

Ao Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo – GECOM, pelo espaço de reflexão sobre mim mesma, sobre a vida, sobre a vida que há em mim e, principalmente, por ter me presenteado com dois amigos queridos: Juliana, pelas conversas sempre agradáveis e animadas que me ajudam a enxergar a vida nas diversas perspectivas, e Hélder, o professor-

poeta que com seu bom humor, alegria e sabedoria, ensina-me que a poesia da vida se esconde na prosa do cotidiano.

À Jocasta, mais que uma amiga, uma irmã. Sou muito grata pelas conversas, pela escuta, pelos conselhos, pelas orações, por sempre me ajudar, enfim pela presença em todos os momentos. Este mestrado só foi possível graças ao seu incentivo e acolhida quando mais precisei. Estendo os agradecimentos a Manoel, à sua mãe, Lucilene e ao seu pai, Luís, por todo carinho e amizade e, claro, à nossa princesinha Ane Sofia que está chegando.

A Rêmulo Jâcome, um senhorito muito especial que eu quero muito bem e que me faz muito bem. Você é um grande presente de Deus para mim. Sempre grata pelas palavras de fé e sabedoria, pelas conversas, pela sua presença na minha vida.

Aos meus amigos: Ananka, Benson, Camila, Geórgia, Elizabeth, Humberto, Kelly e Daniel por dividirem os momentos de tristeza, multiplicarem os momentos de alegria e estarem ao meu lado me incentivando e me ajudando a concretizar meus sonhos.

A todos da Unidade Básica de Saúde Dr. José Fernandes de Melo, pela atenção, pelo incentivo e pela torcida que sempre dispensam a mim, particularmente às minhas queridas amigas Dra. Andreia, pelas palavras sempre muito carinhosas e de estímulo, a Janaíne (minha chefe) alguém com quem sempre posso contar para o que for preciso, cujo exemplo de enfermeira, de ser humano estimula-me a ser uma pessoa melhor, Lindinolha (minha agente), pela torcida, pelas orações e pelo carinho e Adriana, pelas palavras de incentivo e pelo referencial de enfermeira que se tornou para mim.

À Jarileide Cipriano, pela disponibilidade, atenção, confiança, competência e responsabilidade com que me acolheu no estágio docência. Aprendi muito com você. Sem dúvida, você se tornou uma amiga e um referencial de professora, mostrando ser indispensável aliar razão e emoção na sala de aula.

À turma de ingressantes de 2012.1 do curso de enfermagem da FAEN/UERN: Alana, Brenda, Clara, Débora, Érica, Isadora, Géssica, Heloisa, Jaciara, Jássica, Jandilson, Jéssica, Juliana, Juliane, Kaline, Larissa, Layra, Marisa, Monique, Narjara, Nychollas, Sabrina, Willyane e Wilma, pelo respeito e pelo carinho que tiveram comigo no estágio, por me permitirem vivenciar na prática o que discuto nesta pesquisa, por ressignificarem o meu sonho de ser professora, por me ensinarem que, para ser educador, não basta ter conhecimentos e dominar metodologias, é preciso ter uma postura amorosa, por me ajudarem a enxergar a vida de forma mais sensível. A vocês, garotos e garotas especiais, minha eterna admiração e afeto.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte – FAPERN, pela concessão da bolsa CAPES, a qual foi essencial para que esta pesquisa se concretizasse.

[...] Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do
tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os
negócios,
Garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco
horas da tarde e lentamente passo a mão nessa
forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças
avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar,
galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o
tédio, o nojo e o ódio.

A flor e a náusea, de Carlos Drummond de
Andrade.

RESUMO

A formação em saúde/enfermagem vem questionando sobre o processo de profissionalização e a formação humana, o que suscita reflexões sobre como a condição humana vem sendo vivenciada na sala de aula. O professor constrói com os alunos, a partir dos objetivos da aula, dos conteúdos, da metodologia, das estratégias avaliativas e do relacionamento que estabelece com eles, uma concepção de ser humano. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a compreensão de condição humana que vem sendo construída pelo professor-enfermeiro na sua prática pedagógica. Este estudo é qualitativo, tendo como cenário a Faculdade de Enfermagem – FAEN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em Mossoró/RN. Contamos com a participação de quatro professores-enfermeiros, sendo que dois lecionaram na disciplina *Enfermagem no processo saúde-doença do Adulto*, e dois em *Enfermagem no processo saúde-doença da Terceira Idade*, ambas ministradas no sétimo período do curso de Enfermagem, no semestre letivo 2012.1. Para a construção dos dados, utilizamos a observação das aulas, a entrevista semiestruturada e a entrevista reflexiva. Os dados foram analisados à luz dos autores que nos alicerçam na construção deste estudo. Nesta pesquisa, além de conhecermos as concepções e vivências dos professores-enfermeiros sobre a condição humana na formação em enfermagem, apresentamos a eles algumas ideias de Edgar Morin e solicitamos a sua opinião sobre a vivência delas no curso de enfermagem. Os docentes-enfermeiros expuseram concepções diferentes sobre a condição de ser humano: apenas como um ser influenciado pelo contexto no qual está inserido; ou um ser que é influenciado assim como tem a possibilidade de influenciar e transformar a realidade da qual faz parte, ou ainda um ser movido por razões, emoções e sentimentos, que necessita dos outros para viver. Os professores afirmaram que a concepção de condição humana proposta por Edgar Morin pode ajudá-los a vislumbrar o aluno em outras dimensões que não seja somente a profissional. Ao observarmos as aulas, percebemos que os professores, em alguns momentos, construíram uma concepção de ser humano diferente da que expressaram na entrevista. Identificamos ainda que os docentes, durante as entrevistas, demonstraram dificuldade de refletir sobre a sua condição de ser humano. Por fim, percebemos que muitos personagens continuam atuando, embora que discretamente, na formação em enfermagem: o cartesianismo, o racionalismo, o modelo biomédico. Eles acabam roubando as cenas dos professores-enfermeiros. Em alguns momentos, vão mais além e levam os docentes a se distanciarem de si mesmos. Por isso, a importância de que outras pesquisas sejam realizadas com o intuito de pensarem estratégias que auxiliem os professores-enfermeiros a refletirem mais sobre a sua condição de ser humano na formação em enfermagem para que possam ajudar os alunos a se conhecerem mais enquanto seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Condição humana. Prática pedagógica. Professor-enfermeiro.

ABSTRACT

The graduation in health professional and nursing is challenging about the process of professionalization and human formation, which raises questions about how the human condition is being experienced in the class. The teacher builds with students from the lesson objectives, the contents, the methodology, the assessment strategies and establishing relationships with them, a conception of human being. Thus, this research aims to reflect on the understanding of the human condition that is being constructed by the teachers-nurses in their practice. This is a qualitative study as having as scenery to Nursing School (FAEN) on Rio Grande do Norte State University (UERN) in Mossoró/RN. We count on the participation of four teachers-nurses, and two taught at the Nursing in the health-disease Adult, and two in Nursing in the health-disease of the Third Age, both taught at the seventh period of the Nursing course in the semester academic 2012.1. In this research, in addition to knowing the conceptions and experiences of teachers-nurses about the human condition in nursing education, presented them with some ideas of Edgar Morin and ask your opinion about the experience in their nursing course. The teachers-nurses exposed different conceptions about the human condition: just like a being influenced by the context in which it is inserted, or a being who is influenced as well as have the ability to influence and transform the reality of which it is part, or also one being moved by reasons, emotions and feelings, which needs others to live. The teachers stated that the conception of the human condition proposed by Edgar Morin can help them to glimpse the student in other dimensions than just the professional. When observing the classes, we realize that teachers, at some moments, built a conception of human being different from that expressed in the interview. We identified even the teachers during the interviews showed difficulty to reflect on their human condition. Finally, we realize that many characters are still active, though discreetly, in nursing education: Cartesianism, rationalism, the biomedical model. They end up stealing the scene teachers-nurses. In a few moments, go further and lead teachers to distance themselves from themselves. Therefore, the importance of other studies be conducted with the aim of think about strategies that help teachers-nurses to reflect more on their human condition in nursing education so that they can help students get to know more as human beings.

KEYWORDS: Human condition. Pedagogical practice. Teacher-nurse.

SUMÁRIO

1	AS PRIMEIRAS PÁGINAS.....	12
2	O CENÁRIO, O ROTEIRO E OS PERSONAGENS DE UMA HISTÓRIA.....	24
3	AS CENAS.....	38
3.1	A aventura de ser professor-enfermeiro na formação em enfermagem.....	38
3.2	Ecce homo: a concepção de ser humano para os professores-enfermeiros.....	73
3.3	Entre quatro paredes: a concepção de condição humana construída na sala de aula.....	96
4	A HISTÓRIA NÃO ACABOU; ESTÁ APENAS COMEÇANDO.....	128
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A.....	142
	APÊNDICE B.....	143

1 AS PRIMEIRAS PÁGINAS...

Algumas coisas acontecem em nossa vida como fruto de planejamento. Elaboramos estratégias e fazemos tudo para alcançá-las. Há projetos, no entanto, que, por mais que desejemos e nos esforcemos, não se concretizam. Existem ainda as situações que ocorrem inesperadamente. Escrevemos a história da nossa vida e, ao mesmo tempo, a vida escreve a nossa história.

Ao entrar numa história, embarcamos em planos, possibilidades, impossibilidades e frustrações. Podemos encontrar a nossa história ao ler a história do outro. Não apenas pelas semelhanças, infinitamente mais pelas diferenças. O outro, ator e autor da própria história, ajuda-nos a identificar qual é a nossa história e até mesmo a escrevê-la. Entre planejamentos e imprevisibilidades, semelhanças e diferenças, é indiscutível que toda história tem um começo. Embora nem sempre tenhamos consciência disso. Ler as suas primeiras páginas é indispensável para conhecer como tudo se inicia, e para saber também se queremos embarcar nessa história junto com quem a escreveu. A seguir as primeiras páginas da história desta pesquisa.

Desde criança alimentava o sonho de ingressar num curso da área da saúde, influenciada por alguns familiares, particularmente pelo meu pai, que, por não ter desvendado o mundo através das letras e dos números, acreditava que a educação era um tesouro a ser conquistado. Por outro lado, dentro de mim, meio adormecido, existia outro sonho. O sonho de ser professora, por influência das minhas irmãs que enveredaram pelo mundo da licenciatura e, especialmente, da minha mãe. Como ela abandonou os estudos ainda na infância para trabalhar e ajudar no sustento familiar, não conseguiu ser professora, porém, seduziu-me ao falar da beleza de ensinar e de aprender.

Cresci ouvindo que os estudos me dariam uma profissão, através da qual poderia melhorar a minha vida e a da minha família. Mas, antes de tudo, cresci ouvindo que o mais importante da profissão não é o salário ao final do mês ou o prestígio social - isso vem como consequência de um trabalho bem feito - o mais importante é saber que, através das nossas atividades profissionais, estamos ajudando outras pessoas, estamos construindo um mundo melhor. Aprendi que o conhecimento só tem sentido se nos tornar mais humanos, se tornar o nosso mundo mais humano. Aprendi o que, poeticamente, Carlos Drummond de Andrade (1987, p. 82) fala: “[...] a vida quando se recolhe aos livros é para voltar mais vida”.

Dizia para mim mesma: vou arrumar uma forma de conciliar esses dois sonhos. Vou ser uma profissional de saúde, mas também vou dar um “jeitinho” de ser professora. Não sabia que curso escolher. O primeiro vestibular: Medicina. O resultado: reprovada. Fiquei mais indecisa sobre que curso seguir. Segundo vestibular: Enfermagem. O resultado: aprovada. Pensei: vou conhecer a Enfermagem, se não gostar, abandono e tento vestibular para outro curso.

Sem saber direito do que se tratava, entrei no curso de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem – FAEN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Não sabia, mas estava ingressando num curso de Enfermagem em bacharelado e licenciatura. Então, vivi na pele e na alma o que os poetas sempre me falaram: o amor aparece quando menos esperamos. Aliás, é o amor que nos encontra. Nós apenas respondemos sim ou não ao seu chamado. Naquele momento, ao responder sim, estava abrindo as portas do meu coração para aquelas que se tornariam as duas grandes paixões da minha vida: a enfermagem e a educação.

Como em todo início de relacionamento, o encantamento foi muito grande. Não me cansava de admirar como a enfermagem e a educação eram bonitas na sua missão de cuidar de outras pessoas. Fiz muitos planos, muitos projetos para o futuro. Passada a efusão inicial da paixão, percebi que a enfermagem e a educação enfrentavam muitos problemas.

A partir de leituras como a de Emerson Elias Mehry (1998), que enfoca a perda da dimensão cuidadora na saúde, e de Paulo Freire (2005), que fala da importância de uma pedagogia que valorize a realidade, os saberes, as singularidades dos sujeitos, construindo uma relação dialógica entre professor e aluno, além de experiências vivenciadas na sala de aula e nos serviços de saúde, a educação e a enfermagem me fizeram perceber que cada vez mais existe menos espaço para pensar, refletir, sentir, viver a nossa condição humana. Inquietei-me mais ainda ao perceber que a formação em saúde/em enfermagem estava se tornando cada vez mais objetiva, tecnicista, racionalista, negando a subjetividade, a afetividade, a sensibilidade do sujeito.

Considere tudo isso muito complicado e pensei: é melhor eu sair de perto dessas duas, senão vou enlouquecer. A vida delas é muito complicada. Tentei desistir. Pensei em abandoná-las. Não consegui, porque já estava se tornando uma história de amor, que é forjada no calor das problemáticas, dos conflitos, dos obstáculos e encontra refúgio nos sonhos, nas utopias, nas fantasias. É um compromisso de cuidado, que faz dos limites espaço de possibilidades e dos detalhes, fonte de reencantamento.

A enfermagem e a educação conseguiram me seduzir novamente. Apaixonei-me de novo. Os olhos iluminados pelo brilho da paixão me fizeram enxergar que a vida só se desvela para quem se revela para ela; a salvação só vem pela aposta; e sonhar é construir o futuro ao agir no presente valorizando o passado. Os olhos apaixonados enxergam com a razão e com o coração. Razão sem paixão torna a vida excessivamente prosaica, isto é, repleta de atividades obrigatórias, sem prazer, sem sentido. Paixão sem razão leva a uma visão unidimensional, reducionista da vida. Juntar razão e paixão permite enxergar a poesia (a beleza, a fraternidade, o amor) que existe na prosa (obrigações, compromissos, responsabilidades) da vida.

Como bem fala Morin (2000, p.20), não existe conhecimento que possa ser produzido sem sentimentos. Não há inteligência sem afetividade. Se por um lado as emoções podem nos fazer enxergar coisas que não existem ou até mesmo nos cegar; por outro lado, recalcar a afetividade pode conduzir a comportamentos irracionais ou a uma apatia intelectual. Assim, “[...] no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que são a mola da pesquisa filosófica ou científica”. É justamente esse o conselho de Rainer Maria Rilke, em *Alguns poemas e Cartas a um jovem poeta*: “Dê sempre razão ao seu próprio sentimento [...]”. Mesmo que se iluda, o desenvolvimento natural da sua vida interior conduzi-lo-á, aos poucos, com o tempo, a um outro estado de conhecimento” (RILKE, 1997, p. 51).

Resolvi apostar na possibilidade da formação em Enfermagem ser um espaço em que as pessoas pudessem conhecer melhor a sua condição humana. Meu trabalho de conclusão de curso objetivou refletir sobre a forma que a condição humana estava sendo abordada na técnica de enfermagem ensinada/praticada na Faculdade de Enfermagem – FAEN/UERN. Ao realizar essa pesquisa, identifiquei que os docentes vislumbravam a técnica simplesmente como um ato mecânico, um conjunto de etapas. Parecia, na opinião dos professores, não existir espaço para o humano na técnica de enfermagem. Os alunos, no entanto, me surpreenderam ao dizer que a técnica poderia ser um espaço de redescoberta da sua condição de ser humano ao encontrar com a humanidade do outro humano, aquele que procura o serviço em saúde (BARBOSA, E.S., 2011).

Decidi que precisava dar continuidade a essa pesquisa numa pós-graduação *stricto sensu*, procurando entender a compreensão de condição humana que os docentes do curso de Enfermagem possuem e as estratégias pedagógicas que utilizam para construí-la com os alunos. Confesso que, *a priori*, não pensava num mestrado em educação. Cogitava a seleção para uma pós-graduação em enfermagem ou em saúde. Cheguei, inclusive, a entrar em

contato com uma professora de um mestrado em enfermagem e apresentei essa minha intenção de pesquisa. Não se interessou.

Fiz outros planos para a minha vida. O mestrado, agora, estava num plano para o futuro. Ao terminar o curso de Enfermagem, fiz minhas malas e retornei para o meu estado de origem, o Ceará. Estava me preparando para assumir o meu primeiro emprego: ministrar disciplina para alunos do curso de Educação Física de uma universidade particular. Soube da seleção do mestrado em educação e decidi me inscrever. Ao fazer essa aposta, perdi o meu primeiro emprego, ou melhor, aquele seria o meu primeiro emprego, pois deveria começar a lecionar na semana da seleção.

Apostei num sonho. Resgatei o aprendizado de que o sonho é formado pelo real e pelo imaginário. O sonho torna o imaginário real e traz o real para dentro do imaginário. Edgar Morin, em *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – a necrose*, diz que o imaginário “é a estrutura antagonista e complementar daquilo que chamamos real, e sem a qual, sem dúvida, não haveria o real para o homem, ou antes, não haveria realidade humana”. Importante destacar que o imaginário “não só delineia o possível e o realizável, mas cria mundos impossíveis e fantásticos” (MORIN, 1990, p. 80). A vida é formada de real e de imaginário. A cultura “[...] irriga, segundo seus entrelaçamentos, a vida real de imaginário, e o imaginário de vida real” (MORIN, 1990, p. 81).

Mais uma vez os meus planos foram parasitados pela imprevisibilidade da vida. Fui aprovada na seleção e, então, ingressei, rápida e inesperadamente, no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da UERN para continuar minha história com a enfermagem e a educação, com todas as lágrimas e sorrisos, brigas e reconciliações, tristezas e alegrias, dores e prazeres necessários para imortalizar uma história de amor.

Narrei esses acontecimentos para que se tornem perceptíveis os desejos, as paixões, os sonhos, as razões humanas que movem esta pesquisa, já que “podemos, ao mesmo tempo, dar razão às nossas paixões e apaixonar a nossa razão” (MORIN, 2007a, p. 136). Eu possuo essas ideias e essas ideias me possuem. Faço minhas as palavras de Edgar Morin em *Os meus demônios*: “[...] tento integrar, por certo parcialmente e com carências, o meu saber na minha vida e a minha vida no meu saber” (MORIN, 1995, p. 42). Isto é, a vida não pode ser separada das ideias, nem as ideias podem ser dissociadas da vida. “Vida e ideias não são como dois continentes geograficamente separados por um oceano. São como dois oceanos que se penetram e se amalgamam profundamente, um sendo indissociável do outro” (FONSECA, 2012, p. 184). Inclusive, foi a aproximação com o pensamento complexo, semeado por Edgar

Morin, que me levou a refletir sobre as interfaces dialógicas, polifônicas e polissêmicas que devemos (re)criar entre a formação e a condição humana.

No filme *Colcha de retalhos* (1995), a personagem Finn, durante a construção da sua tese, fica em dúvida se deveria casar com o seu noivo. Resolve ir passar uma temporada na casa da sua avó, a qual, juntamente com outras senhoras, se dedicava a produzir colchas de retalhos. Como presente de casamento para Finn, esse grupo de costureiras resolve confeccionar uma colcha de retalhos com o seguinte mote: “onde mora o amor”. Cada uma fica responsável por fazer um “retalho” para depois unir uns aos outros. Ficam confusas, angustiadas, aflitas sobre como conseguiriam chegar a uma harmonia em relação ao tema inspirador da colcha, já que cada uma vivenciou experiências singulares sobre o amor.

Ao longo do filme, as senhoras vão costurando, descosturando e costurando novamente os retalhos em busca da consonância de pensamentos, sentimentos e emoções. Ao final, percebem que a harmonia da colcha surge das diferenças dos retalhos, unidos em torno de um tema em comum, igual para todas: o amor. A beleza da colcha nasce da pluralidade da história ou das diferentes histórias de amor expressas em cada retalho.

Talvez uma das grandes lições de *Colcha de retalhos* (1995) seja ensinar que semelhanças e diferenças podem estabelecer uma relação dialógica. É possível distinguir, sem necessariamente separar. Sempre há algo que une, liga, prende, vincula os retalhos uns aos outros, fazendo-os deixar de serem simples retalhos de uma colcha, tornando-os uma colcha única e singular.

É nesse espírito que pretendemos construir esta pesquisa: como uma grande colcha de retalhos tecida graças ao diálogo entre os teóricos, experiências de vida, narrativas e realidades vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa. Com isso, não estamos negando as diferenças filosóficas ou epistemológicas dos autores que utilizaremos, desejamos apenas propor um espaço de diálogo entre eles.

O pensamento complexo estimula-nos a embarcar nessa aventura de confeccionar uma “colcha de retalhos” no mundo da produção do conhecimento. A palavra “complexidade” tem origem latina, provem de *complectere*, significa enlaçar, trançar. “Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos”. Em francês, a palavra “complexo” surge do latim *complexus*, significando “que abraça” (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 43). *Complexus* é aquilo que foi tecido junto. A complexidade acontece quando diferentes elementos passam a constituir um todo inseparável e ocorre uma interatividade, uma interdependência e uma inter-retroatividade entre o todo e as partes e das partes entre si (MORIN, 2000, p. 38).

O pensamento complexo é, portanto, aquele que junta, que liga, que articula. Como fala Morin (2007c), é o pensamento que abraça. E abraçar é abrir os braços para o outro. É acolher outro mundo no seu mundo. Sentir você no outro e sentir o outro em você. Humberto Mariotti, em *Os cinco saberes do pensamento complexo*, argumenta que a complexidade traz alguns saberes que nos ajudam a reconhecer mais a nossa condição humana e viver melhor. Um deles é o *saber abraçar*. A religação de que trata o pensamento complexo refere-se a uma reaproximação, uma rearticulação, um diálogo entre os saberes. No entanto, não há possibilidade de existir essa religação de saberes se, *a priori*, não houver o reconhecimento e aceitação do outro como legítimo outro na relação. Nesse contexto, o abraço simboliza essa legitimação do outro. No abraço, estamos nos abrindo ao outro. Mostramo-nos dispostos a interagir com ele, a aceitá-lo como é, a acolher o que tem a oferecer (MARIOTTI, 2002). É assim que tentamos construir este estudo. Como uma atitude de abraçar, ou seja, de se desarmar de ideias, de preconceitos, de imagens previamente estabelecidas para acolher o que o outro tem a nos ensinar.

Edgar Morin, em *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, fala que a fragmentação do saber em disciplinas, a dicotomia entre sujeito e objeto e a separação estabelecida entre razão e emoção vêm tornando o universo acadêmico um espaço voltado apenas para a profissionalização do ser (MORIN, 2003). É inconcebível nesse contexto a construção de um *locus* de vivência da subjetividade, de conhecimento das emoções e dos sentimentos dos sujeitos, de reflexão sobre a vida humana, enfim, de formação humana.

Sem nos darmos conta, essa formação excessivamente profissional tem gerado seres humanos cada vez mais estranhos em relação a sua condição humana (FONSECA; ENÉAS, 2011, p. 17). Seres que não vivenciam sua subjetividade, que não sabem demonstrar seus sentimentos, que sentem dificuldade de reconhecer seus limites, que não fazem dos erros fonte de aprendizado e crescimento.

O campo da saúde, assim como o da educação, começa a se questionar sobre a profissionalização e a formação do humano, o que leva a pensar sobre como a condição humana vem sendo vivenciada. Nas práticas em saúde, está se tornando muito intensa a discussão da humanização e da restituição do cuidado. Entretanto, não nos questionamos por que precisamos falar de humanização com seres que têm por característica ser *ser* humano. Ou falar em resgate de cuidado, como nos leva a pensar Martin Heidegger em *O Ser e o Tempo*, quando os seres humanos têm na sua constituição o cuidado. A *Presença* é o nosso modo de *ser-no-mundo*, que é, fundamentalmente, *ser-com*. *Ser-com-o-outro*. *Ser-com-o-*

mundo. O cuidado é o *ser* da *Presença*, isto é, ele fundamenta o nosso modo de *ser-no-mundo*. O cuidado é anterior a todos os outros fenômenos, inclusive, à própria vida humana. O homem nasce pelas mãos do cuidado e graças a ele continua vivo. O cuidado é, portanto, um fenômeno ontológico, quer dizer, o cuidado forma, constitui, origina o ser humano (HEIDEGGER, 2000).

Se o ser humano é constituído pelo cuidado e está perdendo a capacidade de cuidar, o humano está, conseqüentemente, se distanciando da sua condição humana. Jean-Yves Leloup em *Uma arte de cuidar: estilo alexandrino* estimula-nos a (re)descobrir a dimensão cuidadora da nossa existência humana enquanto profissionais de saúde. Ele retorna à Antiguidade para aprender com a sabedoria dos terapeutas de Alexandria, na Grécia, que não tratavam a doença do sujeito, e sim o sujeito que se encontrava doente. Cuidavam *do ser* do ser humano, e não apenas dos sinais e dos sintomas das patologias. Entendiam e atendiam o ser humano na sua integralidade, como um ser físico, psíquico, espiritual (LELOUP, 2009).

Na formação dos terapeutas não tinha somente o aprendizado dos sinais e sintomas das doenças, mas, principalmente, o aprendizado da vida. Os terapeutas acreditavam que, além de tratamento medicamentoso, os sujeitos, para se curar, precisavam se reencontrar com si mesmos. A tarefa do terapeuta era ajudar o sujeito a redescobrir sua condição humana a partir da patologia que afligia seu corpo. Aprender o que a doença tinha para ensinar (LELOUP, 2009).

Para que esse terapeuta pudesse cuidar das pessoas dessa forma, precisava reconhecer o ser humano numa perspectiva ampliada, como um ser biológico, psíquico, espiritual, com emoções e sentimentos, já que “segundo nossa maneira de considerar o ser humano, nossos modos de acompanhá-lo e de cuidá-lo serão diferentes” (LELOUP, 2009, p. 43).

Sendo assim, é interessante atentarmos para o fato de que a formação do enfermeiro, além de lidar com os desafios que o campo da educação enfrenta em relação à ressignificação do *ser* ser humano na sala de aula, enfrenta desafios inerentes à própria prática em saúde que, por ainda se nortear no curativismo, biologicismo, individualismo, preconizando um distanciamento na relação entre profissional e usuário, também tem dificuldade de reconhecer a condição de ser humano dos sujeitos envolvidos na produção do cuidado em saúde, o que vai repercutir na formação desse profissional.

Diante desse contexto, formulamos os seguintes questionamentos que nos instigam a produzir esta pesquisa: Qual é a concepção que o professor-enfermeiro tem sobre condição humana? E como essa compreensão é construída por ele a partir das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula?

Alicerçando-nos em autores como: Arroyo (2000), Leloup e Boff (2001) e Libâneo (2002), partimos do pressuposto de que toda ação pedagógica do professor é orientada por uma concepção de ser humano, já que todo ato educativo se dá numa relação entre seres humanos, conseqüentemente há a construção de uma compreensão de condição humana. Dessa forma, o docente constrói com os alunos, através dos objetivos, da metodologia e dos conteúdos abordados em sala de aula, e principalmente através da relação que estabelece com eles, uma determinada compreensão de condição humana.

As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula têm uma intencionalidade. Não são neutras. Expressam sua concepção de formação. Falam o que entendem por ser humano. José Carlos Libâneo (2002), em *Didática: velhos e novos temas*, diz não existir estratégia pedagógica que não esteja centrada numa determinada compreensão de homem e de sociedade, assim como não há uma concepção de homem e de sociedade sem que existam técnicas pedagógicas para construí-las. Logo, “os métodos tem a ver com os objetivos e conteúdos” (LIBÂNEO, 2002, p. 11). E vice-versa: os objetivos e os conteúdos estão relacionados com os métodos. Ou seja, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula expressam uma compreensão de ser humano.

É importante destacar o que compreendemos por estratégias pedagógicas. Libâneo (2002) apresenta a Didática como a ação teórico-prática de pensar as relações entre ensino e aprendizagem. Ela investiga as mediações na relação do aluno com os objetos de conhecimento, estudando especificamente quais são essas mediações: os objetivos, os conteúdos, os métodos e os procedimentos do ensino. Terezinha Azêredo Rios, em *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*, expõe a importância de perceber a Didática como esse estudo do ensinar/aprender, mas também como um espaço construído a partir da subjetividade docente. “No núcleo da Didática não está apenas o objeto que é o processo ensino-aprendizagem [...], mas a vida e a profissão do professor” (RIOS, 2001, p. 22).

Morin (2008) propõe-nos o método como estratégia, e não como programa. O método como um caminho que vai ser feito à medida que os passos são dados. Buscamos apoio em Libâneo (2002), Rios (2001) e Morin (2008) para podermos ir além. Sendo assim, entendemos as estratégias pedagógicas como os métodos e os procedimentos do ensino, isto é, os caminhos utilizados pelos professores para instigar, estimular os alunos a construírem seus conhecimentos em relação a si mesmo e ao mundo. Caminhos que podem previamente ser definidos, até como forma de orientar a atuação pedagógica, mas que não se limitam apenas ao que foi previsto. Diante das imprevisibilidades da realidade, os caminhos vão sendo

alterados. Vão sendo feitos, descobertos, trilhados à medida que o professor vai interagindo com si mesmo, com o aluno, com o conhecimento, com a vida, com o conhecimento sobre a vida, com a vida que brota do conhecimento.

Nessa perspectiva, ousamos argumentar que, na formação do enfermeiro, é possível a vivência de uma concepção de condição humana à luz do pensamento complexo, isto é, o ser humano como um ser biológico, cultural, histórico, psíquico, que exerce uma profissão, inserido num determinado contexto societário. Um ser *sapiens-demens*, movido pela razão, pela objetividade, pela lucidez, pela lógica, mas também pelos sonhos, pelos devaneios, pela loucura, pelos desejos (MORIN, 2007b).

O docente, como mediador do ensinar/aprender, pode estimular os alunos a embarcarem nessa aventura em busca da própria condição humana. Para Dowbor (2008), as práticas pedagógicas, em muitos casos, continuam a reproduzir modelos sem procurar transformações porque o professor tem dificuldade de questionar a si mesmo. Colocar em xeque as ideias que o orientam e a orientação que ele dá às ideias. Fazer uma autoanálise da sua prática pedagógica.

António Nóvoa, em *Professores: imagens do futuro presente*, aproxima-se desse pensamento ao dizer que a compreensão e a vivência a respeito do *ser professor* sofreram transformações ao longo do tempo. Hoje, está voltando à tona a temática da valorização docente. As pesquisas e os debates na educação têm como centro das preocupações a formação docente. Esses discursos, no entanto, tendem a melhorar mais a vida daqueles que os fazem, trazendo-lhes fama e prestígio acadêmico, do que a vida dos professores. Só existirão mudanças na forma como os professores atuam, se essas propostas teóricas de transformação forem construídas no interior da profissão docente e se houver uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2009). A reflexão acerca das experiências pedagógicas precisa integrar a prática docente. “É óbvio que críticas e questionamentos nos fazem falta, mas, sobretudo, o que faz falta é um questionamento interior” (MORIN, 2007c, p. 23).

Nessa perspectiva, António Nóvoa fala, em *O passado e o presente dos professores*, que, diante das mudanças e desafios que a profissão docente vem enfrentando, os valores que a sustentaram estão desmoronando. Precisam ser repensados, reconstruídos. Valores que unam utopia e realidade. “Os professores têm de reencontrar novos valores, que não renequem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente” (NÓVOA, 1999, p. 29).

Esse pensamento de Nóvoa (1999) reporta-nos a Edgar Morin, que, em *Educação e complexidade: os sete saberes e outros* ensaios, diz que só acontecerá uma ressignificação dos valores humanísticos da formação se os educadores engendrarem essas mudanças. É preciso que nós educadores eduquemos a nós mesmos (MORIN, 2007c, p. 23). Podemos acreditar que

existe aqui uma impossibilidade lógica, mas é desse tipo de impossibilidade que a vida se nutre. Quem educará os educadores? É necessário que se autoeduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores (MORIN, 2007c, p. 23).

Eis o grande desafio: nós educadores precisamos educar a nós mesmos. Quem sabe nossas aprendizagens possam ser iniciadas com o exercício de pensar e entender qual a nossa concepção de ser humano. Se desejamos reconstruir a formação humana, torná-la uma frequentadora assídua das salas de aula, precisamos entender, *a priori*, qual a nossa compreensão de condição humana. Atitude que implicará numa reflexão sobre a nossa prática docente, particularmente acerca das estratégias pedagógicas que estamos utilizando na sala de aula para a construção dessa concepção de ser humano.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a compreensão de condição humana que vem sendo construída pelo professor-enfermeiro na sua prática pedagógica.

O pensamento complexo possui princípios que orientam a sua vivência. O *princípio sistêmico* nos chama a atenção para a necessidade de religar o conhecimento do todo nas partes e das partes no todo. O todo é mais do que a soma das partes e menos do que a soma das partes, por isso a necessidade de articular todo e partes. O *princípio hologramático* se inspira no holograma, no qual a totalidade está presente em cada parte e cada parte contém a totalidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

O *princípio da autonomia* propõe que não existe autonomia sem dependência. É comum pensarmos que para sermos autônomos precisamos ser independentes em relação ao outro. Edgar Morin defende justamente o contrário: só se torna autônomo quem é dependente. Para ele, quanto mais dependemos do outro, mais subsídios temos para sermos autônomos. Quanto mais escutamos o outro, mais nos tornamos capazes de optar sobre o melhor caminho a seguir. Autonomia compreendida, aqui, como a possibilidade de decidir, avaliar, analisar a atitude mais prudente a ser tomada diante de uma situação, levando em consideração as diferentes motivações ou interesses dos sujeitos envolvidos (MORIN, 2007 d).

O *princípio dialógico* é aquele marcado pela complementaridade/concorrência/antagonismo, instâncias necessárias ao desenvolvimento de um fenômeno organizado (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). O *princípio recursivo* utiliza não apenas a ideia de interação, isto é, as partes interagem entre si, mas também de retroação, ou seja, os efeitos incidem sobre as causas, e as causas incidem sobre os efeitos. As causas têm efeitos; os efeitos retroagem sobre as causas (MORIN, 2008).

Utilizamos, então, esses princípios enquanto operadores cognitivos para a organização estrutural desta pesquisa. Não trabalhamos com vários capítulos. Além desta introdução, da metodologia intitulada de *O cenário, o roteiro e os personagens de uma história* e das considerações finais denominadas *A história não acabou; está apenas começando...*, temos apenas um capítulo dividido em três seções. Não existe um momento específico para o levantamento bibliográfico e outro para a análise dos dados. Desde o início, estabelecemos diálogo entre os autores que alicerçam teoricamente a nossa pesquisa e as falas dos nossos colaboradores. Tentamos unir teoria e prática, vida e ideias, ressignificando a relação complementar e concorrente entre o capítulo como um todo e as suas seções. Cada seção contém a essência do capítulo e o capítulo contém a essência das seções. Não há apenas uma interação entre o capítulo e as seções, mas também uma retroatividade. O capítulo como um todo incide sobre as seções. E cada seção tem efeitos sobre o capítulo. Existe também uma dependência entre o capítulo como um todo e as seções que o constituem. Relação de dependência que leva à autonomia.

As cenas é o título do capítulo. O primeiro tópico é denominado de *A aventura de ser professor-enfermeiro na formação em enfermagem*, no qual abordamos como a formação em enfermagem vem formando o humano. Para tanto, questionamos o papel da formação em enfermagem para os professores-enfermeiros. Enfocamos as influências que o modo como o atendimento em saúde vem sendo produzido tem na formação do enfermeiro. Por fim, apresentamos as finalidades da educação propostas por Edgar Morin, expondo as possibilidades e/ou limites dessas finalidades na formação do enfermeiro, a partir da perspectiva dos nossos colaboradores.

O segundo tópico: *Ecce homo*¹: *a concepção de ser humano para os professores-enfermeiros*, inicialmente, convida-nos a refletir sobre a compreensão de condição humana que os docentes possuem. No segundo momento, os professores-enfermeiros, ao serem

¹ Expressão em latim cujo significado é “eis o homem”.

apresentados à concepção de ser humano à luz do pensamento complexo, expressam sua opinião acerca dela.

O terceiro tópico, intitulado *Entre quatro paredes: a concepção de condição humana construída em sala de aula*, enfoca a concepção de condição humana construída pelos professores-enfermeiros com os alunos a partir das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

As considerações finais são intituladas de *A história não acabou; está apenas começando...* porque acreditamos que esta pesquisa não termina aqui. Ainda há muito a pensar, refletir, sentir, viver sobre a condição humana na formação em enfermagem. Por isso, fazemos apenas algumas considerações que estimulem que essa história continue a ser escrita.

2 O CENÁRIO, O ROTEIRO E OS PERSONAGENS DE UMA HISTÓRIA

Uma história precisa ter determinados elementos para ser considerada uma história. Precisa de cenário, de personagens, de *script*, de incertezas e acasos. Depois de conhecermos como se inicia uma história, ficamos curiosos para saber quando, como, quem e o que vamos encontrar nas próximas páginas. Mas não nos esqueçamos: uma história não é feita apenas pelo escritor, pelos personagens, pelo cenário e pelo roteiro. Ela também é escrita pelo leitor. Com sua interpretação, imaginação, subjetividade ele se torna também autor da história. Agora, chegou esse momento de apresentar o cenário, os personagens e o roteiro da nossa história.

Em *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*, Edgar Morin, Emílio-Roger Ciurana e Raúl Domingo Motta afirmam-nos que o método, na perspectiva da complexidade, não se constitui num programa, e sim num caminho, numa estratégia. Entender o método como programa é pensar que basta estabelecer regras certas e permanentes e segui-las mecanicamente. Se acreditarmos que a realidade se modifica, perceberemos que o método como programa é insuficiente, porque diante da incerteza, imprevisibilidade e condição mutável da realidade, as certezas e as previsibilidades não têm muita serventia. “Nesse sentido, reduzir o método a programa é acreditar que existe uma forma *a priori* para eliminar a incerteza” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 29).

“É possível, contudo, outra concepção do método: o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia ‘para’ e ‘do’ pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente não-abstrato” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 18). Ainda segundo os autores citados anteriormente, o fundamento da metodologia na complexidade é não ter nenhum tipo de fundamento. Isso não quer dizer que a produção do conhecimento deve se dar de qualquer forma. Em nenhum instante o pensamento complexo nega a importância do rigor científico e da metodologia para a realização da atividade de pesquisa. Porém, nos faz refletir que o espaço de produção do conhecimento é um terreno incerto, repleto de riscos, marcado pela imprevisibilidade e, conseqüentemente, pela inovação e pela criatividade, a fim de contornar as pedras que aparecerem no meio do caminho. Como sintetiza Edgar Morin em *O método 3: o conhecimento do conhecimento*: “[...] o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certo, segmentos programados, isto é,

‘metodologias’, mas comportará necessariamente descoberta e inovação)” (MORIN, 2008, p. 35 e 36).

Silva (2003, p.54) fala dessa necessidade do pesquisador assumir essa “dupla preocupação”: apostar na ampliação das fronteiras de produção do conhecimento, no cruzamento dos objetos de estudo e nas experimentações metodológicas, ao mesmo tempo em que é importante realizar uma análise crítica das fronteiras expandidas, avaliar os objetos e julgar as metodologias. É preciso assumir “[...] a aposta no risco da inovação” (SILVA, 2003, p. 54).

Este é o sentido do método como estratégia: um caminho que vai sendo feito à medida que se caminha. Por isso, Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 21), ao se referirem ao método como estratégia, citam os versos do poeta espanhol Antonio Machado: “‘Caminante no hay camino, se hace camino al andar’ [Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminho ao caminhar]”. Quer dizer, o método nasce durante a pesquisa e ao final talvez ainda possa ser (re)formulado. Em síntese: “Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 29). Método “[...] é um meio que só se conhece realmente ao atingir o fim” (SILVA, 2003, p. 53).

Na perspectiva do método como estratégia, construímos uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), não estabelece os questionamentos a serem investigados a partir de variáveis. As questões são formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos na realidade em que se inserem. A investigação qualitativa nos permite percorrer, portanto, os caminhos das significações, das opiniões e das vivências dos sujeitos sobre a condição humana na formação em enfermagem.

Quanto à forma, a pesquisa é explicativa, porque procura detectar e entender os aspectos que explicam um determinado fenômeno ou realidade (BASTOS, 2009, p. 77). Trata-se de investigação de campo, visto que “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo” (CRUZ NETO, 1997, p. 51).

A Faculdade de Enfermagem - FAEN - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN - constitui-se no cenário desta pesquisa, porque foi nesse *locus* que nos sentimos instigados a pensar sobre a condição humana na formação em enfermagem.

O curso de Enfermagem da FAEN/UERN tem duração de nove períodos. O sétimo período é o último momento do curso em que os alunos têm aulas nas dependências da

faculdade, depois, no oitavo e no nono períodos, entram em estágio supervisionado nas instituições de saúde.

Selecionar docentes desses dois últimos períodos teria inviabilizado a realização desta pesquisa porque, como vamos relatar mais adiante, uma das nossas estratégias para a construção dos dados foi a observação e não teríamos como realizá-la no estágio supervisionado. Os alunos são divididos em diversos cenários: hospitais e unidades, e o professor não está presente todo momento, realiza apenas a supervisão. Isso, certamente, impossibilitaria a observação da atuação do professor no sentido de reconhecer qual a compreensão de condição humana construída com o aluno no ensinar/aprender.

Do ponto de vista de exequibilidade da pesquisa, ficaria impossível entrevistar todos os professores, então estabelecemos alguns critérios para delimitar quem seria os participantes desta investigação.

Os conteúdos abordados no curso de Enfermagem encontram-se organizados em seis áreas temáticas: *Bases biológicas e sociais da enfermagem; Fundamentos do trabalho da enfermagem; Assistência de enfermagem; Administração de enfermagem, Ensino de Enfermagem e Estágio supervisionado*. Cada área temática é formada por disciplinas (UERN, 2000).

A área temática de Assistência de enfermagem é constituída por oito disciplinas: *Epidemiologia e Enfermagem; Enfermagem em Saúde Coletiva; Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Criança e do Adolescente; Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto; Enfermagem no Processo de Reprodução Humana; Enfermagem na Saúde/Doença no Processo Produtivo; Enfermagem no Processo Saúde/Doença da 3ª Idade e Temas Avançados em Saúde Coletiva* (UERN, 2000).

No sétimo período são ofertadas quatro disciplinas: *Estágio em Prática de Ensino II*, a qual integra a área temática de Estágio supervisionado; *Gestão do processo ensinar/aprender*, que faz parte da área de Ensino de enfermagem; *Enfermagem no processo saúde/doença do adulto* e *Enfermagem no processo saúde/doença da terceira idade*, como relatamos anteriormente, integram a área temática *Assistência de enfermagem* (UERN, 2000).

Optamos por trabalhar apenas com as disciplinas que integram a área de *Assistência de enfermagem*. Não teríamos condições de ficar acompanhando todos os professores nas quatro disciplinas, porque isso resultaria num grande volume de dados, cuja análise acurada não seria possível em virtude do tempo que dispúnhamos para execução deste estudo.

Em todas as disciplinas, os professores trabalham na perspectiva de construir conhecimentos teórico-práticos que permitam aos alunos produzirem um cuidado com/para o

outro nas instituições de saúde. No entanto, em nossa opinião, na área temática de *Assistência de enfermagem* isso se torna mais intenso, já que parte dos conteúdos é trabalhada em sala de aula, e outra parte nos serviços de saúde, o que faz o aluno entrar em contato diretamente com o outro, aquele que procura o atendimento em saúde. Esse foi o motivo que nos fez optar por trabalhar com essa área temática.

Portanto, foram convidados a participar deste estudo os professores que lecionaram nas disciplinas: *Enfermagem no processo saúde/doença do adulto* e *Enfermagem no processo saúde/doença da terceira idade*. Três professores ministraram *Enfermagem no processo saúde/doença da terceira idade*, e cinco formaram o corpo docente de *Enfermagem no processo saúde/doença do adulto*.

Gostaríamos de mencionar que, ao optarmos pela Faculdade de Enfermagem – FAEN/UERN enquanto cenário de pesquisa e pelos professores das disciplinas citadas anteriormente como nossos colaboradores, conversamos com a chefia de departamento dessa instituição esclarecendo sobre o nosso interesse em realizar este estudo, oficializando-o através de documento. Ao obtermos anuência por parte do departamento para a realização dessa investigação, entramos em contato com cada docente para informar sobre os objetivos da pesquisa, explicando que, caso permitissem, realizaríamos observação das aulas e, posteriormente, entrevistas. Todos os professores concordaram que pudessemos realizar observação nas aulas.

Por esta pesquisa ser qualitativa, tivemos a preocupação de abordar aprofundadamente os significados, as concepções, as percepções dos colaboradores, por isso entrevistamos somente quatro docentes, sendo dois de cada disciplina.

Para a construção dos dados, utilizamos três estratégias complementares: a entrevista semiestruturada, a observação sistemática não participante e a entrevista reflexiva. Inicialmente, realizamos a observação. Edgar Morin diz que no desenvolvimento da pesquisa, muitas vezes, valorizamos enquanto técnicas para a obtenção dos dados apenas o questionário, a entrevista ou a especulação, esquecendo-se de que “[...] é preciso aprender a ver os rostos, os gestos, as roupas, os objetos, as paisagens, as casas, os caminhos...” (MORIN, 1984, p. 134).

A observação na investigação é importante, porque permite “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas” (CRUZ NETO, 1997, p. 59 e 60). Na observação, os detalhes, impossíveis de serem captados por questionamentos, emergem da realidade ressignificando as questões de estudo. “O pormenor deixa de ser um acessório para se tornar revelador” (MORIN, 1984, p. 134).

As palavras, em nossa opinião, são insuficientes para explicitar/materializar/concretizar a nossa concepção de ser humano. A compreensão que temos de condição humana é pronunciada também nos nossos gestos, nas nossas atitudes, nas nossas ações, no nosso relacionamento com o outro. Entendemos, pois, que seria importante realizarmos observação das aulas, porque apenas através de entrevistas com os professores não seria possível entender como eles construíam com os alunos na sala de aula a sua concepção de ser humano. Seria preciso observar como eram trabalhados os conteúdos, quais os seus objetivos, como era o relacionamento entre professor e aluno.

Bastos (2009, p. 97) define a observação como a técnica de construção de dados que “[...] lança mão dos sentidos humanos para registrar certos parâmetros da realidade, que são utilizados não apenas como um mero ouvir e ver e muito mais como um procedimento importante no exame crítico de certos fatos da investigação”. Por essas razões, nós trabalhamos com a observação do tipo sistemática e não participante.

Segundo Andrade (apud Bastos, 2009, p. 97), a observação pode ser de vários tipos. É sistemática quando o pesquisador a planeja previamente, estruturando os pontos a serem observados. Inclusive elaboramos um roteiro que nos orientou sobre os aspectos a serem observados nas aulas. É não participante quando o pesquisador se limita a observar os acontecimentos.

Por mais que a nossa proposta fosse a de realizar observação não participante, no sentido de que não pretendíamos intervir na aula fazendo questionamentos, tecendo comentários ou dando nossa opinião, acreditamos que o simples fato de estarmos presente em sala de aula iria interferir no comportamento, nas atitudes do professor. Como nos adverte Morin (1990, p. 19): qualquer que seja a investigação, o observador perturba o fenômeno observado. Por isso, nós nos preocupamos em delimitar, previamente, a carga horária para a observação. Definimos um período de tempo que nos permitisse criar entrosamento com os professores e os alunos para que se sentissem mais à vontade com a nossa presença.

A disciplina *Enfermagem no processo saúde-doença da terceira idade* possui 90 horas/aula. *Enfermagem no processo saúde-doença do adulto* tem 270 horas/aula (UERN, 2000). Planejávamos realizar observação em 40 horas/aula em *Enfermagem no processo saúde-doença do adulto*, e 28 horas/aula na disciplina de *Enfermagem no processo saúde-doença da terceira idade*.

Durante a observação das aulas, entretanto, sentimos a necessidade de ampliar o tempo dedicado a essa estratégia de construção de dados, isto é, precisamos de mais tempo para observar aquilo a que nos propúnhamos. Além disso, alguns docentes de ambas as disciplinas

conversaram conosco sugerindo que ficássemos por mais tempo, porque iriam utilizar determinadas estratégias pedagógicas em sala de aula com os alunos e gostariam que nós estivéssemos presentes para observar.

Esse foi um dos momentos em que vivenciamos o método como estratégia, já que não nos restringimos a fazer simplesmente o que estava planejado em relação à observação. A partir dos passos dados no caminho, percebemos que poderíamos caminhar de outra forma, por isso ampliamos a carga horária de observação. Então, observamos 60 horas/aula em *Enfermagem no processo saúde-doença do adulto* e 44 horas/aula na disciplina de *Enfermagem no processo saúde-doença da terceira idade*.

Como Morin (1984, p.135), penso ser pertinente o pesquisador anotar suas observações num diário pessoal, como forma de sistematizar e registrar o que foi captado dos acontecimentos. “O diário não é uma acumulação de notas, mas uma relação que por si mesma provoca uma rememoração em cadeia de fatos inconscientemente registrados” (MORIN, 1984, p. 135). Realizamos diário de campo. A cada aula, registrávamos as nossas observações.

Em relação à entrevista, ela permite conhecer a essência do entrevistado em relação ao tema enfocado. “A entrevista levou-nos ao último continente inexplorado do mundo moderno: o outro” (MORIN, 1984, p. 136).

A entrevista semiestruturada, segundo Minayo (1997), trata-se de uma conversa realizada com a finalidade de conhecer a opinião, as concepções, as significações do sujeito sobre um determinado assunto, sendo esse diálogo conduzido por um roteiro de perguntas previamente estabelecido. A entrevista semiestruturada não se restringe apenas ao que está posto no roteiro. O roteiro é norteador. Ele orienta. Indica o caminho a seguir. Mas, à medida que a entrevista vai acontecendo, outros questionamentos podem ser formulados a partir das respostas que forem sendo construídas.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas nas dependências da própria Faculdade de Enfermagem, com data e horário agendado de acordo com a disponibilidade dos docentes. É pertinente destacar que as entrevistas realizaram-se depois do período destinado à observação das aulas. Acreditamos que realizá-las após a observação nos permitiu abordar determinadas questões percebidas nas aulas. Antes de participarem da entrevista, os professores recebiam explicações acerca dos objetivos da pesquisa, lhes era apresentado o roteiro norteador e colocávamos-nos ao dispor para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o estudo.

Por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, os membros da banca nos levaram a refletir que o instrumento que havíamos construído para nortear a entrevista semiestruturada

era insuficiente diante do objetivo da nossa pesquisa. Angústia, decepção, ansiedade e medo foram emoções que me invadiram naquele momento, pois já tínhamos realizado as entrevistas. Ainda orientada pela lógica objetivista, racionalista, determinista que prevalece na pesquisa, estava diante de um erro no percurso metodológico, fato inaceitável para uma pesquisadora que, naquele momento, sem perceber, já que “o paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente” (MORIN, 2000, p. 26), operava no paradigma cartesiano, no qual tudo é previamente definido para que não haja surpresas nem equívocos.

Entretanto, mais do que isso, observei que as limitações apontadas pela banca não diziam respeito tão-somente à pesquisa, elas se referiam à minha condição de ser humano. Era como um *iceberg*, no qual só vemos o que está acima da água, sem imaginar o que se encontra nela. As considerações feitas à pesquisa traziam à tona a minha forma de enxergar as coisas, de pensar a vida, de me relacionar com o outro. Visões e concepções ainda alicerçadas numa lógica dicotômica, unidimensional, perfeccionista, que opera pela pressa em julgar antes de conhecer, ou melhor, que julga ao invés de compreender. Nega a ambivalência da vida. Não valoriza as imperfeições e os limites como algo inerente à condição do ser humano.

Aceitar as críticas feitas ao nosso trabalho significava, na verdade, fazer uma autoanálise, uma autocrítica. Ao fazer isso, percebi que a minha pesquisa e a minha vida não podiam mais ser separadas. Poderia até distingui-las, mas não seria possível dissociá-las. Não foi fácil aceitar esse desafio, mas era preciso crescer. Tentar encarnar as palavras da complexidade. Só assim não seria mais um discurso vazio, que preenche as páginas de uma investigação científica, e sim um discurso preñado de sentidos, que preenche os vazios das páginas da minha vida, refletindo em mais equilíbrio, maturidade e compreensão em todos os âmbitos da minha condição humana, inclusive no meu trabalho enquanto pesquisadora.

Sendo assim, fizemos das pedras no meio do caminho uma ponte que nos conduziu a um lugar que sequer imaginávamos existir. Elaboramos, pois, um novo arranjo a partir do que tinha sido desarranjado. Como diz Jacques Ardoino (1998a, p. 14): “A oportunidade de uma viagem pode sempre tornar-se ocasião rentável de um rearranjo-desarranjado. Aliás, assim deveria ocorrer com toda formação que fosse verdadeira”. Vivenciamos mais uma vez o método enquanto estratégia. Decidimos realizar um segundo momento de construção dos dados com os professores, a fim de aprofundar questões suscitadas nas entrevistas iniciais e, principalmente, para apresentar a concepção de condição humana e as finalidades da educação propostas por Edgar Morin e solicitar opinião acerca da vivência delas na formação do enfermeiro.

Inicialmente, pensamos em realizar o grupo focal, porque essa estratégia nos permitiria apresentar as ideias da complexidade aos nossos colaboradores e conversar com eles acerca dos seus limites e possibilidades ao nos reportarmos para a formação em enfermagem. No entanto, identificamos que seria complicado unir os quatro docentes para realizar as sessões de grupo focal, tendo em vista que alguns possuíam mais de um vínculo empregatício e/ou eram estudantes de pós-graduação. Além disso, pensamos que, talvez, os docentes não se sentissem à vontade para expor sua opinião na frente dos colegas. Optamos, então, em realizar a entrevista reflexiva.

É pertinente explicar que a entrevista reflexiva tem esse nome porque permite uma maior interação entre pesquisador e colaborador/participante, propiciando espaço para que se tornem parceiros no processo de construção do conhecimento. O entrevistado pode refletir acerca dos próprios pensamentos e opiniões, e o entrevistador tem a possibilidade de refletir mais aprofundadamente sobre as falas do colaborador (YUNES; SZYMANSKI, 2005).

Esse tipo de entrevista é orientado por perguntas previamente elaboradas, denominadas de questões desencadeadoras, mas, à medida que o diálogo vai acontecendo, outros questionamentos podem ser elaborados. Essas questões, normalmente, são de três tipos: esclarecimento, focalizadoras e aprofundamento. As perguntas esclarecedoras surgem quando o entrevistador sente a necessidade de esclarecer algum ponto abordado pelo entrevistado. As questões focalizadoras visam retomar o foco da entrevista. Em algumas situações, o entrevistado, ao responder a um questionamento, envereda por outra temática. Então, cabe ao pesquisador trazer o entrevistado novamente ao assunto da pesquisa. Os questionamentos de aprofundamento referem-se ao detalhamento de pontos que foram abordados pelo colaborador (SZYMANSKI, 2011).

No decorrer da entrevista, é importante que o pesquisador faça momentos de compreensão do discurso do entrevistado, ou seja, realize uma síntese e descrição das informações que estão sendo construídas. Isso é importante tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado. Para este, possibilita refletir sobre as próprias respostas, acrescentando alguma informação ou corrigindo alguma interpretação por parte do pesquisador. Para aquele, permite identificar se está compreendendo adequadamente o que o entrevistado está dizendo, bem como estimulá-lo a continuar falando sobre o assunto em questão (SZYMANSKI, 2011).

Após a realização da entrevista, as falas devem ser transcritas e entregues para o entrevistado, o qual deve ser convidado a lê-las para saber se concorda com o que está posto, podendo fazer alterações se julgar necessárias, bem como o entrevistador deve apresentar algumas interpretações iniciais sobre as falas do colaborador, a fim de que este possa

comentá-las. A entrevista para ser considerada do tipo reflexiva necessita de pelo menos dois encontros. O primeiro no qual o pesquisador explica ao entrevistado os objetivos da pesquisa que está realizando, apresenta-lhe as questões de pesquisa, e o colaborador constrói respostas a esses questionamentos. E o segundo encontro diz respeito à devolução das entrevistas transcritas para o entrevistado (SZYMANSKI, 2011).

Como tentamos construir este estudo na perspectiva da complexidade, que nos estimula a ter uma atitude criativa no mundo da produção do conhecimento, ousamos fazer algumas adaptações na entrevista reflexiva. Ao invés de simplesmente fazermos determinados questionamentos para os entrevistados, já que o nosso interesse era sua opinião sobre alguns aspectos do pensamento de Edgar Morin na formação do enfermeiro, nós elaboramos um texto de duas laudas que aborda, sucintamente, essas ideias, a fim de servir de eixo orientador para a nossa entrevista reflexiva.

Antecipadamente, entregávamos o texto ao nosso colaborador, explicando os objetivos da entrevista reflexiva, solicitávamos que ele realizasse a leitura do texto para que pudessemos dialogar um pouco sobre ele, a partir de algumas questões previamente formuladas. Feita a entrevista, nós transcrevíamos as falas e as entregávamos por e-mail ou pessoalmente, de acordo com a preferência do participante, para que pudesse lê-las e fazer modificações, se considerasse oportunas. E, por fim, conversávamos novamente com os professores para saber se queriam fazer ou se tinham feito alguma alteração/modificação na transcrição da entrevista e apresentávamos e dialogávamos sobre algumas considerações que elaboramos a partir da leitura das suas falas.

É importante destacar que as entrevistas reflexivas foram realizadas nas dependências da Faculdade de Enfermagem - FAEN/UERN - com data e horário agendados de acordo com a disponibilidade dos nossos colaboradores. Ressaltamos que, na etapa da entrevista reflexiva, contamos com a participação de três docentes. Uma professora não participou. Entregamos o texto, ela concordou em participar. Depois, entretanto, tentamos entrar em contato algumas vezes e não obtivemos retorno. Como tinha se esgotado o prazo que destinamos à realização das entrevistas, fechamos essa etapa da construção dos dados com a participação de três professores.

As falas dos participantes desta pesquisa foram gravadas em aparelho de áudio e transcritas conforme foram faladas, a fim de garantir a subjetividade e a fidedignidade. Para garantir o sigilo acerca da identidade dos sujeitos, foram atribuídos pseudônimos a eles.

Ilya Prigogine, em *Ciência, razão e paixão*, nos chama a atenção para o fato de que vivemos um tempo de transição, de transformações, de revoluções, de nascimento de uma

nova ciência. Vivemos uma ciência em construção que não quer mais negar a subjetividade de quem faz a ciência. Para tanto, precisamos rever a ideia de que a razão deve ser separada da paixão. Não é possível deixar de olhar as situações que nos cercam com razão e paixão. “Como podemos ficar indiferentes a problemas que envolvem nossa existência? Como podemos evitar de vê-los simultaneamente com o olhar da razão e o olhar da paixão?” (PRIGOGINE, 2009, p. 86).

Alimentada por esse pensamento de Prigogine (2009), pensei que a literatura, enquanto uma das minhas paixões, poderia me ajudar a pensar nos pseudônimos a serem atribuídos aos entrevistados.

A literatura tem a magia de nos fazer mergulhar nas profundezas da nossa condição humana. E de nos fazer emergir mais de nós mesmos, conhecendo os limites, as virtudes, as dores, os prazeres, o *sapiens* e o *demens* que habitam em nós. A literatura “[...] revela os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional, submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto” (MORIN, 2003, p. 90).

Um dos meus romances preferidos é *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (2007). Releio várias vezes por ano e sempre descubro algo novo sobre mim mesma, sobre o mundo, sobre o mundo do ser humano e sobre a existência do ser humano no mundo. “Jamais cessei de ler romances e poesias. Acredito cada vez mais que neles residem as verdades que as ciências humanas não podem alcançar” (MORIN, 2010, p. 86).

Por isso, optamos por denominar os professores que participaram das entrevistas com nomes de personagem do livro *O pequeno príncipe*. Esse romance relata a história de um príncipe apaixonado por uma rosa vermelha. Ele sai de onde morava, um asteroide, para visitar outros planetas, inclusive a Terra. Nessas suas andanças tem a oportunidade de fazer reflexões sobre a vida humana, o amor, a amizade ao encontrar vários personagens, inclusive uma raposa e um avião no planeta Terra. Esse é quem narra a sua história (SAINT-EXUPÉRY, 2007).

O pequeno príncipe me inspira, porque as jornadas que ele empreendeu nos diversos planetas me interessam. Foram aventuras de aprendizagem sobre a vida. Foram jornadas de autoconhecimento. Conheceu mais sobre si mesmo a partir do encontro com o outro. Aprendeu com os diferentes. Religou os saberes. O pequeno príncipe diz para mim: “Saia do seu pequeno asteroide. Visite outros planetas! Aprenda com as pessoas que cruzarem o seu caminho, mas nunca se esqueça de cuidar da sua rosa!” Isso para mim foi um estímulo à vivência de um pensamento complexo, para que eu não me isolasse nos saberes fragmentados,

fosse me reconhecendo em outros conhecimentos e aprendendo a respeitar e a valorizar outras concepções.

Destacamos quatro personagens que o príncipe encontra nos planetas que visitou: o *rei*, o *homem de negócios*, o *acendedor de lampiões* e o *geógrafo*. Esses são os pseudônimos dos professores.

Esclarecemos que, ao denominar os professores com nomes de personagens de *O pequeno príncipe*, não fazemos isso com a intenção de denegri-los ou de ridicularizá-los. Partimos do pressuposto de que esses personagens são imagens da nossa condição de ser humano. Representam algumas das nossas dimensões humanas. O *homem de negócios* do romance, por exemplo, preocupava-se em contar as estrelas do céu para anotar num papelzinho e colocar no banco. A sua preocupação era tratar de assuntos comerciais. Mas, se refletirmos além do que está posto em *O pequeno príncipe*, perceberemos que a figura do *homem de negócios* pode possuir uma dimensão poética muito forte quando sua preocupação com os assuntos comerciais não são um fim em si mesmo, mas se convertem num meio para cuidar de outras pessoas. Alimentar os seus sonhos e os dos outros. Um *homem de negócios* que abre empresas pensando em gerar empregos para outras pessoas, possibilitando melhores condições de vida para outros sujeitos, está sendo poético.

Interessante que o docente que participou desta pesquisa nos lembrou muito da figura do homem de negócios. Durante as suas aulas, ele falava muito sobre os custos, para o Sistema Único de Saúde – SUS, de vários procedimentos: internação, cirurgia, etc.; os valores de equipamentos e de materiais necessários para a produção do atendimento em saúde. Em alguns momentos, percebemos que os alunos até ficavam admirados por tantos números que ele trazia. Mas foi interessante percebermos que ele trazia os custos, os valores para mostrar aos alunos a sua responsabilidade enquanto profissionais para reivindicarem melhorias no orçamento destinado à saúde, para saberem usar os materiais e os equipamentos de forma prudente para não gastar desnecessariamente, porque esse dinheiro poderia ser investido no atendimento de outras pessoas. A sua preocupação com os números não era um fim em si mesmo, porém, se constituía numa forma de suscitar reflexões sobre a própria atuação do enfermeiro e a sua responsabilidade perante o cuidado que estava sendo produzido para outras vidas humanas. Por isso, resolvemos chamar esse professor de *Homem de negócios*.

A autoridade do *rei* baseava-se na racionalidade, na objetividade, na lógica. Também há um germen poético na sua atuação. O monarca sabe que há situações nas quais é preciso agir sob a égide da razão, principalmente porque as decisões tomadas por ele vão influenciar a vida de várias pessoas, mas isso não significa negar a existência de questões emocionais. Uma

professora nos lembrou do comportamento do *rei*. Em sala de aula, sempre se reportava muito aos procedimentos. Falava sobre como atuar diante dos diversos casos de urgência/emergência. Vez por outra, mesmo diante de todas as dificuldades que ela dizia enfrentar para ser enfermeira, afirmava ser muito feliz, porque, através do seu trabalho, ajudava a salvar muitas vidas.

Durante a entrevista, ela nos contou que a sua formação acadêmica e profissional tinha sido muito cartesiana, isto é, vislumbrava o ser humano apenas sob a perspectiva biológica, voltava-se apenas para a cura, esquecendo-se da prevenção de doenças; e tecnicista, centrada na realização de procedimentos. Trabalhou durante muitos anos num serviço de urgência e emergência sob uma forte carga de estresse, de ansiedade, de emoção. Ela disse que precisava reprimir suas emoções, seus sentimentos, porque se em cada situação que fosse atender uma pessoa vítima de um infarto ou um sujeito politraumatizado em decorrência de um acidente de trânsito, por exemplo, fosse ficar refletindo aprofundadamente sobre a vida deles, não conseguiria fazer o seu trabalho. Ainda mais que, em muitos casos, várias dessas pessoas faleciam ainda nos primeiros atendimentos. Isso a abalava muito, só que não havia condições para ficar sentindo emocionalmente essa situação, porque, em seguida, tinha outro caso para atender e, caso estivesse desestabilizada afetivamente, não conseguiria realizar o próximo atendimento. Sendo assim, resolvemos chamar essa docente de *Rainha*, porque nos mostra a importância da ciência como uma das formas de enxergar o mundo, como um dos fundamentos para a nossa atuação profissional. A razão como algo necessário para a nossa intervenção em saúde. O exemplo dessa professora atesta que um comportamento racional não significa não ter sentimentos nem emoções.

O *geógrafo* conhecia todas as características do seu planeta, onde se localizavam as cidades, os mares, os rios, as montanhas. Mas precisava de um explorador, porque o seu conhecimento era teórico. É possível também enxergar a poesia que o *geógrafo* compunha através dos seus pensamentos e ações. Ele tinha muitos conhecimentos sobre o seu planeta, e queria confirmar os seus conhecimentos a partir de experiências práticas. Sabia que os conhecimentos construídos a partir da articulação entre teoria e prática seriam importantes não apenas para ele mesmo, mas para os outros. Não queria esses conhecimentos apenas para si. Gostaria de dividir com os outros.

Uma professora que participou deste estudo lembrava, em alguns aspectos, a figura do *geógrafo*, por esse motivo foi denominada de *Geógrafa*. Observamos que, durante as aulas, gostava de utilizar filmes, e mesmo quando não os utilizava em sala de aula, indicava-os para os alunos assistirem em casa. Citava também muitos livros. Reportava-se a músicas. Sempre

falava da necessidade dos alunos refletirem sobre a vida, e sugeria o cinema, a literatura, a música como fontes de reflexão sobre si mesmo, sobre as relações, sobre o mundo.

Mas, durante a entrevista, ela se mostrou muito triste, desestimulada, desanimada, porque dizia que os alunos não se entusiasmavam com o conhecimento que ela queria construir com eles. Não se mostravam animados com os filmes, com a literatura ou com as músicas que ela trazia para sala de aula. Isso a entristecia, porque queria que seus alunos explorassem todas essas possibilidades de desvendar o mundo. Assim como o *geógrafo* de *O pequeno príncipe*, ela possuía muitos conhecimentos, mas não queria explorar o mundo sozinha. Gostaria de conquistar exploradores para desbravarem o mundo com ela. Interessava-lhe que os alunos relatassem suas próprias “explorações”, ou seja, suas experiências de vida. Os estudantes, no entanto, ficavam em silêncio. Não se mostravam estimulados para explorar o mundo a partir dos caminhos apontados pela *Geógrafa*.

O *acendedor de lampiões* passava o dia inteiro correndo de um lado para o outro para acender e apagar os lampiões que iluminavam a vida das pessoas. Ao acender, o dia começava; ao apagar, tratava-se de sinalização de que a noite chegara. Trabalhava exaustivamente. Sem parar. Não tinha tempo sequer para si mesmo. A poeticidade também emerge das ações do *acendedor de lampiões*. Apagar e acender as luzes não se constitui numa mera repetição; torna-se uma oportunidade de extrair prazer, alegria, encantamento de uma ação que, por mais que se repita, nunca será a mesma. Uma oportunidade de encontrar sentido no apagar e acender dos lampiões. Um sentido bonito: tornar a vida de outras pessoas possível ao marcar o início do dia e da noite.

Uma docente recordou-nos a imagem humana do *acendedor de lampiões*. Nas aulas, sempre demonstrava ter grande preocupação com o conhecimento que estava sendo construído com os alunos. Isso podia ser observado pelo fato de trazer vários autores que discutiam a temática da aula. E não eram apenas os autores da saúde. Citava conhecimentos relacionados ao campo da sociologia, da filosofia, da psicologia, da espiritualidade. Sempre trazia suas experiências como enfermeira, mãe, esposa, amiga para a sala de aula, articulando razão e emoção. Procurava interagir com os alunos, fazendo brincadeiras, perguntando como estavam.

Quando realizamos a entrevista, ela nos relatou que, muitas vezes, se sentia cansada com o seu trabalho enquanto docente, porque exigia muita dedicação e esforço dela. Procurava fazer sempre novas leituras sobre os assuntos das aulas que ministrava. Além disso, destacou que não era somente docente. Era também mãe, filha, esposa, amiga, papéis indissociáveis que influenciavam no momento em que estava em sala de aula, e vice-versa: a

sua atuação em sala de aula influenciava a sua vida como um todo. Expressou ainda que se preocupava muito com os alunos no sentido de saber como estavam, se tinham algum problema, se ela poderia ajudá-los. Comentou que alguns colegas de trabalho chegavam a dizer que, em alguns casos, ela se preocupava demais com alunos. Reconhecia isso como verdade. Muitas vezes, a preocupação em excesso com os alunos trazia um desgaste emocional, porque sempre procurava auxiliar a todos da maneira que fosse possível, mas que, mesmo diante da exaustão, se sentia feliz ao saber que estava ajudando alguém. Por isso, resolvemos chamá-la de *Acendedora de lampiões*.

Para a análise dos dados, estabelecemos um diálogo entre as falas dos participantes desta pesquisa e dos teóricos, quer dizer, os dados são analisados à luz do referencial teórico deste estudo.

Ao ler as primeiras páginas, entramos em contato com a história. Depois, conhecemos o cenário em que os personagens vão atuar e o seu roteiro. Então, ficamos ansiosos imaginando os episódios que estão por vir. A seguir, conheceremos algumas dessas cenas.

3 AS CENAS

Uma história é formada por muitas cenas. Algumas delas, entretanto, nos marcam de forma especial. Elas nos marcam porque tocam a nossa alma. Despertam aquilo que há dentro de nós e nem sabíamos que existia. Ou trazem à tona algo que já procurávamos, mas não sabíamos como, onde, nem quando encontraríamos.

Esta pesquisa também é uma história, formada por muitas histórias e, portanto, por várias cenas. No entanto, a partir do objetivo previamente estabelecido para a sua realização, tivemos que selecionar três “cenas”, a fim de analisá-las a partir do diálogo entre as falas dos professores e dos teóricos.

O cenário está pronto. O roteiro já foi escrito. Os personagens estão preparados para contar as suas histórias. A seguir, algumas cenas da nossa história - pesquisa.

3.1 A aventura de ser professor-enfermeiro na formação em enfermagem

Aventurar-se é empreender um projeto, realizar uma ação ou fazer qualquer coisa cujo resultado pode ou não ser favorável; pode ou não ser aquele planejado, esperado. Aventurar-se tem como sinônimos arriscar-se, atrever-se.

Gaston Bachelard diz, em *O direito de sonhar*, que “A viagem é reveladora do viajante”, acreditamos também que a aventura revela o aventureiro, já que a “[...] *Aventura*, que tende a descobrir o mundo, descobre ao mesmo tempo a intimidade humana. Tudo que é profundo no mundo e no homem tem o mesmo poder de revelação” (BACHELARD, 1994, p. 110). Isto é, à medida que vai revelando a aventura, o aventureiro vai revelando a si mesmo. O aventureiro vai fazendo a aventura e a aventura vai fazendo o aventureiro.

Inquestionavelmente, todo aventureiro sabe que, antes de embarcar numa aventura, é preciso ter consciência de que ela é formada por condições preexistentes, por aspectos que já a constituem. Alguém, por exemplo, que decide escalar uma montanha altíssima sonha que vai admirar uma bela paisagem. Vai entrar em contato com a natureza. Mas vai ter que enfrentar a força do vento, o desgaste físico e mental de escalar. Terá de superar o medo de ficar em altitudes. A aventura, porém, não é apenas aquilo que já existe; ela é feita por aquilo que ainda pode existir, pelas possibilidades a serem desvendadas. Portanto, a aventura se faz

fazendo, assim como andar se aprende andando. Ao escalar a montanha, o vento pode ter momentos de calmaria. Superar o medo de altura pode incentivar a superar outros medos na vida. Suportar o desgaste físico e emocional pode mostrar que se é forte para suportar outros desgastes do dia a dia.

Por mais que a aventura se dê em torno de um projeto ou de uma atividade executada milhares de vezes, ela sempre será única e arriscada, porque sempre haverá a possibilidade do erro, da ilusão, do acaso. Desse modo, cada aventureiro acaba redigindo a própria aventura.

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irreduzível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada (MORIN, 2003, p. 63).

Compreendemos, então, que a formação em enfermagem é uma aventura, cuja tessitura brota da interface entre o campo da educação e a área da enfermagem. A educação tem os próprios desafios, aventuras, história. A enfermagem também vivencia seus dilemas. Possui as próprias aventuras. Constroi a sua história. Quando essas duas se cruzam - a educação e a enfermagem - surgem novos desafios e possibilidades. Configuram-se características específicas. Delineia-se uma história singular. Aparece uma nova aventura, a da formação em enfermagem. Por isso a pertinência de refletirmos sobre alguns aspectos, algumas características, alguns desafios enfrentados pelo professor-enfermeiro na graduação em enfermagem, para que possamos entender sob que influências, em que contexto eles vêm redigindo a aventura de construir uma compreensão de condição humana com os alunos em sala de aula.

Agora, sentimos a necessidade de contextualizar a aventura de cada professor-enfermeiro numa aventura maior, que é a história da enfermagem.

O surgimento da enfermagem pode ser pensado a partir de três momentos. O primeiro refere-se às épocas primitivas que tinham na figura da mulher a imagem de enfermeira, a qual era responsável pelo cuidado dos filhos, dos idosos, dos doentes. O segundo diz respeito à imagem religiosa da enfermagem, que surge na Idade Média, com o Cristianismo, cujo principal ensinamento era amar ao próximo como a si mesmo. Mulheres, chamadas diaconisas, eram designadas pela igreja para cuidar dos necessitados e enfermos. Essas mulheres normalmente eram solteiras ou viúvas que realizavam essas atividades como um trabalho caritativo, ficando submissas às autoridades religiosas e médicas. O terceiro

momento é marcado por uma imagem servil da enfermagem. Com a Reforma Protestante, as ordens religiosas e os monastérios são fechados. Logo, o cuidado aos doentes não poderia mais ser realizado pelos religiosos. Como se necessitava de pessoas que realizassem essas tarefas, foram recrutadas mulheres consideradas a escória da sociedade naquele período. Eram elas as prostitutas e as presidiárias, as quais recebiam um rápido treinamento e já realizavam atividades assistindo aos doentes, tendo uma parca remuneração pelo seu trabalho (ELLIS, 1998 apud BRAIDOTTI, 2006).

O século XIX é considerado a fase em que se vivencia a enfermagem moderna, graças à atuação de mulheres em vários países que começaram a sistematizar conhecimentos e práticas. Uma das que mais se destacou foi Florence Nightingale, uma inglesa, de família abastada, que se dedicou a estudar temas relacionados à saúde. A pedido do ministro da guerra britânico, foi atuar na Guerra da Criméia cuidando dos combatentes, recrutando um grupo de mulheres para acompanhá-la. Sua atuação ganhou destaque pela redução do índice de mortalidade dos soldados. Ao retornar para a Inglaterra, decidiu criar instituição que se dedicasse à formação de profissionais de enfermagem, a qual se transformou em referencial para a fundação e implantação de escolas de enfermagem no mundo inteiro. Interessante destacar que não era qualquer mulher que podia ingressar na escola de Florence. As candidatas a enfermeiras enfrentavam uma rígida seleção, na qual se observavam valores morais e éticos, nível intelectual e aptidão para realizar as atividades (CARRASCO, 2009).

Nesse momento, lutava-se para que a enfermagem se consolidasse como profissão, já que as mulheres ingressavam nessa carreira como possibilidade de ter um trabalho remunerado. E, além disso, que a enfermagem fosse respeitada perante a sociedade. Para tanto, defendia-se a enfermagem enquanto Ciência, a fim de que se tornasse uma atividade que se respaldasse em saberes legitimados objetiva e racionalmente, para ser exercida (CARRASCO, 2009).

No final do século XIX, principiaram discussões sobre o que deveria ser ensinado nas escolas de enfermagem. Havia argumentações de que não deveria exceder 2% do curso as teorias relacionadas à anatomia, fisiologia, higiene, etc. A formação deveria ser eminentemente prática, ou seja, deveriam ser ensinados apenas os procedimentos. Existiam, entretanto, aqueles que acreditavam que a formação em enfermagem deveria construir conhecimentos teóricos que alicerçassem a prática dos profissionais. O ensino de enfermagem, neste momento, ainda era fortemente influenciado e coordenado pelos médicos, aliás, durante um longo período foi assim. Era como se a enfermagem fosse uma profissão para auxiliá-los, logo eles teriam autoridade para formar as enfermeiras (BRAIDOTTI, 2006).

No Brasil, os primeiros relatos de pessoas que exerciam atividades relacionadas à enfermagem reportam-se aos curandeiros e pajés. No entanto, com a chegada dos jesuítas, o cuidado aos doentes passou a ser realizado pelos religiosos e pelas pessoas ligadas à igreja que realizavam esse trabalho voluntário. Ainda no século XVI, com a proliferação de doenças, começam a surgir as Santas Casas de Misericórdia, espaços que mais do que tratar patologias, eram considerados *locus* de assistência aos pobres, portadores das doenças, que deveriam ficar isolados da sociedade para evitar a contaminação. Não se exigia nenhuma formação para as pessoas cuidarem desses doentes (BRAIDOTTI, 2006).

No século XIX, ganha destaque Ana Justina Ferreira Néri, viúva de um oficial, que se dedica a cuidar dos soldados feridos na Guerra do Paraguai, como forma de ficar perto dos dois filhos, um médico e um oficial do Exército, que eram combatentes. Ana Néri, pelo seu trabalho, recebeu muitas homenagens, sendo agraciada com o título de “mãe dos brasileiros”. Então, nesse período, o enfermeiro passa a ser exemplo de dedicação, de abnegação, de obediência. Não poderia fazer nenhuma crítica à sociedade, deveria apenas socorrer os doentes (BRAIDOTTI, 2006).

No ano de 1926, foi criada, no Rio de Janeiro, a Escola de Enfermeiros do Departamento Nacional de Saúde Pública (DCNP), hoje conhecida como Escola Ana Néri. Para a fundação dessa instituição, foi importante a ação do diretor do referido departamento, Carlos Chagas, que pediu apoio da Fundação Rockfeller, dos EUA, que colaboraram enviando enfermeiras que, além de estruturarem o ensino de enfermagem naquela escola, organizaram o serviço de enfermagem no campo da saúde pública na cidade (ITO et al., 2006).

Somente no ano de 1949 ocorre a primeira reforma no ensino de enfermagem por força de um decreto governamental, que tratava do nível de escolaridade dos estudantes de enfermagem. Ficava estipulado que, por mais alguns anos, as escolas de enfermagem poderiam continuar recebendo alunos que tivessem primeiro grau, o que equivale ao atual ensino fundamental. Em 1961, passaram a exigir o curso de segundo grau, o que hoje equivale ao ensino médio (BRAIDOTTI, 2006).

Essas e outras mudanças que aconteceram no ensino de enfermagem foram influenciadas pelas transformações que aconteciam no âmbito hospitalar. Ocorria um grande desenvolvimento técnico-científico, utilizando cada vez mais equipamentos sofisticados. O capitalismo trouxe novas necessidades para os trabalhadores da saúde, tanto que foi nesse período que começaram a ser criados os primeiros cursos técnicos de enfermagem que se expandiram em todo o país, como forma de suprir a demanda de mão de obra rápida e qualificada para exercer cuidados de enfermagem (ITO et al., 2006).

A partir dos anos de 1960, particularmente com a ditadura militar, o ensino foi conduzido para uma visão tecnicista da saúde.

O modelo biologicista, individualista, voltado para o hospital, pontificava nesse contexto e o ensino se pautava em uma vertente muito autoritária, dificultando o debate dentro de uma visão crítica da realidade social do país e das políticas de saúde adotadas pelo governo brasileiro no período (GERMANO, 2003, p. 366).

Nas décadas de 1960 e 1970, pareceres do Conselho Federal de Educação voltados para a formação em enfermagem privilegiaram, respectivamente, a área curativista em detrimento da preventiva, e a habilidade de dominar as técnicas modernas em saúde. Germano (2003) critica o que aconteceu nessa época. Ao fazer esse comentário, a autora não nega os avanços da ciência nem desvaloriza a influência do mercado de trabalho na formação de profissionais. Chama atenção, no entanto, para o fato de não haver a preocupação em formar trabalhadores de enfermagem capazes de refletir sobre a realidade na qual se inseriam nem de existir na formação dos enfermeiros a abordagem de temas relacionados à saúde pública.

No final da década de 1970 e na década de 1980, surge o Movimento da Reforma Sanitária. Dentre as ideias defendidas por esse Movimento, pode ser ressaltada a importância da formação de recursos humanos como estratégia indispensável para se vivenciar a saúde enquanto um direito da população que deveria ser assegurado pelo Estado. Abordava também saúde/doença como um processo diretamente influenciado pelas condições de trabalho e de vida da população. Nem todos os cursos da área da saúde aderiram na mesma intensidade a essas propostas da Reforma Sanitária. Na enfermagem, porém, essa discussão ecoou fortemente, inclusive nas instituições formativas (GERMANO, 2003).

A criação do Sistema Único de Saúde – SUS em 1988 constitui-se até hoje numa forte influência no ensino de enfermagem. A formação foi vislumbrada como espaço para formar profissionais que não fossem apenas qualificados técnica e cientificamente, mas que desenvolvessem também sua dimensão cidadã, sendo capazes de lutar pela consolidação do SUS, a fim de garantir melhores condições de vida para as pessoas (CARRASCO, 2009).

A partir de discussões organizadas pela Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn, com a participação de escolas, instituições de saúde e entidades de classe, foi organizada uma nova proposta curricular, oficializada em 1994, que previa a formação do enfermeiro em quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa, vislumbrando a educação como possibilidade de transformação social ao levar o profissional de enfermagem a refletir sobre sua prática e se comprometer com os problemas sociais (ITO et al., 2006).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394, em 1996, trouxe modificações para a educação ao prever uma reestruturação dos cursos de graduação, extinguindo os currículos mínimos e suscitando a adoção de diretrizes específicas para cada curso. Para atender às exigências da LDB, em 2001, depois de amplos debates, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem, as quais, atualmente, propõem-se a formar enfermeiros críticos, reflexivos, competentes, que lutem por transformações na sociedade (ITO et al., 2006).

De uma história muitas outras podem surgir, assim como várias delas podem influenciar a história que lhes deu origem. É isso que acontece com a enfermagem. Dentro dela vão surgindo outras histórias que, ao mesmo tempo, alimentam-na e são alimentadas por ela. Uma dessas é a da Faculdade de Enfermagem - FAEN - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

O curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem da UERN, *campus* Central, foi criado em 1968. No entanto, só começou a funcionar no ano de 1971, tendo seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação apenas no ano de 1978. Dentre os fatores relacionados à sua criação, podemos ressaltar a política de expansão do ensino superior preconizada pelo Ministério da Educação – MEC, que objetivava resolver problemas referentes à qualificação de mão de obra no país, particularmente na enfermagem, na qual ocorria um *déficit* de enfermeiros (UERN, 2000).

A Faculdade de Enfermagem da UERN, obviamente, foi influenciada por todas as modificações que ocorreram na formação em enfermagem em nível nacional, das quais tratamos, de forma sucinta, anteriormente. Mas a FAEN também vem influenciando a história da enfermagem. Constitui-se numa instituição de destaque não só no estado, mas em âmbito nacional. Em 2004, por exemplo, o curso de Enfermagem da FAEN/UERN, juntamente com mais nove cursos, foi incluído no Laboratório de Pesquisas sobre Práticas de Integralidade em Saúde – LAPPIS, o qual desenvolve seus trabalhos em parceria com o Departamento de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde – DEGES, do Ministério da Saúde, e com a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS. Essa inclusão aconteceu porque a FAEN apresentou propostas inovadoras no ensino ao focar a formação voltada para a consolidação do SUS, a educação permanente e a utilização de novos saberes e práticas no atendimento aos usuários (PINHEIRO; CECCIM; MATTOS, 2006 apud COSTA; MIRANDA, 2008).

Para Costa e Miranda (2008, p. 37),

A partir do reconhecimento nacional como IES comprometida com o ensino e as práticas de enfermagem, a FAEN também assume publicamente compromisso com a responsabilidade social em enfermagem e na saúde, tendo como eixo a organização da formação da força de trabalho em enfermagem e o SUS.

Penso como Nietzsche (2007a): as palavras são bolsos. Se pensarmos sobre a imagem sugerida por esse filósofo, perceberemos que, assim como os bolsos podem carregar várias coisas e só sabe o que eles guardam quem os utiliza, as palavras igualmente estão repletas de sentidos, de significados. Podem expressar várias coisas. Nessa perspectiva, gostaríamos de explicar a nossa opção por utilizar o termo professor-enfermeiro neste estudo.

Ao nos reportarmos para pesquisas que estudam a atuação do enfermeiro como professor em cursos de enfermagem, deparamo-nos com a junção dessas duas palavras: enfermeiro e professor, numa única expressão. Aliás, em alguns estudos como os de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) e de Backes et al. (2010), é utilizada a palavra composta: enfermeiro-professor. Em outras pesquisas, como as de Carrasco (2009) e as de Furlanetto e Arruda (2012), é empregado o termo: professor-enfermeiro.

Ambas as expressões, enfermeiro-professor e professor-enfermeiro, chamam a nossa atenção para a percepção de que há especificidades nas características da docência em enfermagem que a distingue das outras. Um enfermeiro, ao estar enquanto professor formando outros enfermeiros, traz elementos da prática da enfermagem para a sua prática docente. As experiências que teve como enfermeiro, a forma como o serviço em saúde está organizado vão influenciá-lo na formação de outros profissionais. Além disso, um enfermeiro, ao ser professor, não atua somente na formação de enfermeiros para trabalhar nos serviços de saúde, mas também na formação de enfermeiros que poderão ser professores, formando outros enfermeiros. Quando nos voltamos especificamente para a Faculdade de Enfermagem - FAEN/UERN, cenário desta pesquisa, essa realidade se torna mais perceptível, já que essa instituição se trata de uma das poucas no Brasil que oferta, concomitantemente, o curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem.

Diante desse contexto, escolhemos utilizar a expressão professor-enfermeiro como forma de suscitar reflexões acerca dessa realidade. E mais especificamente optamos por trabalhar com a expressão professor-enfermeiro, e não com a expressão enfermeiro-professor, porque acreditamos que não se trata meramente de uma inversão na ordem das palavras, trata-se de uma reflexão com nuances epistemológicas. Na dissertação *Professor-enfermeiro: significados e profissão-docente*, Ana Virgínia de Almeida Carrasco (2009), ao empregar o termo professor-enfermeiro, expõe-nos a necessidade do enfermeiro, em sala de aula, se

reconhecer enquanto docente. É importante o enfermeiro perceber que, em sala de aula, como professor, desempenha a tarefa de formar outras pessoas, de ensinar e de aprender com elas. Isso não significa que vai negar sua condição de enfermeiro; pelo contrário, para essa autora o enfermeiro precisa reconhecer essa dupla identidade, o que pode conduzi-lo a observar características singulares na docência em enfermagem. Ressalta ainda que o enfermeiro, enquanto professor, precisa se apropriar dos saberes pedagógicos, fundamentais para a prática docente.

Interessante que alguns professores durante as nossas entrevistas colocaram essa percepção de que a docência em enfermagem ganha um delineamento singular. O *Homem de negócios*, quando comentou sobre o seu papel enquanto professor na formação em enfermagem, falou: “Ser professor? Formação em enfermagem? Aí, são duas coisas: professor e formação em enfermagem. É preciso articular aqui essas duas concepções”.

A opinião do *Homem de negócios* recorda-nos o pensamento de Furlanetto e Arruda (2012) que, no estudo *Uma questão profissional: a identidade do professor-enfermeiro*, afirmam que o maior desafio do ser professor-enfermeiro é perceber que tem experiências, ideias, vivências da docência e da enfermagem e é importante articular essas duas práticas, identificando como uma influencia a outra.

Em artigo intitulado *Enfermeiro-professor: um diálogo com a formação pedagógica*, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) corroboram com esse pensamento suscitado pelo *Homem de negócios* e por Furlanetto e Arruda (2012). Os autores discorrem sobre a importância de o enfermeiro refletir sobre a sua prática docente, porque, em alguns casos, ela vem sendo colocada em segundo plano. Vem se deixando de reconhecer os vínculos existentes entre a assistência da enfermagem e o ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, e como isso influencia a atuação do docente.

Outra resposta que nos chamou atenção foi a da *Rainha*, a qual, ao tratar sobre o seu papel enquanto professora na formação em enfermagem, respondeu-nos:

Como professora, eu tenho intenção de melhorar esses alunos e fazer com que eles cheguem pessoas melhores no campo do trabalho. Agora, eu, como professora de enfermagem, minha formação, meu objetivo é formar outros enfermeiros, ajudar esses alunos para que eles encontrem o caminho da profissão.

Rainha aponta especificidades quando pensa o seu papel como professora, que é formar alunos para que eles se tornem pessoas melhores para exercer uma profissão. E, ao pensar o seu papel enquanto professora no curso de enfermagem, coloca-se como tendo a

tarefa de formar enfermeiros para exercerem uma profissão. Percebemos que, na enfermagem, o seu papel como professora vai ganhando outra conotação, outra forma, sendo colorido por outros tons.

Um dos marcos, mais contemporâneo, quando se fala em refletir sobre o papel da educação foram as jornadas de debates com estudiosos organizadas pela UNESCO, coordenadas por Jacques Delors (1998), as quais originaram o livro *Educação: um tesouro a descobrir – relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

Por mais que tenha conseguido muitos avanços e descobertas científicas, e vários países tenham se desenvolvido social e economicamente, a humanidade vem enfrentando um desencanto em relação ao futuro. Está descobrindo que ainda há muito a desvendar sobre o mundo. Sobre a vida. Sobre si mesma. A educação, se estivesse num parto doloroso do mundo, seria a responsável pelo desenvolvimento da pessoa humana e das comunidades. “Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16).

A educação do século XXI, da mesma forma que possui a missão de construir conhecimentos que acompanhem as evoluções tecnocientíficas que ocorrem ao longo do tempo, precisa estimular os sujeitos a não se isolarem do mundo, dos problemas enfrentados pela humanidade. Não é o suficiente acumular conhecimentos. É preciso explorar esses conhecimentos. Aproveitar as oportunidades de atualizá-los, de aprofundá-los, utilizando-os como auxílio para se adaptar ao mundo em mudanças (DELORS, 1998). A educação tem, agora, o desafio de educar para a incerteza, para ser capaz de lidar com as imprevisibilidades e com as mudanças (MORIN, 2000).

Segundo Jacques Delors (1998), a educação, para dar conta dessa tarefa, deve se alicerçar em quatro aprendizagens, as quais, ao longo da vida, serão como quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, que trata de construir os meios/instrumentos para compreender o mundo; aprender a fazer, isto é, saber agir no contexto no qual se insere, colocando em prática seus conhecimentos, articulando-os ao mundo do trabalho; aprender a viver juntos, ou seja, participar e cooperar com os outros nas atividades humanas; e aprender a ser, ou seja, propiciar um desenvolvimento integral do ser humano: “[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99).

Geógrafa recorda-nos esses pressupostos elencados por Delors (1998) quando diz:

Para mim, a finalidade da formação universitária é preparar você para lidar com o mundo, com as dificuldades, com a profissão, e também para a jornada da busca do autoconhecimento. A educação, a inclusão, a visão do ser humano em sua totalidade devem ser temas transversais...

Infelizmente, não é isso que vem sendo observado na educação; pelo contrário, está acontecendo uma “profissionalização excessiva”, ou seja, uma redução do ser humano ao ser profissional. Sem percebermos, os seres humanos estão se transformando em máquinas (FONSECA; ENÉAS, 2011, p. 16). A condição *sapiens-sapiens* do ser humano tem sido exercitada. A condição *demens* do ser humano, atrofiada. Realizam procedimentos e tarefas. Conhecem as mais modernas teorias. Mas sentem a vida vazia, porque, embora a parte esteja no todo e o todo esteja presente em cada parte, a parte não substitui o todo. A dimensão profissional não preenche a vida humana. Como fala Fonseca (2008, p. 39): “O homem profissional expressa apenas uma dimensão daquilo que ele é em sua amplitude”.

A grande tônica, particularmente na universidade, tem sido a formação profissional, quer dizer, a construção de conhecimentos técnico-científicos que possibilitem a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. “Formação universitária é para o povo crescer intelectualmente e ter uma profissão e ganhar dinheiro” (RAINHA). Pensando essa situação a partir dos quatro pilares da educação propostos por Delors (1998), vem sendo priorizado o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Deixa-se em segundo plano o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

A formação universitária, em alguns casos, tem sido vislumbrada apenas sob a perspectiva utilitarista: construir conhecimentos que serão utilizados somente no campo profissional. A *Acendedora de lampiões* discorre sobre isso quando diz:

[na universidade] ainda existe uma ideia muito utilitária do conhecimento. O conhecimento serve para isso, serve para aquilo... Então, as pessoas vêm muito mais para procurar uma profissão do que para adquirir conhecimento sobre si mesmo, embora essa realidade esteja mudando...

Como nos afirma Jiddu Krishnamurti, em *A educação e o significado da vida*, não há nada de errado em construir conhecimentos que preparem os indivíduos para o exercício de uma profissão. Esse também é o papel da educação. A questão é que estamos vivenciando

excessivamente essa formação profissional, esquecendo-nos de que “a educação deve, sobretudo, estimular uma visão integrada da vida” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 45).

A universidade está deixando de ser uma oportunidade para se construir conhecimentos sobre si mesmo. Um *locus* de autoformação. De formar a si próprio. Ao tratar do papel da educação em âmbito universitário, a *Acendedora de lampiões* afirma que o ensino superior deveria ajudar as pessoas a se conhecerem melhor, a crescerem enquanto seres humanos:

Qualquer formação eu acho que vem para aperfeiçoar aquilo que você é como pessoa. Existem muitas pessoas que falam que você vai para Universidade para você ter uma profissão. Mas, às vezes, hoje, principalmente, há pessoas que vêm para Universidade para se conhecer, para ter um conhecimento a mais, para se socializar e qualquer conhecimento é válido. Até ensinar o sujeito a apertar uma porca no parafuso, ele pode transformar a vida de uma pessoa. [...] Eu acho que o objetivo da formação universitária é o crescimento das pessoas.

Jiddu Krishnamurti (1994) auxilia-nos a entender essa opinião da *Acendedora de lampiões*. Para ele, a educação que se centra unicamente no aspecto profissional não leva a uma transformação de si mesmo nem do mundo. A educação não é simplesmente um exercício da mente, mas uma busca pelo significado da vida. E “compreender a vida é compreender a nós mesmos: este é o princípio e o fim da educação” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 12). O objetivo da educação é, pois, conduzir o indivíduo a uma visão integral da vida e, conseqüentemente, a uma visão integral de si mesmo, ajudando-o a crescer enquanto pessoa, “a tornar-se um ente amadurecido e livre para florescer em amor e bondade” (KRISHNAMURTI, 1994, p.22). “Assim, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 15).

Jiddu Krishnamurti (1994) dialoga com o pensamento de Huberto Rohden, o qual, em *Educação do homem integral*, afirma que o grande objetivo da educação é a formação integral do ser humano, isto é, levá-lo a se reconhecer como um ser com mente, corpo e alma. A educação, hoje, na visão desse filósofo, tem nutrido apenas o intelecto. Tem apenas instruído, e não educado. Há diferenças entre instrução e educação. A instrução se refere aos conhecimentos e à utilização dos objetos necessários para a sua vida profissional. Já a educação almeja despertar e desenvolver na pessoa os valores humanos (ROHDEN, 2005).

Vivenciamos, atualmente, um desequilíbrio entre instrução e educação. Há um atrofiamento desta e uma hipertrofia daquela. Situação que vem provocando uma crise de

frustração existencial na humanidade. É impossível o homem atribuir sentido ao que faz se não consegue descobrir por que faz. O ser humano não conseguirá conhecer o mundo exterior se, antes de tudo, não conhece o seu mundo interior, a si mesmo. “A humanidade não viverá em paz, e o homem nunca será feliz enquanto não for um creador² de valores dentro de si mesmo” (ROHDEN, 2005, p. 31). É preciso, portanto, equilibrar instrução e educação. “O ideal seria que um homem tivesse 100% de instrução e 100% de educação; que fosse mestre em ciência e mestre em consciência” (ROHDEN, 2005, p. 31). Só assim será feliz. Afinal, “O escopo supremo da educação é tornar o homem feliz, realmente feliz” (ROHDEN, 2005, p. 72).

Não podemos desconsiderar os vários desafios que a educação enfrenta para ser esse espaço no qual as pessoas possam construir, simultaneamente, conhecimentos técnicos, científicos, culturais e conhecimentos sobre si mesmo (PIMENTA, 2001). “É tão difícil ver isso que te falei na universidade, essa visão integral do ser humano no processo de formação. Às vezes, como professor, a gente se sente sozinho, ou com poucos colegas que trabalham da mesma forma que a gente...” (GEÓGRAFA). Histórica, social e culturalmente, a educação foi e ainda o é regida por mecanismos burocráticos e disciplinares que visam controlar/disciplinar/racionalizar o ser humano (PIMENTA, 2001), a fim de “moldá-lo” para o convívio em sociedade. Nesse contexto, obviamente, é difícil fomentar um espaço para a vivência da subjetividade. As emoções são recalcadas. Os sentimentos silenciados. Os desejos sepultados.

O Homem de negócios fala um pouco sobre essas questões:

Eu fiz umas leituras no mestrado que mudaram muito meu entendimento sobre sujeitos, principalmente, sobre docência e ensino superior [...] Algumas leituras, hoje, me fazem pensar o seguinte... É, eu aplico a mim, no meu dia a dia de sala de aula. Não é fácil olhar isso não, viu? Eu estou fazendo aqui, mas não é fácil eu assumir, dizer isso para você: 90% do que nós fazemos às vezes no espaço da graduação são práticas de governamentalidade dos sujeitos que estão ali. Nós construímos um projeto pedagógico, nós elencamos princípios, diretrizes, objetivos. Todas essas prerrogativas são externas ao sujeito-aluno que está aqui. Tudo bem, nós precisamos desse norte, mas esse aluno precisa se descobrir sujeito, entendeu? Ele precisa se ver sujeito diante das perspectivas que o curso aponta.

O Homem de negócios faz o exercício de refletir sobre os desafios da educação e sobre a sua prática docente. Para Nóvoa (1999), a educação só se transformará se aquele que faz a

² Huberto Rodhen (2005) opta por utilizar a palavra *criar*, grafia latina tradicional, ao invés do neologismo *criar*. Segundo o autor, a utilização dessa grafia moderna é aceitável para fins didáticos e de alfabetização, porém pode deturpar o seu significado. *Criar* refere-se à manifestação da Essência em forma de existência; já *criar* diz respeito à transição de uma forma de existência para outra.

educação – o educador – começar a refletir acerca dos entraves enfrentados. Só quando nós, professores, olharmos para a nossa prática educativa e para nós mesmos, poderemos vislumbrar os limites e as possibilidades e, então, tentar engendrar mudanças.

Interessante que o *Homem de negócios*, partindo dos seus conhecimentos, faz essa análise das influências que o campo da educação sofre, mas não coloca isso como uma realidade definitiva, pronta, acabada, determinada para todo o sempre. Ele analisa criticamente essa realidade, vislumbrando possibilidades de modificá-la. Rios (2001) e Barbosa, J.G. (2012) concordam com esse pensamento. Rios (2001) diz ser pertinente que, como professores, possamos compreender que os conhecimentos que construímos nos auxiliam a entender a realidade na qual estamos inseridos. E, a partir disso, nós poderemos nos posicionar de forma crítica diante daquilo que está instituído e tentarmos transformar a realidade a partir das nossas ações. Nessa perspectiva, Barbosa, J.G. (2012) ainda argumenta que pensar o contrário ao convencional não significa negar uma educação para o que já está social e culturalmente estabelecido. Significa, porém, ter um olhar plural para essa realidade, enxergando o estabelecido, o instituído, o convencional, mas também vislumbrando a possibilidade de recriar convenções, de reconhecer o valor do instituinte, daquilo que vai sendo criado.

O exercício que o *Homem de negócios* faz - o exercício de pensar sobre si mesmo e as condições sócio-histórico-culturais do contexto no qual está inserido – em sua opinião, é o que deve ser a finalidade da educação em âmbito universitário: ajudar as pessoas a pensar e, assim, assumir o seu papel enquanto sujeitos.

A formação universitária para mim só tem um objetivo: formar o sujeito pensante. Só isso. Eu discordo de projetos pedagógicos, inclusive como o nosso, utópicos, megalomaniacos. Não é só o nosso. São vários outros que eu conheço que impõe à formação vários desafios, uma ciranda de objetivos. Quando, na verdade, para mim, o princípio da formação no ensino superior é a formação de um sujeito pensante (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Pedimos ao *Homem de negócios* que nos explicasse melhor do que trata esse “sujeito pensante”:

De um sujeito que consiga se refletir no mundo e refletir o mundo numa via dinâmica. Ele não se vê: ele constroi o mundo sozinho ou o mundo constroi ele sozinho. Ele saber dessa dinâmica e ele conseguir se posicionar diante disso. O que mais me incomoda é ver as pessoas numa relação determinística, às vezes, dizendo a sociedade é quem me faz ser quem eu sou. A pessoa veste um capuz de coitadinho, de determinado, de assujeitado, como diz o Foucault e, na verdade, o sujeito faz

escolhas ao longo da sua vida. E esse sujeito, eu falo a partir da concepção de Foucault, que é um sujeito que historicamente se constroi e muitas vezes não percebe que foi construído. É aquele sujeito que diz sim ou não acreditando apenas que é do seu plano consciente, quando na verdade exige toda uma construção histórica que rege esse sujeito. Então, a formação no ensino superior, no meu ver, deve possibilitar esta descoberta: eu sou um sujeito. Eu construo. Eu destruo. Eu formo. Eu reformo. Eu recebo influência da sociedade onde eu estou, mas também posso influenciar. Então, é um sujeito que consiga se vê nesta condição.

Para Moreira (2004), não é fácil proceder a uma análise interpretativa do pensamento de Michel Foucault. Seus textos são densos, repletos de ideias, categorias e métodos, os quais vão se desenvolvendo e se enriquecendo ao longo da sua obra. Isso acaba levando a várias possibilidades de interpretação desse filósofo.

Para Ternes (2004), uma das contribuições de Michel Foucault é a de nos chamar atenção para a necessidade do sujeito pensar sobre o papel das instituições sociais, tais como a escola, as quais caminham cada vez mais para uma normatização, uma disciplinarização, um controle racional da vida das pessoas. Moreira (2004) complementa essa reflexão dizendo que, a partir do momento que o sujeito pensa sobre essas relações de governamentabilidade, de saber/poder e sobre esses mecanismos de controle, de disciplinamento, de racionalização do comportamento humano, deixa de ser totalmente passivo. O sujeito passa a perceber que tem ações e reações diante do que acontece. Ele é formado pelos outros, pelas estruturas sociais, porém também forma a si mesmo a partir das atitudes que toma diante das ações dos outros e das estruturas sociais.

Quando falamos em racionalidade na educação, recordamo-nos das influências de René Descartes. Para Edgar Morin (2000, p. 26), “o grande paradigma do Ocidente” teve como autor Descartes, o qual estabeleceu a separação do sujeito do objeto em diversas esferas: a filosofia e a pesquisa de caráter reflexivo de um lado e a ciência e a pesquisa objetiva de outro. “Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objeto; Alma/Corpo; Espírito/Matéria; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência”.

No século XVII, esse pensador objetivava unificar os conhecimentos por meio das certezas racionais, particularmente as matemáticas. Estabeleceu a separação entre saber lógico e saber sensível. Elaborou uma explicação do corpo humano sob uma perspectiva mecanicista (corpo movido pelas leis da natureza e da matemática) e reducionista (corpo reduzido às suas partes), comparando-o a uma máquina. O modelo cartesiano influenciou o desenvolvimento da ciência e da educação (NÓBREGA, 2000).

Na educação, separamos razão de emoção, acreditando que uma existe sem a outra. Exercitamos o raciocínio lógico. Aprendemos a lidar com a exatidão, com os números, com as fórmulas. Fragmentamos e agrupamos os conhecimentos em disciplinas, para conhecer cada vez mais sobre cada vez menos. Santos (2008) alerta-nos para a necessidade de reconhecer a importância do paradigma cartesiano para o acúmulo de conhecimentos, o desenvolvimento da ciência e as descobertas tecnológicas. No entanto, destaca a pertinência de observarmos que, atualmente, vêm surgindo outras formas de produção do conhecimento, de enxergar o mundo, que se aproxima de uma rede de relações, que leva em conta os diversos fatores envolvidos numa determinada realidade; logo, está emergindo uma mudança conceitual e outros princípios orientadores do desenvolvimento científico e educacional.

Em *Formação do sujeito e transdisciplinaridade: história de vida profissional e imaginal*, Patrick Paul expõe que a medicina, como área do conhecimento, também foi fortemente influenciada pela compreensão de corpo-máquina e pela fragmentação do saber em disciplinas. O corpo é vislumbrado apenas no aspecto biológico, sendo reduzido aos sistemas, aos órgãos, às células, ou seja, às suas partes. Partindo-se da ideia de que, para conhecê-lo melhor, é necessário fragmentá-lo (PAUL, 2008).

A influência do paradigma cartesiano na saúde é tão forte que se chega a denominá-lo de modelo biomédico. Segundo Camargo Júnior (1997), a Biomedicina (essa denominação alude à racionalidade médica fundamentada a partir das disciplinas do campo da Biologia), também conhecida por Medicina Ocidental Contemporânea, vincula-se ao “imaginário científico”, que corresponde à racionalidade da mecânica clássica. Para o autor supracitado, essa racionalidade pode ser pensada a partir de três pressupostos: caráter generalizante, e não casos individuais; caráter mecanicista: o universo é visto como uma máquina, a qual, para compreender, basta conhecer as leis que o regem; e caráter analítico: o entendimento teórico e experimental dá-se pela separação das partes, para compreender o todo é necessário apenas somar as partes.

Essa visão analítico-mecanicista fundamenta uma medicina anátomo-clínica, quer dizer, uma medicina de um corpo meramente biológico fragmentado em sistemas e órgãos. E essa divisão do corpo em sistemas vai gerar a divisão do saber médico, criando as especialidades médicas. Cada especialista fica responsável por um sistema: o neurologista pelo sistema nervoso; o cardiologista, pelo sistema cardiovascular, etc. (CAMARGO JÚNIOR, 1997). Cada um cuida de um sistema. Cada um fica com uma parte, ou melhor, a sua parte. Aquela para qual estudou. A visão integral acerca do ser humano vai ficando

embotada. Vai ficando turva. E o ser humano passa a ser visto e atendido apenas no aspecto biológico.

Esse olhar analítico-mecanicista fundamenta ainda uma medicina das lesões e das doenças, na qual o que se valoriza é a doença do sujeito. O atendimento ocorre, basicamente, a partir do diagnóstico da patologia, do seu quadro clínico: sinais e sintomas, seguidos da instituição de tratamento terapêutico, normalmente apenas medicamentoso. Não há lugar para a subjetividade do sujeito que procura a instituição de saúde, nem do profissional de saúde que passa a guiar sua prática a partir da racionalidade, negando seus sentimentos e emoções (CAMARGO JÚNIOR, 1997).

Durante várias aulas em *Enfermagem no Processo Saúde-Doença do Adulto*, particularmente nas de Saúde Mental, e *Enfermagem no Processo Saúde-Doença da Terceira Idade*, os professores suscitaram reflexões sobre como o sujeito que procura as instituições de saúde vem sendo tratado. Expuseram a necessidade de vislumbrá-lo como um ser que não se reduz a um corpo biológico, mas um ser com uma história de vida singular, inserido num contexto social, com valores culturais, com uma afetividade, e, assim, percebê-lo como co-partícipe da produção do cuidado em saúde. Para tanto, reportavam-se à necessidade de avançar em relação à concepção de clínica na saúde/na enfermagem ainda centrada na doença do sujeito em direção a uma clínica que valorize o sujeito que se encontra doente.

Reconhecer o outro, aquele que procura o serviço, e também o profissional, como ser humano é discussão que vem ganhando cada vez mais espaço no setor saúde. Fala-se em humanização, em ressignificação do cuidado, em novas concepções de clínica, na tentativa de valorizar a subjetividade, isto é, os desejos, os valores, os sentimentos, as emoções dos sujeitos. Alguns professores, em vários momentos, utilizaram esses termos em sala de aula.

Em várias situações, os docentes também se reportaram para a influência do cartesianismo na produção do serviço em saúde/em enfermagem. Falavam para os discentes que o atendimento em saúde/em enfermagem ainda opera num modelo biologicista, individualista e curativista. Biologicista porque reduz o ser humano a um corpo biológico, fragmentando-o em órgãos, em partes do corpo. A terapêutica, nessa perspectiva, é somente medicamentosa, intervindo somente no corpo biológico, negando as outras dimensões do sujeito: social, psicológica, afetiva. Cada profissional de saúde fica responsável apenas pela sua área de especialização, isto é, pela sua “parte”. Inclusive dentro da própria enfermagem, na qual vem surgindo, a cada dia, mais especialidades.

O atendimento em saúde/em enfermagem também é individualista, por “recortar” o sujeito do contexto no qual está inserido, negando que vive em sociedade, com outros

sujeitos. Faz parte de um coletivo. E isso influencia o seu estado de saúde/doença. Curativista, por se preocupar apenas em tratar a doença quando ela já aparece, deixando de preveni-la. Ao tempo em que falavam sobre esse assunto, os professores expunham a necessidade de se refletir sobre essas questões com os alunos, como uma possibilidade de que, quando eles estivessem nas instituições de saúde sendo enfermeiros, tentassem transformá-la.

A reflexão dos professores sobre a presença do modelo biomédico na produção do atendimento em saúde torna-se muito pertinente, porque, consoante Paul (2008), ainda que os docentes não consigam identificar, esse modelo biomédico continua a se fazer presente na formação do profissional de saúde:

O tratamento biomédico, tal como é ensinado na faculdade de Medicina, repousa sobre leis fisiológicas, fisiopatológicas e farmacológicas gerais que tendem a apagar o indivíduo considerado como uma totalidade, a fim de recortá-lo em aparelhos, em órgãos e em funções, para assegurar a eficácia do diagnóstico e do tratamento. O que importa na medicina moderna inscreve-se no desmembramento, na divisão possível que o corpo oferece, gerando especialidades (PAUL, 2008, p. 36 e 37).

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Enfermagem – FAEN/UERN, observamos tentativas de superar esse modelo biomédico. Identificamos que os conteúdos abordados no curso de enfermagem são organizados em disciplinas, as quais estão distribuídas em seis áreas temáticas, que atuam “[...] integrando simultaneamente as Ciências Bilógicas, Sociais, Humanas, da Saúde e da Enfermagem”. Cada uma dessas áreas recebe uma denominação: *Bases biológicas e sociais da enfermagem*; *Fundamentos do trabalho da enfermagem*; *Assistência de enfermagem*; *Administração de enfermagem*, *Ensino de Enfermagem* e *Estágio supervisionado* (UERN, 2000, p. 38).

Reunir as disciplinas em áreas temáticas trata-se de uma tentativa de estabelecer um diálogo entre elas. Percebemos o interesse de superar a visão biologicista do ser humano. Na área temática de *Bases biológicas e sociais da enfermagem*, por exemplo, há disciplinas que tratam da biologia, da fisiologia, da patologia, mas existem aquelas que trabalham a perspectiva psicológica, social e filosófica do ser humano. Como está posto no Projeto Político Pedagógico do curso de Enfermagem da FAEN/UERN:

I. ÁREA TEMÁTICA - BASES BIOLÓGICAS E SOCIAIS DA ENFERMAGEM:

Destinada à fundamentação básica das ciências biológicas, humanas e sociais, de modo a garantir a compreensão das concepções de enfermagem, seu processo de trabalho, mediações, intervenções e compromissos com a transformação das práticas de saúde na sociedade:

- a) Fundamentos da Filosofia;
- b) Fundamentos da Sociologia;
- c) Antropologia e Saúde;
- d) Fundamentos de Psicologia;
- e) Morfologia;
- f) Biologia;
- g) Processos Fisiológicos;
- h) Processos Patológicos;
- i) Processos Terapêuticos (UERN, 2000, p. 38 e 39).

Mesmo diante dessa tentativa de estabelecer diálogo entre as disciplinas, *Geógrafa* e a *Acendedora de lampiões* continuam a identificar a influência do paradigma cartesiano, que leva a uma construção fragmentada, em cada disciplina; porém, elas tentam elaborar estratégias para superar isso.

Uma vez que a gente está nas disciplinas de Bases biológicas e sociais, o pessoal pensa que a gente tem uma forma biologicista, muito maquinal de dar aula, de abordar. Na verdade, se fosse pela forma do ensino tradicional, a gente até que iria mesmo, porque seria mais fácil. Mas não dá para ser maquinal ou tecnicista, porque a gente sabe que, ao longo da formação a gente tende a ser muito teórico, mas a gente tenta dar muito mais exemplos da realidade, condições que vão afetar aquele processo saúde/doença e que não estão diretamente relacionados apenas ao processo fisiopatológico em si, ao biológico, às células, mas também às transformações do meio que vão influenciar isso (GEÓGRAFA).

Agora, eu ensino Anatomia, Fisiologia, Patologia e Saúde do Idoso. [...] Quando chega em patologia, a gente já tem o cuidado de trabalhar as condições em que as pessoas vivem e aquela patologia. A gente sempre faz essa ponte. Por sermos enfermeiros, por termos sido alunos dessa faculdade, a gente trabalha as três disciplinas que são das Bases biológicas apontando para todas as outras disciplinas do curso. Então, a gente já trabalha dessa forma. E o fato de fazer essa ponte evita com que os alunos separem pedaços do ser humano. A gente até diz: “cuidado para não se especializar antes do tempo!” (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

A *Acendedora de lampiões* também comentou conosco que se preocupava muito com as expressões que utilizava em sala de aula, porque elas poderiam reduzir o ser humano a uma única dimensão: a biológica, tratando-o de forma mecanicista.

[...] eu já ensinei muito Semiologia. E dentro da disciplina de Semiologia... Dentro das disciplinas de Fisiologia e Patologia, a gente, é pacto nosso, a gente toma muito cuidado para evitar expressões como: “a máquina humana”. A gente fala do ser humano e a gente fala do corpo, do biológico, que é parte do ser humano, mas a gente tem muito cuidado para não mexer com essa questão de máquina. A gente tem cuidado com certas expressões, porque as palavras vão ficando na cabeça das pessoas... (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Nós possuímos as ideias, e as ideias nos possuem. Somos, ao mesmo tempo, escravos e senhores das nossas ideias (MORIN, 2000). Ideias não são modificadas de uma hora para outra. Conceitos não são “deletados” do nosso pensamento e da nossa prática tão facilmente, como um texto que é apagado com o simples clique na tecla *delete* de um computador, ou como um simples ato de amassar uma folha de papel e jogá-la no cesto de lixo. Sendo assim, em alguns momentos, durante a observação das aulas, identificamos que o modelo biomédico entrava em cena novamente e atuava junto com o docente em sala de aula.

O *Homem de negócios*, por exemplo, ao ministrar aula sobre avaliação cardiovascular fez o seguinte questionamento aos alunos: “por que se faz uma avaliação cardiovascular?” Os alunos ficaram em silêncio. Ele os incentivou a responder a pergunta, mas, mesmo assim, ficaram calados. Então, na tentativa de deixar a questão mais clara para que eles se sentissem à vontade para responder, ele disse: “estou dizendo: por que se coloca gasolina num carro?” Momentos depois, o *Homem de negócios* começou a discorrer sobre as síndromes coronarianas e falou para os discentes: “as síndromes coronarianas dizem para gente: ‘está acontecendo alguma coisa com a ‘bomba’. É preciso agir!’” Depois, ao tratar sobre o quadro clínico das cardiopatias, falou: “um cansaço que você não possa nem varrer uma casa, você pode desconfiar que tem algum problema na ‘bomba’”. Ao alertar os alunos sobre a importância de controlar os níveis da pressão arterial durante um infarto agudo do miocárdio, ele disse: “Se o cara ficar um pouco nervoso, se a pressão arterial se elevar um pouco, o coração ‘pifa’”.

Comparar a avaliação cardiovascular com a ação de colocar gasolina num carro, chamar o coração de “bomba”, dizer que o coração “pifa” remete-nos a uma ideia mecanicista: o ser humano como um corpo biológico-máquina, formado por sistemas, que, por sua vez, são constituídos por engrenagens/partes, como, por exemplo, “a bomba”. Esse pensamento de corpo como máquina é algo muito corriqueiro na formação em saúde/em enfermagem. É comum os livros de fisiologia utilizarem essa expressão “bomba” ao explicarem o mecanismo de funcionamento do sistema cardiovascular. Atentemos, por gentileza, para as expressões que nós mesmos utilizamos anteriormente, agora há pouco: “mecanismo de funcionamento” e “sistema cardiovascular”, as quais se reportam também para essa visão mecanicista do ser humano. É algo que está entranhado na prática do profissional de saúde. Nós nem percebemos. Já se naturalizou. Não temos sequer outras expressões para nos referirmos ao funcionamento do sistema cardiovascular. É “funcionamento”. O coração “funciona” como uma peça de uma máquina. O coração e os vasos são um “sistema”. Uma parte da máquina.

A forma como a disciplina *Enfermagem no processo saúde/doença do adulto* foi organizada é outro exemplo dessa atuação discreta, mas marcante da biomedicina. Essa disciplina é teórico-prática, isto é, destina parte da carga horária para sala de aula, a fim de que os assuntos sejam abordados teoricamente e, depois, cada professor acompanha os alunos para a prática, nas instituições de saúde. No início, os alunos foram informados que, na disciplina, contariam com a presença de cinco docentes e que cada um ficaria com a incumbência de trabalhar, em sala de aula, os conteúdos relacionados ao setor pelo qual ficariam responsáveis por levar aos alunos para a prática. Os conteúdos abordados, de acordo com o que está posto no Programa Geral da Disciplina, organizaram-se no sentido de dar fundamentação teórica para os discentes terem momentos práticos nos seguintes serviços de saúde: hospital, nos setores: Pronto Socorro - PS, Unidade de Terapia Intensiva – UTI, Centro Cirúrgico - CC e Núcleo de Vigilância Epidemiológica; Centro de Oncologia; Centro de Atenção Psicossocial – CAP's e hospital psiquiátrico – serviços relacionados à saúde mental (UERN, 2012a).

Ao longo das aulas, observamos, em muitos momentos, o esforço dos docentes em superar essa divisão/fragmentação dos conhecimentos em áreas/em especialidades. Mesmo que a aula estivesse sob a responsabilidade de um ou dois professores, os outros sempre procuravam estar presentes uns nas aulas dos outros para mostrar aos discentes que aquele conhecimento construído não era importante especificamente num setor no hospital ou numa determinada instituição de saúde, mas era um conhecimento importante para a prática do enfermeiro.

No entanto, como relatamos anteriormente, a biomedicina, embora atue discretamente na formação em saúde/em enfermagem, adora ser o centro das atenções. Não admite ser atriz coadjuvante. Quer sempre o papel de protagonista. Se por um lado os professores procuravam superar o isolamento dos conhecimentos, ao dialogar uns com os outros; por outro lado, continuavam a nutrir e serem nutridos pela ideia da especialização. Alguns docentes expuseram aos alunos o fato de que a disciplina tinha uma carga horária pequena para os conteúdos que pretendiam abordar. Se tivessem mais tempo, trabalhariam em outros setores do hospital e em outras instituições de saúde, porque, hoje, o mercado de trabalho está requisitando profissionais especialistas e é preciso que saiam pelo menos com alguns conhecimentos para se inserirem nos diversos campos.

Gostaríamos de deixar bem claro que não estamos desvalorizando a importância das disciplinas, das especializações médicas e, conseqüentemente, da preocupação dos professores em relação ao fato de propiciar aos alunos o contato com as diversas instituições

de saúde. Estamos apenas levantando a possibilidade de pensar como vem se dando essa “especialização” e suas consequências na formação.

Ao construir saberes cada vez mais específicos sobre uma temática, corremos o risco de vivenciar mais do que uma especialização, e sim uma hiperespecialização: considerar apenas uma parte, um determinado aspecto da situação, fechando-nos em nós mesmos (MORIN, 2003). Isolando-nos na ilha das nossas certezas. Sem enxergar que navegamos num oceano de dúvidas. Sem enxergar a necessidade de integrar os diversos fatores que constituem uma realidade.

A construção de saberes cada vez mais especializados torna-se perigosa não somente pelo fato de isolá-los, podendo torná-los incomunicáveis, mas por nos levar a pensar que quanto mais conhecimentos específicos construirmos, mais subsídios teremos para agir diante das diversas situações. Só que, em alguns casos, ocorre o contrário: quanto mais desenvolvermos saberes gerais mais condições teremos de entender e atuar diante dos casos específicos (MORIN, 2000).

Morin (2007b), nesse sentido, afirma que a generalização leva a múltiplas especializações, mas o contrário é impossível: a especialização não leva a uma generalização. Para tanto, cita um exemplo. Alicerçando-se na proposição de Boris Cyrulnik, de que o corpo humano é generalista, ele afirma que a insuficiência anatômica é, concomitantemente, um limite e uma virtude do ser humano. A mão humana, por exemplo, não tem nenhuma atividade específica. Justamente por esse motivo consegue realizar muitas atividades.

Não estamos desvalorizando a relevância dos conhecimentos específicos, das especializações, dos especialistas; pelo contrário, são indispensáveis. Se pensarmos na área da saúde, por exemplo, é importante termos profissionais que conhecem detalhadamente um sistema corporal. Um órgão do corpo. As células.

Nossa intenção, aqui, no entanto, é criar um espaço para pensarmos que esse conhecimento específico, detalhista, pormenorizado precisa sempre estar perpassado por uma visão integral do contexto do qual faz parte. Como nos alerta Morin (2007a): “A hiperespecialização disciplinar [...] desintegra a noção de homem”. É interessante que o especialista em cardiologia, em dermatologia, em nefrologia, etc. possa sempre ter em mente que não está tratando apenas de um sistema ou um órgão isolado, mas de um ser humano.

Um paradigma nunca é superado. Ele sempre serve de base, de referência para o surgimento de outros. Até porque todo paradigma tem sua contribuição, nos ensina algo. Como diz Morin (2003): a criação só vem a partir da conservação. Só se torna capaz, por exemplo, de estabelecer diálogo entre as diversas disciplinas quem consegue ter um olhar

sobre/para cada disciplina. Nesse sentido, as mudanças vão acontecendo aos poucos. Concepções e práticas são (re)construídas paulatinamente, até mesmo porque o professor tem um grande desafio ao tentar avançar em relação a essa perspectiva biomédica da formação do enfermeiro. Ele mesmo, enquanto professor, foi formado nesse paradigma, então acaba tendo que refletir sobre si mesmo, sobre sua própria formação, para poder atuar diferentemente na formação dos outros.

Eu tenho uma formação profissional muito cartesiana. Então, eu sou basicamente centrada no pragmatismo. Eu entro na sala, se for, por exemplo, no conteúdo de Centro Cirúrgico, bem voltada para o desenvolvimento da habilidade deles naquele campo, pensando só nisso... (RAINHA).

Ao realizarmos entrevistas com os professores, de início perguntávamos qual o objetivo da formação universitária e, depois, questionávamos o papel da formação em enfermagem. Partimos da premissa de que a formação em enfermagem tem uma condição, ao mesmo tempo, singular e plural no campo da educação. Enfrenta desafios comuns às outras formações, mas tem características próprias advindas da forma como o serviço em saúde/em enfermagem vem sendo produzido ao longo do tempo. Por isso, optamos, nesta análise dos dados, em inicialmente apresentar a opinião dos docentes sobre o objetivo da formação em nível superior, posteriormente conhecemos as características do serviço em saúde que vem sendo produzido e, agora, temos subsídios para entender como vai se delineando o objetivo da formação em enfermagem para os professores.

Quando fazíamos a pergunta sobre qual seria o papel da formação em enfermagem, a *Rainha* e a *Geógrafa* ficaram algum tempo em silêncio. E repetiram a pergunta para nós. Provavelmente tenham achado um pouco estranho, porque esse questionamento era antecedido do seguinte: qual a finalidade da formação universitária? Ou seja, elas tinham respondido qual o objetivo da formação universitária e, agora, estavam sendo convidadas a pensar o papel da formação em enfermagem. Talvez, essas questões tenham suscitado reflexões sobre as especificidades da formação do enfermeiro.

Com a *Acendedora de lampiões* e o *Homem de negócios* foi diferente. Ao questionarmos qual seria a finalidade da formação universitária, eles já foram respondendo também qual seria o objetivo da formação em enfermagem. Disseram que o ensino superior tinha um determinado objetivo para eles e que, dentro de cada área, esse objetivo apenas ganhava especificidades.

A formação em enfermagem, para a *Rainha*, tem como objetivo: “formar os enfermeiros para o campo de trabalho, para eles transformarem alguma coisa no mundo”.

Elizabeth Esperidião (2001) e Carrasco (2009) ajudam-nos a entender esse depoimento. Carrasco (2009), em pesquisa realizada numa instituição de ensino superior no estado de São Paulo, identificou que a grande preocupação dos professores-enfermeiros é formar profissionais que consigam se inserir no mercado de trabalho. Esperidião (2001), realizando pesquisa no curso de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, constatou que a formação está mais voltada para os conhecimentos técnico-científicos. Preparar os sujeitos para a inserção no mercado de trabalho. A abordagem das questões referentes ao ser humano na sua integralidade, como um ser: físico, psíquico, social, cultural, afetivo, etc. vem sendo deixada em segundo plano.

Esperidião (2001) continua dizendo que o paradigma cartesiano influencia a atuação dos professores na formação do enfermeiro e, por isso, há uma prevalência da capacitação profissional dos alunos. Essa situação favorece a separação entre a dimensão profissional e a pessoal na formação do enfermeiro.

Paul (2008) corrobora com essa ideia ao sugerir que a formação inspirada no modelo biomédico distancia o sujeito da sua condição humana, porque não há espaço para vivenciar sua subjetividade. Sentir suas emoções. Expressar seus sentimentos. Precisa apenas aprender os mecanismos fisiopatológicos da doença. Ter habilidades e competências técnicas. Saber o tratamento medicamentoso a ser seguido. Apenas isso.

O distanciamento em relação a si mesmo não ocorre apenas com o aluno, mas também com o professor. A tônica do seu trabalho acaba sendo apenas construir conhecimentos técnico-científicos, habilidades, competências para os discentes, futuramente, serem capazes de exercer uma profissão. O docente vai, então, sufocando seus sentimentos. Anestesiando suas emoções. Reprimindo sua subjetividade. Nessa perspectiva, não é estranho que Valéria Bertonha Machado, em dissertação intitulada *Estudo sobre a formação de competências do estudante de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem*, tenha obtido dos docentes a informação de que a construção de competências técnicas, além de ser a mais enfocada, é a que eles mais sentem segurança em trabalhar com os alunos em sala de aula. Disseram se sentir despreparados para lidar com questões afetivas e relacionais com os discentes (MACHADO, V.B., 2007).

Ainda tem muita força o pensamento de que a formação em saúde/em enfermagem é apenas uma formação profissional, porém, segundo Honoré (apud Paul 2008, p. 19 e 20), isso não ocorre, já que

Particularmente, o pessoal e o profissional, habitualmente separados, interrogam sobre a legitimidade ou não de tal corte. Que a formação profissional oriente rumo à profissão não é surpreendente, mas pode também vir a ser uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. Inversamente, a formação pessoal pode se profissionalizar e a pessoa, no que ela tem de mais essencial, pode intervir na mudança profissional.

O *princípio hologramático* do pensamento complexo, inspirado nas ideias de Blaise Pascal, afirma que o todo está nas partes assim como as partes estão no todo, ou seja, não é possível conhecer as partes isolando-as do todo, bem como conhecer o todo isolando-o das partes (MORIN, 2007d, p. 332). Ao realizarmos leitura da condição humana a partir do *princípio hologramático*, entendemos que o ser profissional refere-se a um dos papéis que o ser humano exerce no palco da vida. O ser humano tem como uma das suas dimensões o ser profissional. O ser profissional está no ser humano. Por existir essa relação hologramática entre as partes e o todo, ao formar o humano, o profissional também está sendo formado. E, ao formar o profissional, também se forma o humano.

Temos dificuldade de vivenciar isso na formação em saúde/enfermagem. Vivemos mais uma cegueira cognitiva. A ilusão de separar formação profissional de formação humana. Mesmo quando a formação não aborda, explicitamente, a condição humana, ainda assim está construindo uma compreensão de condição humana. Uma concepção implícita, subentendida, nas entrelinhas. Não falar é uma forma de falar. Não abordar a condição humana na formação é também construir uma compreensão de condição humana.

Esperidião (2001), ao realizar pesquisa no curso de enfermagem, constatou essa questão. Embora não se tenha objetivos específicos quanto ao desenvolvimento da pessoa como ser humano, foi possível observar que, no decorrer do curso, acontecem modificações, pois vão sendo acrescentados conhecimentos, saberes, experiências na vida pessoal dos alunos e dos professores.

Para Germano (2003), é pertinente que, na formação do enfermeiro, os discentes sejam sensibilizados para lutar pela consolidação do Sistema Único de Saúde – SUS, por modificações na forma como o atendimento em saúde vem sendo produzido e, consequentemente, por modificações sociais, já que a saúde é influenciada pelo aspecto biológico, bem como pelas condições nas quais a sociedade encontra-se organizada, e o modo como o sujeito se insere nesse contexto. Logo, o profissional de saúde, ao lutar por melhores condições de saúde, terá que reivindicar transformações sociais. Diante dessas ideias, compreendemos o porquê da *Rainha* ter frisado que o objetivo da formação em enfermagem

não se restringe a formar enfermeiros, e sim formar enfermeiros para “modificar alguma coisa no mundo”.

Essas palavras da *Rainha* reportam-nos à fala da *Geógrafa*:

Ah, quando se fala em formação em enfermagem, eu lembro logo do conceito de formação do PPP, do Projeto Pedagógico de Curso. Mudou de PPP, Projeto Político Pedagógico para PPC, Projeto Pedagógico de Curso, porque trouxeram Paulo Freire, que diz que toda atividade pedagógica é, por natureza, política. Então, era prolixo, era redundante. Aí, quando fala em formar um... É, formar um enfermeiro... O perfil do egresso: “enfermeiro crítico, reflexivo, comprometido com as mudanças sociais, ator, não sei o que mais...” Mas o objetivo da formação em enfermagem passa muito por isso em transformar a gente em mais sensível às problemáticas da realidade. E eu acho que um problema muito claro que todo acadêmico enfrenta quando está chegando perto do final do curso, da formação é dizer, no serviço, que o estagiário só vai para lá fazer a captação da realidade para criticar, mas o que tem que se ter claro na formação da gente é que a gente é formado para criticar. Até porque a crítica é inerente ao ser humano. Só que a gente tem que criticar para poder modificar, e não só a crítica pela crítica (GEÓGRAFA).

Formar enfermeiros capacitados teórica e tecnicamente para atuarem nas necessidades de saúde e serem agentes transformadores das realidades sociais nas quais estão inseridos tem sido temática recorrente em vários estudos realizados pela enfermagem (MACHADO, V.B., 2007; CARRASCO, 2009). Destacamos a pesquisa de Juliana Rodrigues que, na dissertação *A representação do docente sobre a formação do enfermeiro*, objetivou identificar e descrever qual a representação dos professores-enfermeiros acerca do perfil de enfermeiro que desejam formar e a sua contribuição, enquanto docentes, na formação desses enfermeiros. Em relação ao perfil de enfermeiro que os docentes afirmaram estar formando, emergiram três tipos: crítico-reflexivo; humanista e autônomo. Interessante que, ao tratar do perfil de enfermeiro que almejam formar, ou seja, sobre os conhecimentos que os alunos devem construir, sobre as características que precisam desenvolver, os professores acabam falando, consequentemente, sobre os objetivos do ensino de enfermagem (RODRIGUES, 2006).

O perfil de enfermeiro crítico-reflexivo, segundo a pesquisa realizada por Rodrigues (2006), apresenta algumas características: honesto, inovador, responsável. Capaz de analisar os problemas que surgem na sua prática e tentar resolvê-los. Também se mostra disposto a se envolver com as questões éticas, sociais e econômicas, entendendo que isso influencia o estado de saúde/doença das pessoas.

Geógrafa, na sua fala, também cita um dos objetivos do curso de enfermagem: “O perfil do egresso: ‘enfermeiro crítico, reflexivo, comprometido com as mudanças sociais, ator,

não sei o que mais...””. O objetivo ao qual a *Geógrafa* faz menção está posto da seguinte forma no Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da FAEN/UERN:

2.4. Objetivos do Curso de Graduação

- formar o Enfermeiro crítico e reflexivo com competência técnico-científica, ético-política, para participar efetivamente da consecução do direito universal à saúde, partindo da realidade dos serviços de saúde e totalidade social, com vistas à transformação dessa realidade, respeitando os princípios éticos e legais da profissão, valorizando o ser humano em sua totalidade e no exercício da cidadania; [...] (UERN, 2000, p. 35).

Os demais objetivos do curso de Enfermagem são:

- compartilhar com aluno da construção da competência técnico-científica, ético-política para que possa assumir a **coordenação do trabalho de Enfermagem**, materializado nos processos de trabalho assistir/intervir, gerenciar, ensinar/aprender e investigar, parcela do trabalho coletivo em saúde;
- instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento dos processos de trabalho em enfermagem, assistir/intervir indissociável do processo gerenciar, interfacetado pelos processos ensinar/aprender e pesquisar;
- construir instrumentos para a produção de novos conhecimentos, enquanto instrumentos do trabalho em saúde/enfermagem, comprometidos com a transformação dos perfis epidemiológicos do País, Região e do Estado do Rio Grande do Norte;
- formar o enfermeiro, através da licenciatura, parte do processo ensinar/aprender, para a produção e qualificação dos demais trabalhadores da enfermagem (UERN, 2000, p. 35 e 36).

Ao refletirmos acerca dos objetivos do curso de Enfermagem, identificamos que a ênfase é construir os conhecimentos pertinentes para que o aluno se torne um enfermeiro e seja capaz de transformar a realidade social. Para tanto, ele tem que reconhecer o outro - aquele que procura as instituições de saúde - como um ser humano; no entanto ele - como futuro enfermeiro - pelo que está explicitado nos objetivos, não tem esse espaço para conhecer mais a sua condição de ser humano. Esclarecemos que não estamos afirmando que, no curso de Enfermagem da FAEN/UERN, não haja oportunidade para que os alunos construam conhecimentos sobre si mesmo. Acreditamos, porém, que, se isso também é intenção do curso, seria interessante que viesse mencionado no seu Projeto Pedagógico, já que ele tem o papel de orientar a formação.

Um fato que chamou bastante atenção foi que, ao ser questionada sobre o papel da educação superior, *Geógrafa* afirmou que sua finalidade seria ajudar o sujeito a conhecer a si mesmo e a lidar com o mundo. Com os desafios da profissão. No entanto, quando discorre sobre o objetivo da formação em enfermagem, como constatamos anteriormente, ela se

restringe à dimensão profissional: formar um enfermeiro que perceba as problemáticas da realidade do setor saúde e sinta-se motivado a lutar para transformá-las.

As palavras de *Geógrafa* sugerem-nos que a formação em enfermagem tem suas especificidades. Sendo assim, embora acredite que o ensino superior pode ser espaço em que as pessoas se prepararem para exercer uma profissão, bem como para conhecer mais a si mesmas, sente dificuldade de perceber que isso é possível na enfermagem.

Acreditamos que a fala de *Geógrafa* sobre a finalidade da formação em enfermagem também foi motivada por situações que estavam sendo vivenciadas por ela na sala de aula. Durante a observação das aulas e particularmente no dia em que realizamos a entrevista, ela demonstrava estar desanimada com o seu trabalho. Inclusive ela falou sobre essa situação. Disse que utilizava outras metodologias em sala de aula, outras estratégias avaliativas. Sempre procurava ouvir os alunos, mas eles se mostravam desmotivados. Sem interesse pelos estudos. Isso a deixava triste, desestimulada.

Não podemos desconsiderar, porém, que, mesmo sendo influenciada por essa trama de sentimentos e emoções, a fala da *Geógrafa* aponta para um dilema que também pode ser observado nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem: formação centrada no âmbito profissional *versus* formação humana, na qual o ser profissional está presente como uma das dimensões dessa formação. Ao tratar sobre a estrutura do curso, as Diretrizes falam da necessidade de uma formação integral, fazendo menção aos pilares da educação, propostos por Delors (1998):

[...] definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro (BRASIL, 2001, p. 06).

Entretanto, quando nos debruçamos sobre as DCN - vale ressaltar que é uma interpretação nossa - elas enfatizam apenas uma formação profissional. Esquecem-se da formação integral a que se propõem. Vejamos alguns exemplos. Ao focar as competências e habilidades a serem construídas, são citadas as seguintes: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente. Ao tratar das competências e habilidades específicas a serem trabalhadas, afirma que “a formação do enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS), e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento” (BRASIL, 2001, p. 02).

A formação em enfermagem está voltada para as necessidades sociais dos sujeitos que procuram atendimento de saúde, para a transformação da realidade dos serviços de saúde. Onde está o desenvolvimento do aluno, de forma integral, como ser humano a partir dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser? Onde está a oportunidade para que, na formação em enfermagem, os sujeitos possam conhecer mais a própria condição de ser humano para, então, reconhecer o outro, aquele que procura o serviço em saúde como ser humano?

Solano (2010, p. 91), ao discorrer acerca da sua formação em enfermagem, aborda o que estamos falando: “Nosso olhar era voltado para as necessidades de saúde e sociais, mas onde estava a subjetividade, a singularidade humana? Esse preparo eu não tive”.

É válido ratificar que não estamos propondo uma discussão polarizada: conhecimentos voltados para o mercado de trabalho ou autoconhecimento. Estamos aqui, partindo dos pressupostos epistemológicos que orientam a nossa forma de pensar e atuar, suscitando possibilidades de vivenciar a formação em nível superior, particularmente na enfermagem, por se tratar da nossa área de atuação, como um *locus* no qual o sujeito constroi conhecimentos técnico-científicos que lhe permitem exercer uma profissão, bem como conhecer mais sobre si mesmo.

O *Homem de negócios*, ao mesmo tempo, converge e diverge do pensamento da *Geógrafa*. Aproxima-se quando diz acreditar que a formação em enfermagem deve se constituir num espaço de reflexão para que os alunos analisem a prática da enfermagem. E, assim, possam se descobrir como sujeitos-enfermeiros.

Então, a formação no ensino superior, no meu ver, deve possibilitar esta descoberta: eu sou um sujeito. [...] E aí é claro vêm as especificidades de cada área de formação. E aí, partindo desse princípio, ele o sujeito enquanto enfermeiro deve se perguntar: a que eu me proponho? A que projetos eu estou ligado? A que perspectivas de saúde, de cidadão, de sociedade eu estou vinculado? Eu vou me comprometer com o quê? A partir dessa condição aí, a formação em enfermagem deveria ser acompanhada nesse sentido, de possibilitar ao aluno descobrir essa sua condição de sujeito (HOMEM DE NEGÓCIOS).

O nosso entrevistado distancia-se das ideias da *Geógrafa* ao afirmar que não acredita que a formação em enfermagem seja capaz de formar um sujeito crítico e reflexivo. O único objetivo é estimular a formação do sujeito pensante, capaz de refletir sobre a sua atuação enquanto enfermeiro, como se posiciona diante do que está posto, de que forma pode tentar transformar a realidade. O *Homem de negócios* não acredita que a formação em enfermagem

possa modificar as concepções que cada sujeito tem, por exemplo, sobre saúde, sobre enfermagem. A formação apenas problematiza. Cada um constroi, a partir da sua história e das suas leituras, as próprias compreensões.

O projeto pedagógico daqui se propõe a formar um sujeito crítico e reflexivo. Me perdoem as pessoas que acreditam que isso é possível, mas não vai formar! O sujeito crítico e reflexivo é algo que se constroi historicamente. Ele pode sim, ele pode aqui ser implicado, e sim fazer parte disso daqui em diante em alguma medida. Mas nenhum projeto pedagógico tem capacidade de fazer lavagem cerebral na cabeça de um aluno. De fazer lavagem cerebral na cabeça de aluno para ele pensar que enfermagem é isso. Saúde é isso. O projeto pedagógico traz elementos. No meu entendimento, esse sujeito pode ser implicado nesses elementos. Então, eu trago muito isso para o meu aluno. Sou muito claro com ele: “olha, não guardem tudo que eu trago aqui para conversar com vocês. Pensem no que vocês podem fazer com isso, o que vocês podem aperfeiçoar. O saldo é de vocês”. Eu estou aqui cumprindo um papel assujeitado dentro de uma estrutura, mas dentro dessa estrutura me posiciono dessa forma. Eu me proponho a não reproduzir o que a universidade, hoje, se propõe. [...] O sujeito para a universidade é aquele que chega de cabeça oca, vazia e a universidade enche a cabeça dele de boas ideias, de bons projetos. Habilita. Dá competências. Dá habilidades. Hoje, eu vejo que a universidade trabalha com essa perspectiva de sujeito. Eu procuro deixar essa perspectiva de lado, e trago o aluno para que ele assuma esse local de sujeito pensante (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Meyer e Kruse (2004), num ensaio intitulado *Acerca de Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos: um início de reflexão*, auxiliam-nos a analisar a fala do *Homem de negócios*. Para essas autoras, as DCN devem nortear a elaboração do PPP dos cursos de enfermagem, e não serem utilizadas como se fossem uma forma, uma receita a ser seguida, sem quaisquer críticas, ponderações ou questionamentos. Isso porque cada PPP deve valorizar a singularidade das concepções, da realidade da qual os atores envolvidos fazem parte. As DCN e o PPP são eixos orientadores da formação em enfermagem. Nessa perspectiva, suscitam reflexões para os sujeitos sobre os seus pontos de vista, suas visões de mundo, suas ações diante dos problemas sociais. Mas isso, por si só, não tem o poder de modificar as concepções das pessoas. Pode-se propor ao aluno pensar sobre a enfermagem, mostrando que ela não é neutra. É influenciada pelos contextos histórico, social e cultural, sendo orientada por determinadas compreensões acerca da sociedade, da educação, da saúde, entre outras. Essa reflexão, logicamente, poderá levar o aluno a se sentir motivado a lutar por transformações na forma como o serviço em saúde vem sendo produzido, porém, não é garantia de que ele se torne agente transformador da realidade.

A *Acendedora de lampiões* apresenta uma opinião bem diferente dos seus colegas professores sobre a finalidade da formação em enfermagem.

[...] E o papel [da formação em enfermagem] é esse: é procurar fazer com que aquele aluno explore a potencialidade dele como pessoa. Independentemente dele tirar um dez ou não na minha disciplina, mas, para mim, ele precisa aprender alguma coisa. Se ele reconhecer que aquele conhecimento é importante para ele, se aquele conhecimento ajudar ele a se conhecer melhor, para mim eu já estou feliz. Na formação em enfermagem, tento fazer esse aluno ver que aquele conhecimento é importante para ele, como pessoa, e claro que também me preocupo em fazer ele ver que os conhecimentos construídos são importantes para a prática dele como enfermeiro (ACENDEDOORA DE LÂMPIÕES).

Essa finalidade da formação em enfermagem explicitada pela *Acendedora de lâmpioes* também é vislumbrada por Esperidião (2001), a qual propõe uma educação integral na formação do enfermeiro. Uma educação que cuida da formação técnico-científica necessária para o exercício da profissão, mas se preocupa em formar pessoas que se reconheçam integralmente naquilo que fazem.

Estão emergindo, cada vez mais, pesquisas que pensam a formação em enfermagem a partir desse objetivo apresentado pela *Acendedora de lâmpioes* e por Esperidião (2001). Porém, ainda é um campo novo. Muito incipiente. Não é fácil propor uma formação integral na enfermagem, isto é, uma formação na qual estejam presentes o ser profissional, o ser social, o ser cultural, o ser histórico, o ser afetivo, como dimensões do ser humano. Ao propor esse tipo de formação, outros atores rapidamente aparecem querendo roubar a cena. Referimo-nos às influências excessivas do cartesianismo, do modelo biomédico, das próprias condições precárias de trabalho do enfermeiro, que muitas vezes sequer possui os equipamentos, os materiais necessários para realizar um atendimento. Influências da forma como se encontram organizadas as práticas em saúde centradas na doença do sujeito, e não no sujeito que se encontra doente. Práticas em saúde que ora se centralizam no aspecto biológico do ser humano, esquecendo as outras dimensões, ora se concentram nas necessidades sociais, deixando em segundo plano as outras nuances da vida humana.

Alguns enfermeiros, como Backes et al. (2010), Sampaio (2009), Silva e Camilo (2007) e Solano (2010), mesmo diante desses desafios, ousam sonhar com a construção de uma outra realidade; por isso vêm apostando nas ideias da complexidade enquanto possibilidade para construir essa formação integral na enfermagem. Queremos destacar, agora, Silva e Camilo (2007), que na pesquisa intitulada *A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade*, argumentam que o curso de Enfermagem, além de formar profissionais com conhecimentos científicos e preparados tecnicamente, devem formar enfermeiros que se preocupam com os problemas sociais, sujeitos capazes de influenciar as

decisões políticas. O curso de Enfermagem pode se constituir num espaço em que as pessoas compreendam melhor a sua condição humana e a do outro.

É interessante, neste momento, já que estamos falando das ideias da complexidade no campo da educação, apresentar a concepção de Edgar Morin acerca das finalidades da educação.

Para Morin (2000), vivenciamos um grande paradoxo atualmente. O ser humano produz conhecimentos cada vez mais específicos, que o permitem conhecer detalhadamente um objeto, uma situação, uma realidade. Esses conhecimentos, porém, estão ficando tão específicos que se tornam fragmentados, compartimentalizados, isolados. Em compensação, os problemas que se delineiam na vida humana mostram-se cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais. Isso leva o ser humano a ter dificuldade não apenas de identificar e articular as diversas perspectivas que formam uma realidade, mas principalmente de entender a própria condição humana, marcada por imprevisibilidades, dúvidas, incertezas; dificuldade também de compreender o outro, de se perceber como um ser em contato com os outros seres que habitam um planeta que faz parte de um universo repleto de mistérios e enigmas.

A ciência tentou se colocar como onipotente e onisciente. Hoje, no entanto, as verdades tornam-se questionáveis; as certezas começam a ruir; novas descobertas surgem. Estamos reconhecendo que o conhecimento é parasitado pelo erro e pela ilusão. Estamos percebendo que não temos respostas para tudo, aliás, sequer somos capazes, sábios e corajosos o suficiente para elaborar as perguntas que devemos fazer para nós mesmos. O ser humano está descobrindo que há muito a descobrir.

Edgar Morin diz que a educação possui um grande desafio diante desse contexto: “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11).

Por isso, em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Edgar Morin afirma que a educação deveria desempenhar alguns papéis: ajudar os sujeitos a desenvolver a cabeça bem-feita, isto é, a aptidão para identificar e tratar os problemas, a partir da organização e religação dos saberes; a autoformação da pessoa humana, a qual se refere a auxiliar as pessoas a assumirem a sua condição humana; a aprender a conviver com as incertezas e a viver e, por fim, a aprendizagem cidadã. É importante reconhecer que essas finalidades da educação encontram-se intimamente articuladas e alimentam umas às outras (MORIN, 2003). A seguir falaremos brevemente sobre cada uma das finalidades da educação propostas por Edgar Morin.

A expressão “cabeça bem feita” inspira-se na máxima do filósofo francês Montaigne, que diz “mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia” (MORIN, 2003, p. 45). Vivemos numa época na qual somos bombardeados por muitas informações e se privilegia a inteligência voltada para problemas particulares, quando se deveria estimular a inteligência voltada para questões gerais. Formar a cabeça bem feita é formar um sujeito que consegue selecionar as informações mais relevantes para aquela situação. Consegue inseri-las no contexto do qual fazem parte, interpretando-as e transformando-as, consequentemente, em conhecimento (MORIN, 2000; 2003).

Eis outra finalidade da educação: a autoformação da pessoa humana, ou seja, ajudar o sujeito a reconhecer a sua condição humana. O ser humano traz em si a bipolaridade antagônica. É, ao mesmo tempo, *sapiens* (da razão, da lógica, da objetividade) e *demens* (da loucura, dos devaneios, da subjetividade, do delírio); *faber* (trabalho) e *ludens* (lúdico); *empiricus* (empírico) e *imaginarius* (imaginário); *economicus* (econômico) e *consumans* (consumista) e *prosaicus* (prosaico) e *poeticus* (poético). Um ser marcado pela unidade e pela diversidade. Há unidade não apenas nos caracteres biológicos, mas também nos aspectos psíquicos, culturais, afetivos, intelectuais. Existe multiplicidade no que diz respeito à cultura, à psique, aos sentimentos, às emoções, aos pensamentos, assim como nas características biológicas. “Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana” (MORIN, 2000, p. 61).

Assumir a condição humana deve vir acompanhado de viver melhor, isto é, do aprendizado de perceber que a vida é tecida numa trama de contrários que une bem e mal, certo e errado, direito e esquerdo, objetividade e subjetividade. Viver melhor pressupõe compreender mais a si mesmo, ao outro, ao mundo (MORIN, 2003).

A condição de ser humano e a vida são marcadas por incertezas. Nisso reside a outra finalidade da educação: ajudar os sujeitos a lidar com as incertezas. Auxiliar no entendimento de que as incertezas serão as permanentes companheiras do ser humano na caminhada da vida, restando apenas agir e aguardar o inesperado (MORIN, 2003).

Por fim, a aprendizagem cidadã. Há um conjunto de problemas que assolam o nosso tempo. Na realidade, trata-se de uma crise planetária, que se materializa nos diversos âmbitos da vida humana. É preciso ressignificar essa pertença do ser humano ao planeta Terra. Resgatar o sentimento de terra-pátria. O planeta, o mundo, o universo como a nossa casa. Somos cidadãos do universo, que ao cuidarmos do nosso país, da nossa cidade, cuidamos do planeta Terra. O papel da educação seria ressignificar essa identidade nacional, continental e

planetária de cada sujeito, mostrando que as transformações no mundo só acontecerão se houver, *a priori*, mudanças em nível individual (MORIN, 2003).

Edgar Morin, ao propor essas finalidades, não está sugerindo que a educação deve deixar em segundo plano a formação profissional. Ele chama a nossa atenção para o fato de que a formação profissional deve vir junto com a formação do ser humano em outras dimensões. Como sintetiza Carvalho (2008 p. 19): “a dupla função da educação consiste em acoplar necessidades básicas de formações e competências com atitudes metaprofissionais sintonizadas com a natureza, a cultura, o cosmo”. A educação, para Edgar Morin, deve ajudar, portanto, o sujeito a se conhecer na sua integralidade enquanto ser humano.

Expomos, sucintamente, as finalidades da educação propostas por Edgar Morin e solicitamos aos nossos colaboradores que formulassem uma opinião sobre elas.

Para a *Acendedora de lampiões*, o curso de Enfermagem da UERN consegue trabalhar essas finalidades propostas por Edgar Morin.

Quando as pessoas falam que os alunos da saúde ainda têm uma formação biomédica, cartesiana, hospitalocêntrica, às vezes, eu tenho vontade de dar risada, porque fico pensando: lá na FAEN não é assim. Os alunos só têm técnica. Na nossa formação, aqui na FAEN, não é mais assim. [...] E eu percebo a preocupação dos professores de formar esse aluno para além dos conhecimentos técnicos. Percebo a história do saber do aluno ser um saber crítico e reflexivo. Então, isso a gente brinca porque virou um chavão, mas isso veio principalmente por causa da falta de criticidade do enfermeiro na minha época de graduação. Nós nos revoltávamos com o que a gente via nos hospitais. E com o passar do tempo os próprios professores foram se indignando, porque a gente se sentia envergonhado de levar um aluno para um determinado serviço, porque não tinha condições dele aprender. E ele aprendia uma coisa, vou utilizar um termo, aprendia uma coisa que era totalmente reacionária. Estava ensinando o aluno a ser obediente. Quando deveria ser assim: ele vai obedecer ou não regras impostas, ele vai criar ou não regras a partir do que ele tem de conhecimento. Nos assuntos, a gente não para na técnica. A gente adianta. A gente situa aquela doença, aquele serviço em saúde em algo muito maior. Então, eu acho que, aqui, na FAEN, as coisas melhoraram muito, então eu acho que formar pessoas reflexivas, que lidam com as incertezas, cidadãos se a gente não consegue; pelo menos tem um caminhar a passos largos em direção a isso (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

O *Homem de negócios* pensa um pouco diferente da *Acendedora de lampiões*. Para ele, o curso de Enfermagem da UERN tem a intenção de trabalhar essas finalidades propostas por Morin, mas enfrenta dificuldades para concretizá-las.

O curso de Enfermagem da FAEN tem essa intencionalidade. Na minha opinião, o curso daqui aponta na perspectiva de formar um ser humano mais cidadão, um ser humano mais reflexivo, capaz de fazer a articulação dos saberes. Então, há uma

intencionalidade. E como toda intencionalidade humana, ela tem avanços e tem limites (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Como limite e, simultaneamente, possibilidade da formação da FAEN, o *Homem de negócios* aponta o fato de que se discute a necessidade de o aluno construir seu próprio conhecimento, porém, não há tempo para que o estudante realmente possa vivenciar esse processo. Trata-se de uma proposição teórica que acaba se perdendo na prática. Isso ocorre, particularmente, na opinião do nosso entrevistado, pelo fato do curso de Enfermagem da UERN ser bacharelado e licenciatura, o que estabelece uma árdua rotina de estudos para os alunos, já que as aulas são ministradas no período matutino e vespertino, dificultando que o estudante possa se apropriar dos conhecimentos construídos, relacionando-os com a realidade na qual está inserido e com a própria vida.

[...] então há uma intencionalidade do curso de formar esse sujeito cidadão, reflexivo, do sujeito que pense de forma interdisciplinar, mas isso numa perspectiva que fica na abstração. Concretamente, o meu sujeito aluno, ele fica aqui manhã e tarde. Tem muitos deles que são de outras cidades, quando chegam vão lavar a roupinha deles, vão fazer a comida deles. Eles adoecem. Eles estão cansados. Eles estão longe da família. Então, é como se houvesse um paradoxo aí: eu discuto na perspectiva de que esse aluno é um ser humano, mas eu quero que ele seja um super-homem. Ele tem que estar em plenas condições de atender a tudo que o cotidiano acadêmico exige (HOMEM DE NEGÓCIOS).

O nosso colaborador ainda nos leva a refletir que esse paradoxo vivenciado no curso de Enfermagem da UERN aponta para a própria concepção de como os docentes vislumbram a condição humana dos alunos:

A palavra que, talvez, de outra forma, a gente diga para o aluno é: se vire! Se vire! Você passa de manhã e tarde assistindo aula e à noite vá a um evento. Você não tem roupa para lavar. Você não tem cansaço. Você não tem que fazer comida. Vá para um evento e produza lá muito bem e obrigado. Então, a intencionalidade do currículo, da proposta pedagógica da faculdade, ela concretamente, ela tem contradições e, a meu ver, essas contradições, e aí se remete à primeira pergunta que você fez, essas contradições apontam para como os docentes veem os alunos. A condição de ser humano do aluno. Como é que eu vejo o aluno? Eu vejo o aluno como super-homem, que tem que dar conta de tudo... (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Um dos aspectos marcantes da fala do *Homem de negócios* é a questão da intencionalidade. Ele está a todo tempo afirmando que a formação se propõe a uma coisa, porém, vivencia outra. Esse depoimento reporta-nos à discussão do currículo oculto. Como diz Arroyo (2000), temos de pensar o currículo não apenas como aquilo que está posto,

instituído, previamente elaborado, mas como aquilo que vai sendo construído no cotidiano da formação: na reunião de professores a partir de demandas que vão surgindo e de estratégias de enfrentamento elaboradas, da relação construída entre professor e aluno, do conhecimento produzido na sala de aula. Entendido isso, percebemos que há determinadas concepções que orientam o ensinar/aprender. Nem sempre conseguimos reconhecê-las, porque não estão explícitas; estão ocultas, mas exercem influência na prática pedagógica do professor.

Outro aspecto que nos chama atenção na fala do *Homem de negócios* deve-se ao fato dele aprofundar suas reflexões em duas das finalidades da educação propostas por Morin: a cabeça bem feita e a aprendizagem cidadã, o que fica explícito em vários momentos, como neste:

Discutir essa questão da condição humana como cidadão, das relações que ele estabelece com os outros seres humanos com quem ele está envolvido e desenvolver essa cabeça bem-feita, que é ter essa aptidão para identificar problemas, não na perspectiva de fragmentar, mas numa perspectiva mais reflexiva, mais abrangente. Eu acredito que, de certa forma, essa ideia já aparece um pouco. A partir das Diretrizes Curriculares da Enfermagem, do arcabouço teórico que vem norteando a formação, creio que já há uma ideia nesse sentido de desenvolver no aluno a capacidade de fazer essa ligação de saberes (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Interessante que a *Geógrafa* apresentou essa mesma postura do *Homem de negócios* em relação a refletir mais especificamente sobre uma das finalidades. Inicialmente, ela afirmou concordar com essas finalidades da educação propostas por Edgar Morin, demonstrando inclusive que já tinha entrando em contato com as ideias dele e que acreditava ser possível vivenciá-las na formação em enfermagem:

Eu lembro muito quando eu li *A cabeça bem-feita* de Morin e ele expõe isso muito bem. E eu me senti muito bem lendo aquele livro, porque, quando a gente está lendo, a gente tem várias ideias do que pode fazer para despertar isso no aluno e a gente tenta de acordo com os alunos, com a especificidade da turma. E essa vivência que ele propõe é fantástica (GEÓGRAFA).

Em seguida, centra suas reflexões no papel da educação em trabalhar a autoformação da pessoa humana, destacando que isso requer do professor uma sensibilidade para perceber que tem como ajudar os alunos a conhecerem mais a si mesmos, a lidarem com as incertezas e a viver melhor.

Agora, a dificuldade que a gente tem é de encontrar a nuance para perceber em que a gente pode atuar e despertar essa autoformação no aluno. Às vezes, é uma coisa muito individual. Às vezes, eu tenho um aluno que precisa que o professor guie todo o percurso do aluno. Não só como facilitador, mas também como construtor. E, às vezes, eu tenho um aluno dentro daquele grupo que apenas precisa que o professor fale sobre o título de um livro e ele se sente curioso para aquilo. E isso é muito bom (GEÓGRAFA).

Em *O ensino de enfermagem Gerontogeriatrica e a complexidade*, Silvana Sidney Costa Santos também particulariza reflexões sobre a autoformação da pessoa humana. Ao estudar sobre a possibilidade de vivenciar o pensamento complexo na formação em enfermagem, particularmente na gerontogeriatrica, identificou que pensar a formação do enfermeiro a partir das ideias de Morin significa pensar no curso de Enfermagem enquanto um *locus* que possibilita ao aluno compreender a sua condição de ser humano, refletindo de forma contextualizada e ampliada acerca da realidade da qual faz parte (SANTOS, 2006).

Enquanto um dos empecilhos para vivenciar essa autoformação humana na sala de aula, *Geógrafa* aponta a questão da carga horária e dos conteúdos programáticos das disciplinas. Para ela, algumas disciplinas no curso de Enfermagem dispõem de uma carga horária pequena para os conteúdos que devem ser abordados. Isso torna difícil acompanhar cada aluno mais de perto, possibilitando espaço para que cada um se envolva à sua maneira com o conhecimento construído, reconhecendo-se como ser humano.

A esse respeito, Morin (2000) chama a nossa atenção para o fato de que, atualmente, as transformações na educação estão se restringindo ao aspecto quantitativo: menos e mais. Mais carga horária. Menos disciplinas. Mais ensinamentos. Obviamente, essas mudanças se fazem necessárias, entretanto, também é importante pensar essa reforma do ensino a partir do ponto de vista qualitativo. É pertinente pensar numa reforma do pensamento. Pensar sobre o que estamos pensando, como estamos pensando, a forma como articulamos as ideias, como construímos conhecimentos e, principalmente, de que modo os conhecimentos, os pensamentos, as ideias estão nos ajudando a compreender a nossa condição de ser humano.

3.2 *Ecce homo*: a concepção de ser humano para os professores-enfermeiros

As palavras revelam o mundo que estava despercebido. Elas dão concretude àquilo que já existia, mas ainda não podia ser alcançado. A palavra traz a percepção das situações,

das circunstâncias, dos pensamentos. Utilizamos as palavras para nomear o mundo que nos cerca, e as palavras nomeiam o que pensamos e sentimos sobre o mundo, sobre o outro, sobre nós mesmos. “A palavra que designa o facto já é uma interpretação do facto” (CYRULNIK, 1997, p. 104).

Ser humano: duas palavras que nomeiam uma espécie, a humana. Nomeiam a nós mesmos, que somos seres humanos. No quotidiano, estamos falando bastante de ser humano. As manchetes dos jornais lamentam-se pelos casos de violência que negam a condição de ser humano, ou enaltecem pessoas que se preocupam com a dignidade humana. Nos nossos relacionamentos interpessoais, constatamos que o ser humano sente dificuldade de expressar emoções. Tem medo de experienciar sentimentos.

Nessa perspectiva, André Comte-Sponville, em *A vida humana*, afirma que nós temos lutado para preservar várias espécies em risco iminente de desaparecer: baleias, golfinhos, elefantes, entre outros, em compensação estamos nos tornando cegos em relação às guerras, aos massacres, às torturas quotidianas que nós, seres humanos, estamos protagonizando nas nossas relações interpessoais. Cegueira que não nos permite enxergar que a nossa espécie, a humana, também pode entrar em extinção (COMTE-SPONVILLE, 2007).

Estamos nos tornado profundos conhecedores das teorias, ferrenhos defensores das normas, exímios sistematizadores da nossa vida profissional. Temos, no entanto, nos convertido em ignorantes no território em que deveríamos ser corajosos desbravadores: nós mesmos, provavelmente porque “nenhum perigo seria maior do que ver a si mesmo” (NIETZSCHE, 2007b, p. 63).

Não nos sentimos capazes de nos encontrar com nós mesmos, porque não sabemos o que fazer com o que encontramos. Não há manuais ou receitas que nos ensinem a agir diante do término de um relacionamento, diante de um sonho frustrado, diante de um amor que se foi sem dizer adeus. Fugimos de nós mesmos. Engano: não há como fugir de nós mesmos. Estamos apenas anestesiando os nossos sentimentos, entorpecendo as nossas emoções.

Ao negarmos essa sensibilidade, adormecemos lentamente a nossa condição humana. E estamos “[...] perdendo o dom da escuta de si, escuta dos apelos que já não conseguimos mais ouvir, escuta da dor que fomos obrigados a silenciar” (FONSECA, 2003, p.193) e, como consequência, “começamos por desaprender a amar os outros e acabamos por não encontrar em nós mesmos nada que seja digno de ser amado” (NIETZSCHE, 2007c, p. 264). Precisamos caminhar, agora, em busca de nós mesmos. O humano precisa caminhar ao encontro da sua condição humana. Como afirma Barbosa, J.G. (1998): o grande desafio do século XXI é o resgate do homem enquanto pessoa.

O primeiro passo dessa caminhada talvez seja a reflexão sobre o que entendemos por ser humano. Será que já paramos para pensar como estamos vivenciando essa nossa pertença à espécie humana? *Ser humano* dá nome a nossa condição neste planeta, e que nomes cada um de nós está utilizando para atribuir significados a essa condição de ser humano?

Quando falamos do ser humano, de qual ser humano falamos? Qual é a imagem consciente e inconsciente que nós temos? Porque frequentemente esta imagem é inconsciente. E a nossa educação tanto escolar quanto religiosa deixa muitos rastros dessa imagem que nós temos do homem (LELOUP; BOFF, 2001, p. 58).

A respeito da condição do ser humano na educação, Joaquim Gonçalves Barbosa (1998), em *Educação para a formação de autores-cidadãos*, diz que uma das chaves para compreendermos os males que enfrentamos na educação refere-se a um processo desenvolvido, ao longo do tempo, de anulação da pessoa do aluno e do professor. Esse processo não ocorre apenas no âmbito escolar. Acontece na sociedade como um todo.

A pessoa é a grande vítima deste século. Consideramos em nossas análises o trabalhador, o consumidor, o professor, o gerente, o funcionário, mas não a pessoa por trás dos papéis. Como consequência imediata, não é difícil entender o porquê da falência nas relações entre as pessoas, uma vez que a pessoa inexistente enquanto categoria em nosso modo de pensar (BARBOSA, J.G., 1998, p. 07).

Em *Educação para a inteireza do ser – uma caminhada*, Mauro Luiz Pozatti também discorre sobre isso ao afirmar que a humanidade se encontra num momento crítico em vários âmbitos: físico, psíquico, social, cultural, ambiental e espiritual. Contexto que contribui para o ser humano se afastar das suas raízes existenciais e transcendentais. Os processos educativos e as práticas de cuidado em saúde não fogem a essa regra; estão se afastando de uma visão integral do ser humano e se aproximando de uma visão fragmentadora, reducionista, materialista da vida humana, por isso a necessidade de refletirmos sobre a condição humana (POZATTI, 2012).

Na educação falamos em ressignificação da formação humana, de humanização do ensino, de tornar a formação um espaço de autoformação, isto é, um *locus* para que o sujeito forme a si mesmo, desvende a si mesmo, entenda mais a si próprio. Na saúde, falamos de humanização no atendimento em saúde/em enfermagem, de ressignificação da dimensão cuidadora na produção do serviço em saúde/em enfermagem. Muitas vezes, entretanto, falta-

nos refletir sobre a imagem de ser humano que está presente nessas concepções de formação humana, de autoformação, de humanização, de cuidado.

Segundo Leloup e Boff (2001), refletir sobre a nossa concepção de ser humano é muito importante, porque ela vai orientar a forma como vamos tratar o ser humano, isto é, tratar a nós mesmos e tratar o outro.

Dependendo da nossa imagem do homem, advirão consequências bem concretas. Porque cuidaremos de alguém de maneira diferente se o consideramos apenas como um material, somente uma combinação de átomos e moléculas, ou se consideramos que estes átomos e moléculas estão habitados por um psiquismo, por uma alma e também por um Espírito (LELOUP; BOFF, 2001, p. 49 e 50).

Leloup e Boff (2001) continuam a dizer que essa reflexão sobre a nossa compreensão de ser humano precisa ecoar em todos os âmbitos da vida humana, particularmente na educação e na saúde, porque são dois espaços nos quais o cuidado com o ser humano se materializa mais fortemente. Cada aula construída, cada atendimento de saúde realizado é orientado por uma determinada compreensão de ser humano, ao mesmo tempo em que constroi essa concepção de ser humano com os sujeitos envolvidos.

Para exemplificar essa questão, Leloup e Boff (2001) citam o fato de que, desde a Grécia Antiga, foram formuladas algumas compreensões sobre o homem, as quais continuam a existir até hoje. Cada uma dessas concepções refletia/reflete no ensino/no atendimento em saúde. O ser humano, para alguns, pode ser concebido como uma linha reta. É a visão unidimensional. O homem considerado apenas como matéria, como corpo biológico, como uma máquina. O trabalho do profissional de saúde vai se assemelhar ao trabalho de um mecânico ou de um relojoeiro. Deve recolocar a “máquina para funcionar”. Na educação, se o homem for apenas matéria, o professor ensinará, a partir dos conhecimentos construídos, que a finalidade do ser humano é apenas o sucesso material.

Conceber o homem enquanto um ser físico, assim como um ser com psique, com alma, refere-se a uma compreensão bidimensional do ser humano. Na saúde, cuidamos do corpo, entendendo que não é apenas biológico, também possui uma alma. Na educação vamos ensinar que a vida humana tem, como finalidade, uma vida material exitosa, mas também buscaremos reconhecer a beleza da alma e sua liberdade em relação à matéria. Essa visão bidimensional possui seus limites. A alma ficará enclausurada ao corpo, tendo que se libertar, o que poderá levar ao dualismo: corpo *versus* alma. Isto é, o professor/o profissional de saúde centra sua atuação no corpo, esquecendo-se da alma. Ou se preocupa apenas com a alma,

deixando em segundo plano o corpo. Como se corpo e alma estivessem separados, e não integrados (LELOUP; BOFF, 2001).

A visão tridimensional diz que o homem é, simultaneamente, um ser físico, com uma alma/uma psique, e com uma dimensão que os gregos chamam *nous*, que corresponde, em português, à palavra espírito. Na saúde, o atendimento, a partir dessa perspectiva tridimensional, propicia um cuidado dos aspectos biológicos e psicológicos, das emoções e da alma (LELOUP; BOFF, 2001).

Vocês sentem a diferença que essas visões antropológicas terão no mundo da educação. Se nossas escolas têm uma antropologia do homem tridimensional, será preciso não apenas nutrir o nosso corpo ou nossa inteligência racional, mas será preciso cuidar da nossa dimensão contemplativa [...] (LELOUP; BOFF, 2001, p. 56 e 57).

Miguel Arroyo (2000), em *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, dialoga com o pensamento de Leloup e Boff (2001) ao afirmar que toda prática docente trabalha com uma determinada concepção de ser humano e de sociedade. Para esse educador, a atuação do professor em sala de aula orienta-se por uma concepção de ser humano, a qual é construída na forma como ele organiza suas aulas. Aborda os conteúdos. Relaciona-se com os alunos.

Para Arroyo (2000), só existirá uma formação humana que contemple o ser humano integralmente se o professor refletir sobre a concepção de ser humano que lhe orienta. Muitas vezes, torna-se mais fácil questionar sobre o fracasso ou sucesso escolar dos nossos alunos, porque nos remete a domínios de conteúdos, de técnicas, de competências. Refletir acerca da nossa concepção de ser humano é mais desafiador porque nos reporta a um processo de autorreflexão, de reflexão sobre nós mesmos, sobre quem somos.

Pensar sobre o que entendemos por ser humano pode nos colocar frente à percepção de que os conhecimentos construídos em sala de aula não estão sendo aprendidos porque não conseguem tornar a vida dos alunos mais humana: “[...] os saberes escolares não são aprendidos se ao mesmo tempo não tentarmos recuperar a humanidade que lhes é roubada” (ARROYO, 2000, p. 62). A grande tarefa do educador é mostrar ao aluno que os conhecimentos construídos em sala de aula devem lhe possibilitar não apenas estarem aptos a exercerem uma profissão, mas devem lhe ajudar a conhecer a si mesmo, a serem felizes, mesmo diante das tribulações e dos sofrimentos. “Enquanto o educador não convencer disto o seu educando, perde o seu tempo e trabalho” (ROHDEN, 2005, p. 74).

Por isso, segundo Arroyo (2000), precisamos substituir a ideia de uma “docência humana” por uma “humana docência”, isto é, precisamos nos reconhecer como seres humanos que exercem uma profissão que é a docência. Reconhecer que o ser docente alicerça-se no ser humano. E que o ser humano, isto é, as outras dimensões da nossa vida se modificam pela ação do ser docente.

Arroyo (2000) chega a dizer que poucos trabalhadores podem se apropriar do verbo ser ao falar da sua profissão. Um deles é o professor. Não estamos professores. Nós somos professores! Isso porque a escola invade o nosso espaço, a nossa casa, a nossa vida. A vida do professor se mistura com as outras dimensões da vida do ser humano. Carregamos a escola para casa e a casa para a escola.

[...] ser professor é um modo de ser. Sabemos que somos professores(as), que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola para casa e da casa para a escola.

A vida toda se mistura com a condição de professor(a). É um modo de vida, de dever-ser que tenciona todas as dimensões, tempos e vivências. E todas as lembranças. Suportar essa tensão tão vital, somente com muito tesão pelo magistério (ARROYO, 2000, p. 129).

A fala da *Acendedora de lampiões* exemplifica esse pensamento de Arroyo (2000):

Desde os dez anos de idade eu já ensinava na escolhinha da igreja. Eu sempre gostei de ensinar... Minha mãe disse que eu sempre tive um ar professoral. Tudo que eu ia dizer, eu já dizia ensinando. Então, eu acho que foi uma coisa natural. Eu comecei a ser preceptora dos alunos daqui, como enfermeira do serviço. Fui me achegando às pessoas e fui vendo o trabalho, gostando... E ser professora para mim... Para mim é uma parte de mim. É uma coisa que eu sou. Meus filhos, eu estou caminhando com eles, passeando no carro e começo a ensinar e eles dizem: “Mãe, você não está na sala de aula!” Então, essa história de querer ensinar alguma coisa e estar sempre lendo, sempre buscando, sempre querendo aprender, isso é uma coisa minha mesmo (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

O sentido da condição humana para a *Acendedora de lampiões* são as emoções, a afetividade, as relações interpessoais.

A minha compreensão de condição humana é uma compreensão cristã. Como você está me perguntando como pessoa, não adianta eu querer dizer outra coisa. Eu sou cristã. Tenho orgulho de ser, embora as pessoas dentro da Universidade costumem dizer que o conhecimento religioso é inferior aos outros. Na verdade, não trato como um conhecimento religioso. Ser cristão para mim é um modo de vida. Nós como seres humanos somos todos iguais. Todos carentes de compreensão, de misericórdia, de afeto. E de relacionamentos, de coisas que se perderam na nossa sociedade, se perdem. Quando você fala isso, você é piegas, você é sentimental demais. Mas eu

não tenho medo de dizer de fato o que eu penso, o que eu sinto. Nós somos todos seres muito carentes (ACENDEDORA DE LAMPIÕES).

A compreensão de ser humano da *Acendedora de lampiões* reporta-nos a Leloup e Boff (2001), quando afirmam que a visão que temos sobre o homem é fruto das nossas experiências, daquilo que vivenciamos, da nossa educação escolar e religiosa. Por isso, nossa entrevistada diz que sua concepção de condição humana alicerça-se nas suas crenças religiosas, tanto que, inicialmente, afirma que todos os seres humanos são iguais. Um dos pressupostos do cristianismo é o de que todas as pessoas são iguais no sentido de terem sido criadas por Deus, de terem possibilidades e limites, cometerem erros, precisarem de perdão, terem necessidades espirituais.

Podemos analisar não apenas sob a perspectiva religiosa a afirmação da *Acendedora de lampiões* de que nós, seres humanos, somos iguais. Maturana (1999), em *Transdisciplinaridade e cognição*, diz que nós seres humanos somos iguais em muitos aspectos. Não há ninguém mais ou menos inteligente, por exemplo. O que vai diferenciar a forma de utilizar a inteligência serão as experiências pessoais e as emoções vivenciadas. A grande igualdade da condição humana reside nisto: somos movidos por emoções. É comum negarmos o papel que as emoções desempenham em nossa vida. Vivemos como se a razão existisse sem um fundamento emocional. Estamos nos esquecendo de que a condição de ser humano surge do entrelaçamento entre emoção e razão. A razão só existe por causa da emoção. As atitudes, as ações, as razões são movidas por emoções. “Nossa vida é guiada por nossas emoções, porque nossas emoções definem o domínio relacional no qual agimos e, portanto, o que fazemos” (MATURANA, 2001, p. 197). As emoções podem ser concebidas, então, como disposições do nosso corpo para agirmos de determinada forma, tomarmos uma atitude.

Acendedora de lampiões vai ao encontro das ideias mencionadas anteriormente quando narra dois aspectos que caracterizam a nossa condição humana: somos seres emocionais, que necessitamos do outro. Como ainda aborda o biólogo Humberto Maturana, em *Emoções e linguagem na educação e na política*, nós somos carentes de dar e receber afeto. O ser humano se origina no amor. “Num sentido estrito, nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos somos filhos do amor” (MATURANA, 2002, p. 25). Amor não como algo extraordinário. Do outro mundo, que ficou para alguns sujeitos especiais, sortudos. Amor enquanto fenômeno que funda a existência humana. Amor como “a

coexistência na aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 34).

Nesse aspecto, a concepção de condição humana apresentada por *Geógrafa* aproxima-se da compreensão da *Acendedora de lampiões*. Para a *Geógrafa*, ser humano é ter uma subjetividade, é ser sensível para lidar com as características de cada pessoa, é estabelecer relações com outros seres humanos e saber conviver com eles. É ter suas ações influenciadas por suas emoções.

Condição humana é... Vixe Maria, é muito complexo! Condição humana é o contexto da relação que nos torna cada vez mais maleáveis às convivências, ao traquejo com os seres humanos. É questão de vivência mesmo. A condição humana está muito intrínseca. Está muito imbricada com todas as condições do viver. Se um dia eu chegar e eu não estiver bem emocionalmente, eu sei que não vou render o tanto quanto eu queria. Isso vai influenciar também no processo ensino-aprendizagem. Então, é um exercício diário, a gente tentar viver essas características que nos tornam mais maleáveis para lidar com os outros seres humanos. Eu acho que passa muito mais pelo subjetivo do que pelo estrutural mesmo (GEÓGRAFA).

No momento em que a *Acendedora de lampiões* refere-se aos seres humanos como aqueles que, além de afeto, necessitam “[...] de relacionamentos, de coisas que se perderam na nossa sociedade, se perdem. [...] Nós somos todos seres muito carentes”, quando *Geógrafa* diz que “condição humana é o contexto da relação que nos torna cada vez mais maleáveis às convivências, ao traquejo com os seres humanos. [...] a gente tentar viver essas características que nos tornam mais maleáveis para lidar com os outros seres humanos”, bem como quando Maturana (2002) fala que nós nos originamos do amor e somos dependentes dele, estão nos recordando da dimensão cuidadora do ser humano.

Para nos ajudar a refletir sobre a condição humana a partir do cuidado, vamos nos reportar a Heidegger (2000), o qual nos relata a fábula-mito do cuidado, de origem latina, inspirada na mitologia grega. Um dia, o *Cuidado* estava atravessando um rio e avistou um pouco de barro. Pegou-o e começou a moldá-lo. Repentinamente, aparece *Júpiter*, e *Cuidado* pede a ele que sopra um espírito no barro, a fim de que pudesse ter vida. Depois que *Júpiter* trouxe o barro à vida, achou que tinha o direito de atribuir um nome à nova criatura. *Cuidado*, entretanto, não aprovou a ideia. Pelo contrário, exigiu que aquele novo ser fosse batizado com o seu nome, já que foi dele a ideia de criá-lo.

Cuidado e *Júpiter* começaram a discutir, a *Terra* passou nesse momento, vindo a confusão, perguntou do que se tratava. Ao saber o que acontecera, passou a reivindicar que o seu nome fosse colocado naquele novo ser, visto que fora produzido a partir do material que a

formava. Para solucionar o problema, resolveram chamar *Saturno* para ser o juiz. Depois de analisar a situação, *Saturno* decidiu que *Júpiter*, por ter dado o espírito à nova criatura, receberia dela o espírito quando ela morresse. A *Terra*, por ter dado o corpo ao novo ser, também o receberia quando ele deixasse de existir. E, por fim, como o *Cuidado* foi quem moldara a criatura, ela ficaria sob a sua responsabilidade durante toda a sua existência. Como havia uma grande discussão acerca do nome da nova criatura, *Saturno* decidiu que o novo ser deveria se chamar Homem, ou seja, aquele que é feito de *húmus*, que significa terra fértil (HEIDEGGER, 2000).

A fábula-mito do cuidado, atribuída a Higino, fala da origem do ser humano. Ela nos diz que o homem não vem dele mesmo. Vem do cuidado. O ser humano não existe sem o cuidado. Não passa de uma matéria inanimada, sem forma, sem vida. Precisa do cuidado para adquirir contornos humanos, para tomar forma humana. Nós nos originamos, portanto, do cuidado e só vivemos por causa dele. Nascemos e permaneceremos, durante toda a nossa vida, dependentes de cuidado. Necessitados de zelo, de preocupação, de atenção, do outro, de alguém que, com afeto, lembre-nos do duplo enraizamento humano de que trata Edgar Morin (2000): o enraizamento terrestre e cósmico. O ser humano é formado a partir da argila, do barro, da terra, o que significa que tem uma raiz terrestre. No entanto, só tem vida a partir do instante que *Júpiter* lhe sopra um espírito. *Júpiter* e o espírito remetem-nos a uma dimensão transcendental, a um enraizamento cósmico. O *Cuidado* é o responsável por unir esses dois enraizamentos. É o *Cuidado* que molda o barro. É o *Cuidado* que pede a *Júpiter* para soprar um espírito na nova criatura. A origem humana une matéria e espírito, imanência e transcendência, prosa e poesia, real e imaginário, terra e céu, pés para andar no chão; sonhos para voar no infinito.

Antes eu separava muito, sabe? Eu achava que corpo era uma coisa. Alma era outra. E espírito era outra. Mas o nosso corpo, ele acaba habitando o nosso eu e ele influencia muito. Se ele não influenciasse eu não me matava na esteira para diminuir o quadril. Quem foi que disse que você é melhor do que eu porque você tem um quadril menor do que o meu? Risos [...] Mas você é o seu corpo! O seu corpo é tudo. Você se expressa pelo seu penteado, pela sua roupa. Às vezes, você chega todo desleixado num dia, e você está dizendo para os outros que não está nem aí. Mas, às vezes, você está com autoestima baixíssima, aí você chega todo arrumado, todo pintado, aí as pessoas pensam que você está se amostrando. Mas na verdade você está querendo se sentir melhor na sua pele. Então, eu não vejo muito essa separação... Então, o corpo do ser humano é o ser humano. É um todo que não dá para você dividir: matéria, alma, espírito (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Para a *Acendedora de lampiões*, a condição de ser humano materializa-se no fato de se ter um corpo, ou melhor, de ser um corpo, que não é apenas físico, biológico, é espiritual, transcendental, por meio do qual expressamos emoções, sentimos, podemos nos relacionar com os outros e nos sentir bem ou mal a partir do que vemos e sentimos do/no nosso corpo. “Não somos nosso corpo em carne e osso, somos o que sentimos e vemos de nosso corpo: sou o corpo que sinto e o corpo que vejo” (NASIO, 2009, p. 54).

Por conceber o ser humano numa perspectiva integral, a *Acendedora de lampiões* discorre sobre a pertinência de abordar com os alunos a produção de um cuidado em enfermagem que contemple isso:

Tem o Merleau-Ponty que trabalha muito com a corporeidade... E o pessoal da Educação Física trabalha isso, eles têm mais uma mentalidade diferente da nossa. Eu achava que as pessoas de Educação Física, elas só pensavam no corpo como objeto. Mas depois que eu comecei a conversar, estudar com um grupo, eu vi que nós é que fazemos isso. Nós, da saúde, nós não pensamos no corpo. É muito pior... Eu penso na ferida... Eu cuido da ferida... Eu penso na uretra que eu vou passar a sonda... E muitas vezes eu não penso na uretra, eu penso na sonda... O paciente que se vire! Eu vou passar a sonda! A sonda é que é a protagonista. Então, eu ainda vejo que nós, da área da saúde, precisamos muito trabalhar o corpo como o todo da pessoa. [...] Basta você trabalhar com ferida... Acho que trabalhar com ferida me fez pensar muito sobre isso. Uma ferida faz a pessoa ter a autoestima lá em baixo. E você não imagina isso... Você abre o curativo e diz: “nossa, como ela está linda hoje”. E o paciente olha para você... Para ele tudo aquilo é terrível. Mas para você que está pensando só na cicatrização da ferida, não está pensando no cuidado do paciente, a ferida está linda! Então, eu acho que a gente precisa avançar muito. Eu não sou só social. Eu não sou só psicológico. Eu não sou só um corpo biológico. Eu sou tudo isso. E eu preciso fazer os alunos entenderem isso, sabe? (ACENDEDORA DE LAMPIÕES).

A *Acendedora de lampiões* afirma que uma ferida não afeta apenas uma parte do corpo. Afeta o corpo todo. E afetar o corpo todo é afetar o ser humano. Essa fala reporta-nos a Maturana (1999), que afirma que o ser humano não pode ser reduzido ao seu corpo biológico, mas não existe humano sem um corpo.

Complementando esse pensamento, Jean-Yves Leloup, em *O corpo e seus símbolos*, diz que tocar o corpo é tocar a pessoa, é tocar uma história, costumes, memórias, é despertar emoções e sentimentos (LELOUP, 2010). Cuidar do corpo é, portanto, cuidar do ser humano. Corpo: materialização humana das vontades, dos desejos, do real e do imaginário. Expressão de emoções. Vivência de sentimentos. Lugar de sentir e ser sentido. O corpo é o *locus* no qual o sagrado e o profano copulam para que o humano encarne a sua humanidade.

Rainha e *Homem de negócios* apresentam outras concepções sobre a condição de ser humano. Para *Rainha*, “condição humana é o contexto em que as pessoas estão colocadas e as

ofertas que essas pessoas recebem e suas necessidades, o que eles recebem e o que eles precisam”.

Nossa entrevistada compreende o ser humano como um ser influenciado pelo contexto, isto é, a sociedade na qual ele está inserido. Um ser que possui necessidades e que recebe algumas delas do meio social. É pertinente nos questionarmos: o ser humano é apenas influenciado pelo contexto em que se insere? Será que também não é capaz de influenciar o contexto do qual faz parte?

O *Homem de negócios* ajuda-nos a refletir sobre essas questões ao apresentar sua concepção de ser humano:

Hoje, eu vejo o ser humano enquanto um sujeito. Um sujeito que se constroi historicamente. Um sujeito que é movido por um desejo. Esse desejo, na maior parte do tempo, ele é oculto ao próprio sujeito. Esse sujeito, ao mesmo tempo em que se constroi a partir da relação com o mundo, ele é capaz de construir o mundo. Há uma relação dialógica aí. Esse sujeito, ele é tão vítima quanto é algoz das suas escolhas. Ele não é um sujeito determinado por estruturas, como pensa uma corrente da filosofia, o estruturalismo. Você tem a estrutura da sociedade; você tem o sujeito. Ele é determinado por essa estrutura, porque a vida dele se dá nessa estrutura. Não penso dessa forma. Eu penso que o ser humano é esse sujeito que é implicado e ao mesmo tempo implica. [...] O sujeito adere a determinados projetos, a determinadas perspectivas, de acordo com o seu investimento, de acordo com o potencial de seu desejo. Esses desejos, então, movem a condição humana. Então, a condição humana é movida por um desejo, um desejo que leva o sujeito a fazer escolhas, a tomar uma posição no mundo, a mudar quando ele tem acesso a uma coisa ao seu redor. É assim que eu vejo a condição humana. [...] Não vejo como ser humano como uma perspectiva desvinculada da realidade, não é? Ele está dentro de uma realidade. Ele se constroi e se destrói ao mesmo tempo na realidade. Então, eu vejo o ser humano ligado a essa realidade. Mas, ao mesmo tempo, ele consegue fazer rupturas, ele consegue sair dessa realidade e impulsionar, movido pelo seu desejo, algumas mudanças.

Ser humano é ser sujeito movido por desejos. Sujeito que, simultaneamente, é construído pelo contexto social do qual faz parte e constroi a realidade na qual está inserido. Capaz de romper com o que está posto. De engendrar mudanças. Essa é a condição humana na perspectiva do *Homem de negócios*.

Eugéne Enriquez, em *O papel do sujeito humano na dinâmica social*, a partir de elementos da psicanálise e da sociologia, ajuda-nos a entender a relação entre sujeito e sociedade. Cada pessoa se constitui graças às relações que estabelece uns com os outros, bem como graças à forma como a sociedade encontra-se estruturada, o que vai lhe impor normas, regras, condutas. O indivíduo é movido por desejos, mas, em algumas ocasiões, abre mão de seus desejos em prol dos desejos coletivos, porque se sente protegido, amparado, defendido

pela sociedade. Entretanto, cada ser humano tem a possibilidade de influenciar, modificar, transformar o contexto em que se insere (ENRIQUEZ, 2001).

Um indivíduo que se encontra preso na massificação das identidades coletivas não pode ser considerado um sujeito humano. O indivíduo torna-se sujeito quando tenta transformar a si mesmo e o contexto societário do qual faz parte (ENRIQUEZ, 2001).

O sujeito humano é aquele que tenta sair tanto da clausura social quanto da clausura psíquica, bem como da tranquilização narcísica, para se abrir ao mundo e para tentar transformá-lo. Quando digo que o sujeito transforma o mundo, as relações sociais, as significações das ações, não quero identificá-lo ao grande homem que tem uma visão globalizante, que visa à transformação da totalidade enquanto tal. Quero simplesmente dizer que cada um, aceitando as determinações que o fizeram tal como é, tem como projeto voluntário, nos lugares da vida cotidiana, em sua vida de trabalho, em suas relações sociais de todos os dias, tentar introduzir uma mudança em si mesmo e nos outros, por mínima que seja, a respeito de qualquer tipo de problema (ENRIQUEZ, 2001, p. 34).

Em toda a obra de Edgar Morin se faz muito presente a reflexão sobre a condição humana. Inclusive ele apresenta uma concepção sobre o que caracteriza essa condição de ser humano, o que pode nos ajudar a entender melhor a nós mesmos e aos outros. Essa compreensão de condição humana foi detalhadamente abordada em vários livros, particularmente em *O método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana*. Nós apresentamos a compreensão de ser humano à luz do pensamento complexo para os professores-enfermeiros, solicitando que tentassem refletir sobre ela.

Ainda prevalece a concepção de que nós, seres humanos, somos apenas *sapiens, faber, logicus, prosaicus, economicus*. Acreditamos que fora os períodos de guerra ou de revoluções, vivemos num universo normal. Tentamos ignorar o fato de que vivemos aquém e além dessa normalidade. O ser humano também é *demens, mitologicus, afetivus, poeticus, ludens*. Ser *demens* é ser movido por loucuras, desejos, sonhos, utopias, devaneios. É preciso assumir essa bipolaridade humana: ser *sapiens-demens*. “Não podemos escapar da dialógica *sapiens-demens* pela qual se tece a condição humana. Assumir o jogo dialógico racionalidade/afetividade, prosa/poesia, é assumir o destino humano” (MORIN, 2007b, p. 154).

Nesse sentido, para Edgar Morin (2007b), a condição humana é marcada pela unidade e pela multiplicidade. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, cultural, histórico, econômico, afetivo, pulsional, racional, sábio, louco, individual, coletivo. A unidade não existe somente na biologia. A diversidade não ocorre apenas na cultura, na sociedade, nos

aspectos psíquicos. Há diversidade na biologia. Assim como existe uma unidade na cultura, no psiquismo, na sociedade. “Há uma unidade humana; e uma diversidade humana. Há unidade na diversidade humana, diversidade na unidade humana” (MORIN, 2007b, p. 65).

Acendedora de lampiões comenta sobre essa questão ao dizer que, nas suas aulas, se preocupa em mostrar que sempre haverá uma diversidade entre os sujeitos, mesmo no aspecto biológico.

Eu vou fazer um chavão da minha frase preferida, que eu digo aos meus alunos: aqui a gente ministra um padrão, quando eu falo em temperatura corporal, em pressão arterial, eu estou falando num padrão. Mas nem fisicamente você tem um padrão. Nós não somos padronizados. É impressionante que você fala para os alunos que você vai fazer uma injeção com uma determinada agulha e, quando você chega ao serviço, você avalia e diz que essa agulha não vai dar certo. E o aluno olha para você questionando. Mas nós, seres humanos, não somos padronizados (ACENDEDORA DE LAMPIÕES).

Morin (2007b) ainda diz que não é o bastante a humanidade passar pelo processo de hominização. É preciso vivenciar a humanização. Na hominização, a espécie humana vai passando por evoluções, adquire novas habilidades, torna-se apta a realizar atividades cada vez mais diversificadas e aprimoradas. A humanização, por outro lado, deve ser entendida como a ação de humanizar, isto é, de desenvolver valores humanos, encontrar-se com a sua condição humana.

Para sistematizar suas ideias acerca da condição humana, Edgar Morin fala que o “humano do humano”, ou seja, aquilo que caracteriza a condição de ser humano, pode ser compreendido através da ideia da trindade humana. A humanidade surge, portanto, a partir de três trindades: indivíduo/sociedade/espécie; cérebro/mente/cultura e razão/afetividade/pulsão. As instâncias que formam cada trindade são sempre inseparáveis (MORIN, 2007b).

Eu achei, assim, que ele [Edgar Morin] traduz tudo o que a gente pensa dentro do coração da gente e a gente não sabe dizer... Risos. Quando ele diz a trindade: cérebro/mente/cultura. Cadê as outras duas? Estão aqui. São: indivíduo/sociedade/espécie e razão/afetividade/pulsão. Eu acho que ele resumiu tudo sobre a condição de ser humano (GEÓGRAFA).

É pertinente destacar que, ao organizar sua compreensão de ser humano em três trindades, Edgar Morin não tem a intenção de fragmentar o ser humano. A todo tempo na sua obra, ele ressalta a unidade e a multiplicidade da condição humana, as quais inclusive foram

abordadas anteriormente. Ao utilizar as três trindades, Morin objetiva sistematizar seus pensamentos sobre a condição de ser humano.

As palavras da *Acendedora de lampiões* convergem para essa perspectiva. Ela se identifica com a concepção de ser humano proposta por Morin. Porém, sente dificuldade de pensar o ser humano, separadamente, em três trindades, embora entenda que Morin fez isso para trabalhar mais didaticamente suas ideias.

Eu sou suspeita para falar. Eu adoro Morin, principalmente o livro *A cabeça bem-feita*, eu gosto muito. Mas, na verdade, eu não me sinto à vontade de dividir o ser humano em três trindades. Na realidade, ele dividiu em nove aspectos, não é? Então, agrupou em três categorias. Indivíduo/sociedade/espécie, que é uma coisa que eu acho muito importante, porque fala do determinismo social, da evolução da espécie, do individual em si. Outra coisa: cérebro/cultura/espírito, na qual fala do pensamento, dos costumes que adquirimos no ambiente e da nossa dimensão espiritual, uma coisa influencia a outra e, por fim, a razão/afetividade/pulsão, que nos lembra que não dá para separar nossas razões, nossas emoções e nossos impulsos. Na verdade, eu não consigo separar nenhum deles. E eu sei que essa não foi a intenção do Morin, ele separou para fins de categorias. Acho que o ser humano é muito complicado, não é complexo só; é complicado também, por isso é difícil querer separar. Nós somos um todo tão imbricado, tão bem amarrado, que o físico a gente separa do emocional, mas ele está completamente ligado e relacionado. [...] Então, eu não discordo dele, porque eu sei que a intenção dele em separar foi muito mais para falar dessas três categorias, mas eu tenho um pouco de dificuldade de separar qualquer que seja o aspecto humano (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Em relação à primeira trindade indivíduo/espécie/sociedade, é preciso entender que entre indivíduo, espécie e sociedade existe uma relação hologramática, recursiva e dialógica. O indivíduo está na espécie da mesma forma que a espécie está no indivíduo. A sociedade está no indivíduo assim como o indivíduo está na sociedade. A sociedade, que é formada por indivíduos, está na espécie. Sendo assim, “cada um dos termos dessa trindade é irredutível, ainda que dependa dos outros. Isso constitui a base da complexidade humana” (MORIN, 2007b, p. 52). Ou seja, o indivíduo só existe por causa da sociedade e a sociedade só existe por causa do indivíduo. Indivíduo e sociedade integram algo maior – a espécie. A espécie só se torna concreta por causa dos indivíduos e da sociedade. Como sintetiza Morin (2007b, p. 52): “A sociedade vive para o indivíduo que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade”.

Edgar Morin ajuda-nos a refletir sobre cada um dos termos que formam essa trindade. A sociedade se autoperpetua e se regenera através dos caracteres adquiridos (a cultura), da reprodução sexuada e das interações entre os indivíduos. Interessante destacar que, seja qual for a sociedade, o indivíduo possui duas esferas: uma privada, a qual se refere às relações

interpessoais, com os pais, filhos, cônjuges, amigos, e uma mais pública, que diz respeito às normas, às interdições, aos costumes, às crenças, que acontecem no convívio em sociedade (MORIN, 2007b).

Tomando de empréstimo a expressão “homem genérico”, de Karl Marx, Edgar Morin expõe a necessidade de o ser humano voltar à sua origem no sentido de se reencontrar com as suas características e qualidades humanas, ou seja, é importante o ser humano ressignificar a sua pertença à espécie humana. É pertinente destacar que Morin (2007b) acrescenta ao “homem genérico” a valorização da subjetividade, da afetividade, das emoções e dos sentimentos, aspecto não enfocado por Marx.

O *Homem de negócios*, inicialmente, afirmou que era o seu primeiro contato com a concepção de condição humana proposta por Morin, por isso teria limitações para comentar alguns aspectos, mas aceitaria o desafio. É importante destacar que, em nenhum instante, pedimos aos professores-enfermeiros que refletissem sobre a compreensão de condição humana à luz da complexidade fazendo relação especificamente com a condição de ser humano dos alunos. Apenas solicitamos que expusessem sua opinião. O *Homem de negócios* e a *Geógrafa*, no entanto, resolveram fazer essa reflexão. O *Homem de negócios*, por sua vez, foi comentando cada trindade. Começou com a trindade indivíduo/sociedade/espécie.

Pegando essa trindade: indivíduo/sociedade/espécie, onde ele diz que a gente precisa entender o indivíduo, ele está numa relação dialógica com a espécie e com a sociedade. Então, a princípio, é um entendimento de condição humana que eu vejo que há uma coerência. O meu aluno aqui tem uma relação com a sociedade e tem com a espécie, diria que seria com os demais alunos, com os demais seres humanos com quem ele convive. Então, é uma ponderação interessante, porque, realmente, o aluno não existe a partir dele mesmo existe em relação com a sociedade e com os outros da espécie dele (HOMEM DE NEGÓCIOS).

A trindade cérebro/mente/cultura nos faz perceber que toda atividade ou todo comportamento humano tem um componente cerebral, um mental/um espiritual, um cultural. O nascimento, o casamento e a morte, o que há de mais biológico em nossa vida, está impregnado de rituais religiosos e cívicos, quer dizer, espirituais e culturais. Pensar, refletir, meditar, atividades do espírito, estão ligadas ao cérebro, sendo influenciadas pelos aspectos culturais. Cantar e dançar são atos que mobilizam o corpo. São manifestações culturais, utilizadas também em rituais místicos. Separar, fragmentar, isolar corpo/mente e natureza/cultura é “[...] ver que as disjunções entre esses termos testemunham o estado de cegueira de um modo de conhecimento fragmentado” (MORIN, 2007b, p. 54).

O cérebro humano encontra-se na caixa craniana, comunicando-se com o exterior através dos terminais sensitivos, os quais recebem estímulos visuais, sonoros, olfativos e táteis que transmitem as informações para as diversas regiões do cérebro, que as traduzem e as transformam em percepções. Desse modo, toda ideia, toda teoria, todo conhecimento, toda percepção é, simultaneamente, uma tradução e uma reconstrução da realidade. Por isso, estão sujeitos ao erro e à ilusão (MORIN, 2007b).

Morin (2007b, p. 96) afirma também que

O espírito (*mind*, mente) emerge e desenvolve-se na relação entre atividade cerebral e cultural. Torna-se o organizador do conhecimento e das ações humanas. É generalista, policompetente, capaz não só de resolver, mas também de estabelecer problemas, inclusive insolúveis.

Para Morin (2007b), mente/espírito não são sinônimos de alma. O espírito constitui-se um complexo psíquico que revela a subjetividade afetiva do sujeito. A alma, por sua vez, surge a partir das bases psíquicas da subjetividade, afetividade, sensibilidade. O espírito é *animus*; a alma é *anima*.

A cultura institui normas e dá forma à sociedade e aos indivíduos. É, ao mesmo tempo, fechada e aberta. Fechada, porque conserva tradições, costumes e ritos construídos ao longo do tempo. É aberta, por sofrer influência das condições que se desenvolvem no decorrer da história. “A cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual” (MORIN, 2007b, p. 166).

Em relação à trindade cérebro/mente/cultura, o *Homem de negócios* disse que se limitaria a comentar o aspecto cultural. Não falaria sobre os componentes mental e cerebral, porque preferia fazer outras leituras para entendê-los melhor.

A questão cultural eu já arrisco a falar que há realmente essa questão cultural. O aluno ele traz uma cultura de vida para o espaço acadêmico e essa cultura de vida que ele traz, ela interage com a cultura acadêmica. Quer queira, quer não, aqui, existe uma cultura instituída. É uma cultura que já preconiza o que as pessoas vão fazer, como vão fazer, onde vão fazer, a hora. Existe uma cultura, um modo de organização de ser aqui dentro e esse componente cultural do aluno, digamos, muitas vezes, ele é capturado, engolido pela cultura acadêmica (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Interessante observarmos que o *Homem de negócios* faz a reflexão de como os aspectos culturais do aluno não são valorizados pela cultura acadêmica. E isso o faz refletir sobre a necessidade de valorizar a cultura do estudante no processo de ensinar/aprender.

Eu vejo aqui, por exemplo, cantar, dançar... Interessante, a gente fala aqui em uma aprendizagem problematizadora, mas a gente ensina a maior parte do tempo utilizando a fala e a escrita. A gente usa pouco o corpo para aprender. E têm teorias, têm filósofos da educação que falam que a gente aprende de forma articulada. O corpo aprende também através de outras coisas. É com o corpo que a gente aprende. Pouco se trabalha com o aluno outra forma de aprendizagem que não seja a audiovisual. A gente não sabe utilizar outra forma de aprendizagem que não seja a audiovisual. É como se o aluno só existisse a partir da perspectiva audiovisual (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Para nos ajudar a refletir sobre esse depoimento do *Homem de negócios*, voltamo-nos para Fátima Freire Dowbor que, em *Quem educa marca o corpo do outro*, fala que toda aprendizagem passa essencialmente pelo corpo. Atualmente, nós temos reduzido o ensinar/aprender àquilo que pode ser visto e àquilo que pode ser ouvido. O corpo tem sido trabalhado de forma reducionista. Tem sido reduzido a olhos e ouvidos. O corpo não está sendo trabalhado na sua integralidade, como um corpo que precisa sentir a si mesmo e se relacionar, interagir com o outro (DOWBOR, 2008).

É nesse espírito que Lorrainy da Cruz Solano, em *O corpo como matriz pedagógica*, alicerçando-se no pensamento complexo, convida-nos a pensar o corpo como a grande estratégia pedagógica da formação em enfermagem. Não um corpo fragmentado, restrito ao aspecto biológico nas aulas de anatomia e fisiologia, dividido nos ciclos de vida ao longo do curso, mas um corpo vivo, pulsátil, com emoções e sentimentos, com memória afetiva (SOLANO, 2010).

O distanciamento em relação ao nosso corpo nos distancia do corpo do outro. (Re)descobrir a arte de ouvir as mensagens pronunciadas pelo corpo é uma das formas de se ter uma enfermagem mais humana, sensível, transformadora das realidades societárias. Por isso a importância da formação em enfermagem levar os sujeitos a um encontro com seu corpo, com a sua subjetividade para que possam, mais tarde, enquanto profissionais de saúde, entender as mensagens ditas pelo corpo dos usuários (SOLANO, 2010).

A trindade cérebro/mente/cultura sofre interferências de uma trindade mental explicitada pela teoria do cérebro triúnico de Mac Lean: razão/afetividade/pulsão. Para esse biólogo, o cérebro humano herdou dos répteis a agressividade, as pulsões, o cio. Dos mamíferos ficou com a herança da afetividade e da memória em longo prazo. A razão é uma

característica da espécie humana. Essa trindade nos mostra a complexa relação entre animalidade e humanidade no ser humano. “A humanidade não se reduz, de modo algum, à animalidade, mas sem animalidade não há humanidade” (MORIN, 2007b, p. 33).

Não existe uma hierarquia razão/afetividade/pulsão. Acontece uma combinação imprevisível entre essas três instâncias. Quer dizer, atuam conjunta e simultaneamente e, embora uma delas normalmente prevaleça, não há como prever qual será (MORIN, 2007b). A tríade razão/afetividade/pulsão nos mostra que cada um carrega, potencialmente, em si o melhor e o pior da condição de ser humano. E nos faz entender que “a palavra humanidade contém a desumanidade: a desumanidade é uma característica profundamente humana” (MORIN, 2007b, p. 17).

É característica do ser humano ser desumano. A desumanidade faz parte da humanidade. Não existe humanidade sem desumanidade. “Deus e Satã não estão fora de nós: estão em nós. O pior da crueldade e o melhor da bondade do mundo estão no ser humano” (MORIN, 2007a, p. 192). Ao fazer essas reflexões, Morin (2007b) não está fazendo apologia à crueldade, à maldade, à violência. Está apenas nos recordando de que somos cruéis, maus, violentos. Não podemos negar esses aspectos; pelo contrário, se negarmos esses aspectos, eles acabam dominando a nossa vida sem que nós tenhamos consciência disso.

Em alguns momentos, entretanto, o ser humano pode se tornar inumano. Nós nos tornamos inumanos quando, ao nos relacionarmos com as pessoas, negamos a sua subjetividade, passando a tratá-las simplesmente como objetos. Então, deixamos de enxergar a humanidade do outro, passando a desprezá-lo ou odiá-lo cegamente (MORIN, 2007b).

Essa trindade mental ainda nos ensina que não existe razão sem emoção, nem emoção sem razão. Toda razão é influenciada/orientada pela emoção. A afetividade atua como ligante entre o *sapiens* e o *demens*. O simples fato de negar ou minimizar as emoções que estamos sentindo diminui a nossa capacidade de raciocinar. Sem emoção ocorrem comportamentos irracionais. “Sabíamos que as paixões podem levar à perdição. Devemos saber também que podem iluminar. Assim é com o amor, que pode mostrar-se onisciente ou totalmente cego. Há, então, não apenas antagonismo, mas complementaridade entre razão e paixão” (MORIN, 2007b, p. 121). Logo, a diferença entre o ser humano e os outros animais, como somos levados a pensar, não seria apenas a racionalidade, mas a coexistência imprevisível da razão/emoção/pulsão.

Geógrafa considera pertinentes as três trindades mencionadas por Morin (2007b), no entanto, centra suas reflexões na trindade razão/afetividade/pulsão.

A gente resiste muito na faculdade em falar com barras. Mas quando ele diz a trindade das tríades: indivíduo/espécie/sociedade; cérebro/mente/cultura e razão/afetividade/pulsão, eu acho que ele resume tudo. E, quando o professor tenta resumir tudo à objetividade e à razão, ele está pecando porque não envolve a afetividade e a pulsão. E é isso que eu digo: a nossa faculdade aqui favorece essa tríade. Enquanto em outros espaços, em outras faculdades que a gente tem no *campus* isso não acontece, porque a gente pode conhecer os alunos aqui (GEÓGRAFA).

Nossa colaboradora menciona o fato de que a FAEN possibilita a vivência da trindade razão/afetividade/pulsão. Na opinião dela, o fato de a faculdade contar apenas com o curso de enfermagem permite aos professores estabelecerem um maior contato com os alunos, levando-os a conhecer melhor o que os discentes estão vivenciando e como isso está influenciando/interferindo na sua aprendizagem, no seu comportamento em sala de aula.

Tem vezes que chego em casa e digo: Meus Deus, para que eu fiquei escutando? Eu fico só absorvendo os problemas e não posso resolver. Mas eu sei que, quando a gente conversa, a gente desabafa com alguém, faz bem para gente. Talvez, faça bem para eles. Para mim, facilita, porque eu sei por que motivo aquele aluno não está se dando bem naquele momento, sabe? Então, é a questão familiar para ela estar desconcentrada. É o problema com o pai, com a mãe. Do jeito que ela está, ela não está conseguindo render. Não está almoçando. E a gente tem como tentar ajudar. Quando a gente tem a oportunidade de ajudar o aluno em outros aspectos, a gente pode estar tendo a oportunidade de ajudar o aluno a lidar com outras dificuldades e avançar mais em sala de aula. Espero que dessa forma eu possa ajudar o aluno a render mais, não é? (GEÓGRAFA).

A emoção é responsável por provocar ou estabilizar as conexões entre os neurônios, através dos quais as informações são construídas, podendo ocasionar um fechamento prematuro dos neurônios ou facilitar a transmissão dos impulsos entre eles consolidando as informações transmitidas. A emoção tem um papel modulador na aprendizagem. “Trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário” (RESTREPO, 1994, p. 37). Ou seja, as emoções e os sentimentos vivenciados pelos sujeitos influenciam na sua aprendizagem. A construção de conhecimento não é apenas um processo racional, mas também afetivo.

Ao pesquisarmos sobre como a condição humana estava sendo abordada na técnica de enfermagem ensinada/praticada na Faculdade de Enfermagem – FAEN/UERN, tendo como referência o pensamento complexo, embora não fosse o foco do estudo, identificamos que professores e alunos sentiam falta de estabelecer um diálogo humano. Os discentes sentiam falta do professor como aquele mestre que orienta não apenas para as provas escolares, mas

para a vida, assim como os docentes queixavam-se que o aluno não o reconheciam como um ser humano não apenas com possibilidades, qualidades, virtudes, mas também com limites, passível de erros (BARBOSA, E.S., 2011). Assim, podemos entender como é importante para os alunos, enquanto seres humanos, contarem com o acolhimento, o apoio, a escuta da *Geógrafa*, bem como para ela sentir que está ajudando os discentes para além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas para a sua vida.

Identificamos que *Geógrafa* concentrou suas reflexões na trindade razão/afetividade/pulsão. Como relatamos anteriormente, antes de apresentar a ela a compreensão de condição humana proposta por Edgar Morin, questionamos a ela sobre sua concepção de ser humano, ela nos disse que a condição de ser humano é marcada pela subjetividade, pelas relações interpessoais e pela vivência de emoções e sentimentos. Acreditamos que o fato de *Geógrafa* ter concentrado suas reflexões na trindade razão/afetividade/pulsão também está relacionado com essa concepção de ser humano que possui.

Quando procuramos refletir com ela sobre esse fato, expondo essas nossas considerações, ela falou:

Eu acho que tem a ver com isso mesmo, com a ideia de ser humano que eu tenho. Sou muito ligada nessa parte afetiva, relacional, de emoções, de sentimentos. Eu acho muito interessante as outras trindades: indivíduo/sociedade/espécie e cérebro/mente/cultura, mas, talvez, essa me chame mais atenção pelo meu jeito mesmo, pelo que eu penso, por eu pensar muito nas relações interpessoais (GEOGRÁFA).

O *Homem de negócios*, por sua vez, preferiu não comentar acerca da trindade razão/afetividade/pulsão:

A questão da razão/afetividade/pulsão, eu também vou me resguardar um pouco aqui, porque ele fala aqui: o cérebro humano herdou dos répteis a agressividade, as pulsões, os ciós. No momento, eu não tenho o que comentar sobre esse entendimento. Prefiro me resguardar.

Obviamente que, por ter sido o primeiro contato do nosso colaborador com a compreensão de condição humana à luz do pensamento complexo, acreditamos que se torna difícil entender alguns aspectos. Porém, também não podemos desconsiderar que ele pode ter sentido dificuldade de comentar pontos da concepção de condição humana do Morin por eles não estarem presentes na compreensão de condição humana a que ele nos apresentou.

Para o *Homem de negócios*, ser humano é ser movido por desejos, muitas vezes ocultos ao próprio sujeito. É ser, ao mesmo tempo, vítima e algoz das suas escolhas. É ser influenciado pela sociedade, mas também ser capaz de influenciá-la, de transformá-la. Sendo assim, comentou sobre os aspectos individuais, sociais, culturais e racionais do ser humano enfocados pelo Morin. Não comentou, entretanto, sobre os aspectos espirituais e afetivos do ser humano.

Ao procurarmos refletir com ele sobre os motivos que o fez centrar suas reflexões em determinados aspectos da concepção de ser humano proposta por Morin, ele nos disse:

Então, eu acho que, como já falei para você, embora conheça alguma coisa do pensamento do Edgar Morin, pouca coisa, não tenho leituras profundas sobre essa compreensão de ser humano. Então, isso me leva a ter dificuldade de comentar algumas coisas, porque, assim, não são coisas que eu tenha leituras... (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Não estamos tecendo essas ponderações no sentido de apontar limites nas concepções dos nossos entrevistados. Não há certo ou errado quando se pensa sobre a condição de ser humano. Existem apenas aproximações, pensamentos, vivências diferentes. Nossa intenção é destacar que nossos colaboradores, ao serem apresentados à concepção de ser humano de Edgar Morin, entraram em contato com novas ideias, o que, provavelmente, lhes possibilitou fazer reflexões.

Olha, neste momento, com a pouca leitura, com a pouca apreensão do primeiro texto, de já ter ouvido falar um pouco, eu entendo que nós podemos e devemos pensar a relação pedagógica e acadêmica a partir de outros horizontes. Acho que é um primeiro ponto de partida, não é? A forma como nós temos instituída a formação universitária tem mais limitações do que possibilidades. Ela é derivada de um modelo de educação tradicional. Então, o primeiro ponto: nós temos que ter outras concepções (HOMEM DE NEGÓCIOS).

O *Homem de negócios* inclusive vislumbra, ainda que com limites, a possibilidade de que essa compreensão de ser humano proposta por Edgar Morin traga contribuições para a formação em enfermagem:

Essa compreensão que o Edgar Morin traz é importante para a formação do nosso aluno, porque na formação em saúde, quer queira, quer não, já vem revestida de um caráter fragmentador, objetificante. Fragmentador do ser humano. Objetificante da condição humana. E das relações com os seres humanos. Então, por exemplo, o aluno chega aqui, muitas vezes, com a visão de que o enfermeiro, ele lida com o doente e este doente é entendido como um órgão, uma síndrome, um micróbio que

está causando a doença dele. Então, ele tem que tratar a doença que está ali e não interagir com aquele doente que está ali. Hoje o paradigma que rege a formação em saúde, claro que não existe um paradigma que seja um bloco fechado, que exista só ele, mas ainda há um paradigma hegemônico. Um paradigma muito prevalente é esse paradigma flexeneriano, o paradigma biomédico. Então, esse pensamento da condição humana, por estas breves considerações, eu acredito que pode trazer uma pauta de reflexão para esse aluno, para que ele se veja como humano, que ele lide com os colegas dele, com o contexto acadêmico como ser humano também.

Para a *Acendedora de lampiões*, o limite para a vivência dessa concepção de ser humano proposta por Morin na formação em enfermagem refere-se ao nível de conhecimentos que os estudantes apresentam ao adentrar na universidade. Os discentes não possuem uma base de conhecimentos sólida em relação à biologia, à química, à física, o que se constitui necessário para acompanhar as disciplinas iniciais do curso de Enfermagem. Então, *Acendedora de lampiões* diz que, em alguns momentos, fica retomando conhecimentos que eles já deveriam saber, quando poderia estar utilizando esse tempo para trabalhar conhecimentos referentes ao curso de Enfermagem e ajudando-os a conhecerem mais a si mesmos.

Os alunos têm dificuldade de aprendizagem. E alguns de cognição mesmo. Têm alunos que não sabem ler, então eu fico me perguntando que sistema de ensino é esse que o aluno chegou ao terceiro grau sem saber interpretar um texto? Tenho alunos de escola pública bons e outros que vêm com deficiências não só em relação a conteúdos bem como problemas de cognição. [...] Veja bem, eu estou sendo muito sincera no que eu estou colocando. Quero deixar bem sedimentado aqui que eu sou completamente a favor das quotas e eu acho que a inclusão dessas pessoas no terceiro grau é uma vitória, mas, embora eu não me sinta na obrigação de ensinar português para um aluno, eu posso dar minha contribuição. E a Universidade ao permitir que esse aluno tivesse acesso a ela. Ela precisa também garantir que esse aluno se mantenha dentro dela e se mantenha de forma eficiente, eficaz. Esse aluno precisa de moradia, precisa ter acesso à alimentação. Ele precisa ter acesso a outros programas dentro da Universidade que permitam a ele crescer além do que ele cresceu dentro de outros níveis de ensino. Para mim, esse é um limite de qualquer ação que eu vá pôr em prática dentro da FAEN. Eu estou pegando alunos do segundo período. Tenho contato com eles no primeiro período e é muito difícil. Nossas disciplinas são das bases biológicas e eu preciso de química, de física, de biologia e o aluno olha para mim e diz que não sabe como um corpo perde calor. E a gente faz mil e um malabarismos, manda textos antes, diz o que vai precisar como fundamento para aquela aula, mas infelizmente a gente percebe que não existe hábito de estudo. Não existe, muitas vezes, acesso a material de qualidade para que ele possa estudar. A internet não é bem utilizada por esses alunos. Então, tudo isso é limite que eu vejo para esse aluno crescer aqui dentro. Eu tenho que ficar retomando determinados conhecimentos, quando poderia está trabalhando outras coisas com eles, ajudando eles a crescerem como pessoa (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Geógrafa afirma que há possibilidades da compreensão de condição humana argumentada por Edgar Morin ser vivenciada na formação em enfermagem, mas acredita que

isso será uma construção ao longo do tempo. Cita enquanto um dos limites a forma como o serviço em saúde encontra-se organizado. Na Universidade, trabalha-se de uma determinada forma, mas quando o aluno se torna profissional, que chega às instituições de saúde, se vê tendo que enfrentar desafios.

A gente pega a última frase da resposta anterior que eu te dei: daqui a alguns anos... Risos. A gente ainda polariza demais o nosso fazer e o nosso pensar. É... Tem aluno da gente que sai daqui brilhante e automaticamente quando chega ao serviço, ele se endurece completamente. E é muito mais fácil você seguir o curso do rio do que você nadar contra ele, mas a ideia é a gente despertar no aluno o interesse dele construir a ponte. Não nadar contra a corrente. Nadar contra a corrente ninguém nunca vai conseguir. Uma hora você cansa e é muito pior quando você cansa, porque você desestimula. Quando você desestimula, às vezes você não quer nem seguir com todo mundo. Você se agarra no galho e lá fica. É... Nós temos uma formação, e eu temo em dizer isso, foi por vivência própria e é por assistir isso todo dia, a gente tem uma formação que contribui muito para o desenvolvimento da depressão do nosso aluno, porque a gente tem um currículo muito bom. A gente desenvolve em nós e desperta nele uma sensibilidade fora do comum, mas os últimos períodos são assim, quando a gente passa por um choque de realidade tão grande que ele sai desestimulado da faculdade, porque sabe da dificuldade que é o trabalho hoje em dia, porque sabe da dificuldade que é passar em concurso, porque sabe da dificuldade que é agregar conhecimentos e trazê-los para a realidade. E é muito complicado... Mas daqui a alguns anos, a gente vai colher frutos... (GEÓGRAFA).

Um aspecto que nos chamou bastante atenção nos comentários do *Homem de negócios* e de *Geógrafo* sobre a concepção de condição humana à luz do pensamento complexo foi que eles tomavam como referência essa compreensão para pensar especificamente sobre a condição de ser humano dos alunos. Pouco refletiram sobre a própria condição deles enquanto seres humanos.

Miguel Arroyo (2000) pode nos ajudar a entender essa atitude dos nossos colaboradores. Ele diz que nas disciplinas dos cursos de formação, os professores dialogam sobre os conhecimentos acerca da natureza e das relações sociais, as metodologias de ensino/aprendizagem, porém, não há espaço para que reflitam sobre a sua condição de ser humano.

A própria organização universitária referenciada em ideais racionalistas e burocráticos também dificulta que os professores se reconheçam como seres humanos. Como fala o *Homem de negócios*: “[...] a cultura acadêmica, ela é fria, ela é seca. Agora, isso vem de nós. Nós não aprendemos assim. A gente descobriu isso agora, que pode ser diferente...”. Sendo assim, “resistimos a revelar-nos como gente. O clima escolar burocrático, normatizado, a organização disciplinar e gradeada nos levam a representar apenas nosso papel [...]” (ARROYO, 2000, p. 64).

No entanto, nós, enquanto docentes, só seremos capazes de tornar a sala de aula um *locus* de reflexão sobre a condição humana se passarmos por essa experiência de refletir sobre a nossa condição de ser humano. Isso porque

O professor-educador que não seja capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio quem não foi capaz de experimentá-la em si (BARBOSA, J.G., 1998, p. 09).

Por isso, é importante, como educadores, reconhecermos a sala de aula enquanto um espaço no qual podemos conhecer cada vez mais a nossa condição de ser humano. Vivenciarmos a nossa condição de “Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2000, p. 66). *Acendedora de lampiões* discorre sobre isso quando diz que

Às vezes o aluno confunde e acha que você não é uma pessoa. Ele acha que você é só professor. Então, ele se espanta quando ele percebe que você é casado. Dá beijo na boca. Que você dança. Que você usa roupa curta. Ele se espanta. E eu tenho muito o hábito de trazer nas minhas aulas a minha experiência como pessoa. A minha experiência como profissional também. Eu faço questão que os alunos saibam que eu tenho filhos, que eu tenho marido, que eu sou casada, porque isso faz que ele perceba também a minha condição de pessoa. De falível. De que nem sempre eu vou acertar tudo. E eu gosto também de dizer para eles: eu não sei de tudo. Às vezes, eles falam sobre uma determinada coisa e eu digo, em tom de brincadeira: não me perguntem sobre determinada coisa, porque disso eu não sei. Eu gosto de brincar muito em sala de aula dizendo essas coisas, porque eu tenho medo que essa questão de hierarquia que ainda é muito forte faça com que o aluno tenha medo de se chegar a mim. De me reconhecer como pessoa.

3.3 Entre quatro paredes: a concepção de condição humana construída na sala de aula

Boris Cyrulnik, em *Falar de amor à beira do abismo*, afirma-nos que, mesmo durante os diálogos mais intelectuais, o essencial do que pretendemos comunicar não é dito verbalmente; é comunicado pelo nosso corpo, por mais que não percebamos. “Se impedíssemos as trocas para-verbais suprimindo as posturas, os gestos, as mímicas e os tremores da voz não entenderíamos nada, porque a transmissão pelas palavras representa apenas 35% da mensagem” (CYRULNIK, 2006, p. 95). Ou seja, 65% das informações ou

mensagens são transmitidas pelos gestos, olhares, mímicas faciais, tom de voz, posturas, enfim, pela linguagem corporal.

Cyrulnik (2006) estimula-nos, a partir dessas considerações, a várias reflexões, particularmente a de que transmitimos determinadas informações ou mensagens, mesmo que não percebamos isso. A todo momento, quando nos relacionamos com amigos, familiares ou colegas de trabalho, expressamos ideias, valores, emoções ou sentimentos, por mais que não tenhamos consciência.

Nessa perspectiva, alguns autores, tais como: Arroyo (2000) e Libâneo (2002), expõem-nos que o professor em sala de aula, embora não fale especificamente sobre a sua compreensão de ser humano, a partir dos objetivos que define para as suas aulas, dos conteúdos abordados, da metodologia utilizada, das estratégias avaliativas e, principalmente, a partir das relações estabelecidas com os alunos, constrói uma concepção de ser humano. Quando os professores-enfermeiros foram apresentados a essas ideias, começaram a citar exemplos de como essa concepção de ser humano era construída em sala de aula:

Embora muitas vezes você não aborde esse assunto diretamente, mas o fato de como você se comporta, de como... O comportamento que eu estou falando é como você interage, como você se relaciona com esses alunos. Não estou me referindo a códigos pré-estabelecidos, mas como você interage com os alunos no sentido de respeitá-los, enquanto seres humanos, isso acaba influenciando porque, quando você é respeitado, quando você é bem tratado e você está amadurecendo, você tende a fazer a mesma coisa, principalmente porque você está numa universidade, na qual você está adquirindo conhecimentos diversos, conhecimentos diferentes. Você está moldando o conhecimento que você tem. Você está amadurecendo (ACENDE DORA DE LÂMPIÕES).

Independentemente de qual seja a área em que o professor esteja inserido, ele vai auxiliar o aluno nessa construção dessa compreensão de ser humano, não pela temática que ele vai jogar, mas pela vivência mesmo em sala de aula. Por exemplo, toda turma tem uma forma de lidar com aquela disciplina, com aquele componente curricular ou com a formação como um todo. É muito interessante a gente perceber isso. Enquanto docente, você vai perceber isso também e vai mudando. Isso a gente sabe que, de acordo com a turma, a gente vai mudando. Vai mudar a metodologia. Vai modificar a forma de avaliação. E o aluno vai percebendo isso e vai construindo essa concepção a partir do momento em que ele percebe que o professor tem a sensibilidade para percebê-lo (GEÓGRAFA).

Se eu escolho, por exemplo, metodologia em que o conhecimento que eu levo seja um ponto de partida e o limite, o horizonte seja dado pelos alunos que estão ali, isso aí se enquadra numa perspectiva de ser humano. Um ser humano que eu vou entender como alguém que vai produzir comigo aquela aula. Por outro lado, se eu preparo uma aula em que eu já delimito o conteúdo, como ele vai ser abordado, eu já delimito as respostas que as pessoas que estão ali vão me dar. Então, isso já diz como ele - o professor - vê o papel do aluno, vê o aluno como pessoa (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Rainha disse que nunca tinha parado para pensar que construía uma concepção de ser humano com os alunos nas suas aulas.

Na verdade, essa ideia de condição humana está me ocorrendo agora, porque você está me entrevistando. Mas eu lhe confesso: para dar aula eu não penso assim: condição humana, vou trabalhar isso no Centro Cirúrgico. Eu não penso exatamente nisso não. É provável que, diante de alguma discussão, a gente toque na condição humana, mas não é o meu objetivo principal. Eu entro sem nem me lembrar disso (RAINHA).

A fala da nossa colaboradora possibilita-nos fazer reflexões pertinentes. Inicialmente, ela nos sugere que a entrevista constituiu-se numa estímulo para que ela pensasse sobre a concepção de condição humana que vem construindo na sua prática pedagógica. Além disso, ela nos leva a refletir que o professor pode não pensar especifica e conscientemente que aspecto ou aspectos da condição humana vai trabalhar quando entra em sala de aula, mas, a partir das discussões suscitadas, acaba abordando, enfocando uma concepção de ser humano.

Arroyo (2000) fala que essa atitude do professor de não perceber que constroi uma concepção de condição humana em sala de aula pode ser entendida pelo fato de que, ao longo do tempo, foi sendo erigido o pensamento de que é suficiente para o docente selecionar, organizar, dominar conteúdos e saber expor seus conhecimentos para os alunos. Mas esse autor diz ser perigoso acreditar que as aulas não constroem concepção de condição humana. Essa atitude pode levar a uma autoimagem e uma postura neutra na docência.

Por esse motivo, consideramos relevante ter observado as aulas dos nossos colaboradores, a fim de suscitar reflexões sobre que compreensão de condição humana vem sendo construída na sua prática pedagógica, isto é, nos conteúdos selecionados, nos objetivos definidos, nas estratégias metodológicas e avaliativas, e no relacionamento com os estudantes.

Libâneo (2002) diz que o primeiro aspecto que o docente deve definir são os objetivos da aula que vai construir com os alunos. Isso porque as finalidades ou os objetivos orientarão a seleção e a organização dos conteúdos, a metodologia e as propostas de atividades que serão feitas aos discentes. Iniciaremos falando sobre os objetivos das aulas dos professores-enfermeiros.

Acendedora de lampiões, ao comentar sobre os objetivos da disciplina que ministra, iniciou sua fala fazendo a observação de que os objetivos da aula são orientados pelo que está posto no Programa Geral da Disciplina – PGD. No entanto, para ela, o docente, a partir das suas visões de mundo, das suas vivências, também vai delineando os objetivos para a sua aula.

Falar sobre os objetivos da disciplina de Saúde do idoso é falar de PGD, porque a gente é influenciada pelo que está posto lá. Só que eu acho que não é só isso. Só o que está posto lá. Acho que os objetivos são muito pessoais também. Vão muito das experiências, das vivências, da forma como cada um enxerga a vida, a velhice... É interessante que eu sempre gostei de idoso, desde criança. Os velhinhos da rua da casa da minha avó eram meus amigos. E eu ia para casa deles ouvir as histórias deles. Então, tenho a felicidade de fazer as coisas que gosto, ensinar numa disciplina que tem tudo a ver com o que gosto. Isso tudo influenciou os objetivos que traço para as minhas aulas. Eu acho que também teve uma coisa que influenciou muito o meu ensino dentro de Saúde de idoso... Sempre digo isso em sala de aula: quando eu fiz trinta anos foi um baque na minha vida. [...] Quando você fala que tem trinta anos, as pessoas olham para você como se você fosse uma velha. Está bom de morrer... Acabou... Isso que passei me influenciou muito, por isso digo que os objetivos que o professor estabelece para as suas aulas são muito pessoais... (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Libâneo (2002) ajuda-nos a refletir sobre essa opinião da *Acenedora de lampiões*. Para esse autor, as aulas que o docente constrói são influenciadas pelo projeto pedagógico da instituição escolar, pelo que deve ser trabalhado em cada série, em cada disciplina. Mas o educador também estabelece os próprios objetivos das suas aulas, a partir da sua concepção sobre a finalidade da educação e também da identificação, afinidade, experiências pessoais com o assunto que está abordando.

Desse modo, consideramos ser pertinente nos reportarmos para o PGD das disciplinas para conhecermos que objetivos estão traçados para, posteriormente, analisarmos como cada professor-enfermeiro vai delineando os próprios objetivos nas aulas. *Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade* apresenta a seguinte ementa:

Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade aborda o processo de envelhecimento, as alterações bio-psico-sociais da velhice. A capacidade funcional e a autonomia do idoso. Saúde mental e problemas de saúde próprios desta clientela. O cuidado de enfermagem nos vários níveis de atenção à saúde. Associação dos acontecimentos de pesquisa ao cuidado do idoso. Políticas de saúde para a terceira idade (UERN, 2012b, p. 01).

E define os seguintes objetivos:

- Oferecer conhecimentos básicos de Enfermagem para atuar na terceira idade.
- Possibilitar a identificação de características comuns às pessoas no processo envelhecer.
- Facilitar a reflexão, vivência e adaptação a questões inerentes ao curso de vida: perdas, ganhos, processo saúde-doença, morte, velhice e envelhecimento.
- Possibilitar a identificação do papel do enfermeiro com a terceira idade: atuação e dinâmica profissional, interação com o meio físico e social no processo de envelhecimento e interfaces com diferentes categorias profissionais (UERN, 2012b, p. 01).

A disciplina *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto*, como já falamos nesta pesquisa, é teórico-prática, quer dizer, disponibiliza um determinado período da carga horária para as aulas em sala e outro para aulas nos estabelecimentos de saúde. Assim, são construídos conhecimentos que permitem aos estudantes atuar nas seguintes instituições: hospital nos setores: Pronto Socorro - PS, Unidade de Terapia Intensiva – UTI, Clínica Cirúrgica e Centro Cirúrgico – CC; Unidades que trabalhem com doenças infecciosas e parasitárias; Centro de Oncologia; Centro de Atenção Psicossocial – CAP's e hospital psiquiátrico – serviços relacionados à saúde mental (UERN, 2012a).

É interessante destacar que no PGD dessa disciplina não há a definição de objetivos, e sim de competências, as quais estão estabelecidas de acordo com a organização que relatamos anteriormente: Pronto Socorro, UTI, etc., ou seja, são definidas competências que os professores pretendem construir com os alunos em cada uma dessas unidades.

Alguns autores, como Machado, T.M.R. (2010), colocam que competências e habilidades constituem-se num sinônimo para objetivos. Outros teóricos, como Young e Allais (2009), argumentam que competências e objetivos tratam-se de coisas diferentes. As competências seriam desdobramentos dos objetivos educacionais. Compartilhamos do pensamento de Young e Allais (2009). Acreditamos que há distinções entre objetivos e competências. Não se tratam apenas de palavras utilizadas como sinônimas. Carregam muitos significados, concepções, visões de mundo. Por isso, ao nos reportarmos para o PGD de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto*, vamos nos voltar apenas para a sua ementa, porque acreditamos que, se trabalhássemos com as competências, estaríamos lidando com um aspecto para o qual não nos propomos nem estamos capacitados para abordar neste estudo.

Eis a ementa da disciplina:

Determinantes do processo saúde doença do adulto. Processos de trabalho cuidar em enfermagem (assistir/intervir, gerenciar, ensinar/aprender e investigar) no modelo clínico articulado ao epidemiológico de produção de serviços de saúde em clínicas cirúrgicas, centro cirúrgico, saúde mental, doenças infecciosas e parasitárias, urgências e emergências e unidades de tratamentos intensivos. A disciplina pretende partir da realidade dos serviços de saúde/enfermagem propondo uma reflexão sobre sua problemática enquanto participa de projetos de intervenção de enfermagem (UERN, 2012a).

Após conhecermos as finalidades das disciplinas *Enfermagem no Processo Saúde-Doença da Terceira Idade* e *Enfermagem no Processo Saúde-Doença do Adulto*, a partir do

que está posto no PGD, vamos refletir sobre os objetivos que cada professor-enfermeiro estabelece para as suas aulas.

O *Homem de negócios* sempre falava para os alunos que sua preocupação não era apenas construir conhecimentos técnico-científicos para que pudessem exercer uma profissão, mas também levá-los a refletir qual a importância daqueles conhecimentos para o contexto no qual se dá a produção do cuidado em saúde, a fim de que saibam por que estão fazendo as coisas e tenham condições de transformar, de algum modo, a realidade. Na entrevista comentou sobre isso:

Eu sempre procuro trabalhar no aluno, primeiro, para que ele se veja enquanto sujeito e, na condição de enfermeiro-sujeito, que ele veja que não é o curso que dá competências e habilidades sozinho... Mas que ele se veja como um sujeito capaz de intervir nas estruturas montadas na sociedade. Eu procuro mostrar isso para o aluno nas minhas aulas. Eu me insiro numa área da formação de uma dimensão técnica muito forte. Eu trabalho com disciplinas que remetem muito ao espaço hospitalar, à condição técnica, mas em todos os espaços que eu vou encontrando, eu vou trabalhando essa perspectiva que eu tenho. Na minha opinião, na aula que ministro como enfermeiro-professor, preciso dizer a esse aluno o seguinte: “Olha, você é um sujeito-enfermeiro e lá onde você vai trabalhar, por mais que você tenha um contexto, uma estrutura, uma condição que lhe aprisione, você consegue ir quebrando esses espaços e fazendo outras construções...” Isso, para mim, vai possibilitar a construção de uma outra condição, de um outro contexto... (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Ao definir esse objetivo para as suas aulas, o *Homem de negócios* constroi uma compreensão de ser humano como um ser que é influenciado e influencia a realidade na qual está inserido. Capaz de ser agente transformador dessa realidade, a partir da profissão que executa, desde que consiga refletir sobre o contexto do qual faz parte.

Rainha, nas suas aulas, tinha a intenção de construir conhecimentos técnico-científicos, que permitissem aos discentes, enquanto profissionais de saúde, intervir nas situações/nos casos de saúde, ajudando os sujeitos a se recuperarem o mais rápido possível. Numa das aulas ela disse para os discentes: “Gente, apesar de todas as dificuldades da enfermagem, é muito gratificante ser um enfermeiro... Porque um enfermeiro quando sabe, ele sabe mesmo e ele ajuda muito na recuperação do paciente” (RAINHA).

Na entrevista, nossa colaboradora, ao discorrer sobre os objetivos das suas aulas, falou:

Em Saúde do Adulto, eu estou trabalhando Centro Cirúrgico... Quando a gente está trabalhando Centro Cirúrgico, a minha ideia é fazer com que esse aluno se aproxime o máximo possível das atribuições de um enfermeiro de Centro Cirúrgico, na

perspectiva de melhorar a condição de saúde do paciente e entregá-lo à família o mais rápido possível, reabilitado ou pelo menos com a sua sequela minimizada (RAINHA).

Com esses objetivos, *Rainha* constroi a concepção de ser humano como um ser que possui uma profissão e que, através dela, pode ajudar a melhorar a vida de outras pessoas.

Geógrafa e *Acendedora de lampiões* apresentavam muitas semelhanças na forma como conduziam suas aulas. No que concerne aos objetivos, explicitavam para os alunos que se preocupavam não somente em construir conhecimentos que respaldassem a atuação deles no atendimento aos idosos. Mas procuravam, principalmente, ajudá-los a superar o preconceito contra a velhice, percebendo-a como uma fase da vida. *Acendedora de lampiões* numa das aulas falou para os alunos:

Se eu conseguir que vocês percam 50% do preconceito, já estou feliz! Não é o fato de levá-los para aplicar injeção que vai fazê-los capacitados para trabalhar com os idosos. Vocês precisam compreender o idoso em suas várias nuances. Compreender a velhice como uma fase da vida.

Na entrevista ratificou esse pensamento ao falar sobre os objetivos das suas aulas:

Eu acho que, se eu conseguir que aqueles alunos respeitem o idoso, entendam o idoso como uma pessoa, numa fase da vida, como criança, como adolescente, como adulto, e não como uma coisa que pode ser jogada fora, como uma coisa que não tem sentimento. Como coisa que não tem sentimento, não tem pensamento, não tem desejo. O que eu quero é que os alunos entendam que o idoso tem sexualidade, o idoso tem vontade, o idoso tem sim consciência, o idoso tem inteligência, o idoso podem sim aprender. Então, esses objetivos são muito pessoais, sabe? Vai de professor para professor. Mas, para mim, se ele [o aluno] fizer isso como enfermeiro, ele vai fazer uma coisa excelente para o paciente dele (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Geógrafa disse que objetiva nas suas aulas instigar os alunos a perceberem o envelhecimento enquanto um processo inerente à condição de ser humano, embora, às vezes, eles não estejam preparados para reconhecer isso.

A nossa equipe de Saúde do Idoso, a gente teve liberdade inclusive de trabalhar temáticas que são da nossa área: inclusão, idoso e a questão da morte... Independentemente do ciclo, é sempre importante questionar o aluno: o que é a morte? O que significa a morte para ele? É um contexto de temerosidade? Para ele é só um momento de transição? Enquanto o enfermeiro não compreender os ciclos de vida e que nascer e morrer faz parte do mesmo processo, que a velhice é uma etapa da vida, ele não vai avançar em muita coisa, porque ele não vai considerar aspectos como espiritualidade, sexualidade, individualidade, tolerância com os outros e as

diferenças. Então, a gente puxa muito para isso aí... Embora nem todos os alunos estejam preparados para fazer esse tipo de reflexão. Varia muito de aluno para aluno... (GEÓGRAFA).

Acendedora de lampiões também tem essa opinião:

Então, Saúde do Idoso tem um papel fundamental de fazer você pensar na vida. [...] Não adianta você pensar que só idoso morre. Quando eu trabalho morte, eu trabalho nessa perspectiva. Então, essa condição humana fica patente quando você trabalha a morte e quando você trabalha a velhice. Eles não se veem ainda como pessoas que vão envelhecer. Eles não conseguem. Então, essa turma... Quando você pega a turma, você já percebe o tom que você vai dar àquela disciplina. Acho que Saúde do Idoso é um lugar excelente pra gente pensar na condição humana.

Ao analisar esses objetivos, identificamos que *Geógrafa* e *Acendedora de lampiões* constroem uma concepção de ser humano como um ser que está em constantes transformações ao longo da vida. Um ser que sempre pode conhecer mais e melhor a si mesmo. E o ser humano, ao conhecer mais a sua condição humana, tem mais subsídios para conhecer e respeitar a condição humana das outras pessoas.

Antoni Zabala (2007), em *A prática educativa: como ensinar*, diz ser importante entender que os conteúdos, ao longo do tempo, foram vislumbrados simplesmente como conhecimentos a serem construídos nas disciplinas. É preciso ressignificar a compreensão de conteúdos. “Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 2007, p. 30).

Sendo assim, os conteúdos podem ser pensados a partir de três perspectivas: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se a fatos, princípios ou conceitos sobre um determinado assunto ou tema. Os procedimentais dizem respeito, como o próprio nome sugere, à aprendizagem de fórmulas, metodologias ou métodos. Os conteúdos atitudinais referem-se a atitudes ou valores que são construídos na aula (COLL, 1986 apud ZABALA, 2007, p. 30).

Zabala (2007) ainda afirma que, se o ensino propõe uma formação integral dos alunos, a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada. Não serão priorizados os conteúdos conceituais ou procedimentais em detrimento dos atitudinais.

Pensando os conteúdos nessa perspectiva, ao observarmos as aulas da disciplina de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto*, percebemos que os professores se preocupavam em construir conhecimentos técnico-científicos que permitissem aos alunos

conhecer a dinâmica da instituição de saúde em que iriam se inserir, a forma como o atendimento de enfermagem é produzido, o quadro clínico das pessoas que atenderiam, bem como realizar procedimentos: eletrocardiograma, instrumentação em intervenção cirúrgica, ressuscitação cardiopulmonar, etc. Também havia a preocupação de ajudar os estudantes a refletirem sobre as atitudes que deveriam ter ao produzir atendimentos de enfermagem. Vamos dar alguns exemplos. Os alunos, durante as aulas que tratavam sobre os conteúdos relativos a Centro Cirúrgico, afirmaram em vários momentos terem medo de atuar naquele setor, porque estariam lidando com pessoas que se encontravam em situações muito delicadas, que qualquer ação precipitada ou equivocada da enfermagem poderia agravar ou piorar o seu quadro clínico. *Rainha* tentou tranquilizar os alunos. O medo, a ansiedade, a insegurança eram normais diante do desconhecido, disse ela, no entanto, com o passar do tempo, eles venceriam essas dificuldades, se adaptariam à rotina do Centro Cirúrgico e ficariam mais à vontade para atuar nesse setor. Interessante que *Rainha* fez uma ressalva ao dizer que, por mais que se habituassem ao contexto do serviço de saúde que trabalhassem, sempre teriam um pouquinho de medo ou de insegurança, porque estariam lidando com vidas humanas.

A forma como *Rainha* trabalha os conteúdos leva-nos a uma compreensão de ser humano como um ser que precisa de conhecimentos técnico-científicos, bem como precisa aprender a lidar com suas emoções e seus sentimentos na sua prática profissional.

O *Homem de negócios*, logo na primeira aula sobre Unidade de Terapia Intensiva – UTI, quando tratava sobre a sua origem, estrutura, organização, falou que os alunos não poderiam separar a profissão das outras dimensões da vida. Instigou-os ainda a pensar como o usuário se sentia ao estar na UTI, encima de uma cama, com uma camisola de hospital, ligado a aparelhos, num ambiente estranho, longe dos seus familiares, estando dependente de outras pessoas que nem conhecia. Ao realizarmos a entrevista, o *Homem de negócios* comentou um pouco sobre essa questão:

Então, eu tento provocar no aluno uma reflexão para que ele encontre, não sou eu que vou encontrar, é ele, quais são os links entre os desejos dele e a condição de ser enfermeiro. Então, eu jogo isso para ele. Por exemplo, eu digo para eles: imaginem que a gente está lidando com uma jovem de 24 anos que está em coma muito grave. Então, ao mesmo tempo em que eu trabalho com os alunos a avaliação neurológica da paciente, o plano de cuidados, eu tenho que “jogar” essas questões. Eu digo: imaginem o que é agora esta pessoa nas mãos de vocês. A relação de dependência que ela tem de vocês. É, que relações ela tinha com o corpo dela, e hoje, ela está nua, exposta, em cima de uma cama, dependente de vocês. A questão familiar dela. O que ela era para a família e vice-versa. Eu tento provocar no aluno esse tipo de questionamento, para que ele entenda que o fazer da enfermagem extrapola uma dimensão de normas, rotinas e procedimentos. Eu tenho que mostrar ao aluno que normas, rotinas e procedimentos têm seu alcance de cuidado de enfermagem. Mas

eles têm um limite e, mesmo sem um limite pré-estabelecido, na hora que eu estou lidando com um ser humano que também é sujeito, eu não posso tratá-lo como objeto de uma prática.

A forma como o *Homem de negócios* trabalha os conteúdos constroi a ideia de que a profissão é uma das dimensões da vida humana, que é influenciada e influencia os outros aspectos. Por isso, para ser enfermeiro, não basta saber procedimentos e rotinas, é preciso interagir, se relacionar com as pessoas. O ser humano tem uma subjetividade que precisa ser valorizada.

A disciplina *Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade*, por sua vez, trabalhou conceitos sobre o que é envelhecimento, aspectos biológicos, sociais, culturais e psicológicos do envelhecer, concepção de terceira idade, patologias comuns nessa fase da vida: Parckison, Alzheimer, osteoporose, etc., orientações sobre como cuidar do idoso nos diversos âmbitos: espiritual, psicológico, físico, cultural, familiar, afetivo. Observamos que *Geógrafa* e *Acendedora de lampiões* sempre relataram várias histórias de quando eram enfermeiras da Estratégia Saúde da Família – ESF, sobre os atendimentos que realizavam com os idosos, mostrando a necessidade de respeitá-los, de reconhecer a velhice enquanto uma fase da vida, que tem possibilidades e limites como as outras.

Dentre as muitas histórias que *Geógrafa* relatou, uma, particularmente, nos chamou atenção. Ela contou que, quando trabalhava numa Unidade Básica de Saúde no interior do Ceará, tinha um idoso que sempre vinha conversar com ela. Às vezes, ele esperava que ela finalizasse todos os atendimentos simplesmente para conversar. Ela sabia que ele era muito sozinho, que a família não lhe dava atenção, e que, para ele, aqueles momentos eram muito importantes, porque tinha alguém que estava lhe ouvindo, que estava valorizando as suas experiências. E ela se sentia gratificada em estar trazendo alegria para ele. Reconhecia que aquelas simples conversas se constituíam num cuidado em saúde, e faziam bem para ela também que aprendia com a sabedoria daquele senhor.

A *Acendedora de lampiões*, assim como a *Geógrafa*, relatava muitas histórias que tinha vivenciado com os idosos, porém, o que mais despertou nossa atenção foi que, em todas as suas aulas, sempre frisava com os alunos a necessidade de desconstruírem o pensamento da nossa sociedade capitalista que coloca o velho como uma “coisa” a ser descartada, que não tem mais utilidade. E, para isso, ela sempre levava os alunos a pensarem no pai e na mãe deles que eram velhos ou ficariam velhos, ou até mesmo neles que um dia também envelheceriam, e se queriam ser “descartados” simplesmente porque não poderiam mais trabalhar ou fazer alguma atividade em casa. Na entrevista, nossa colaboradora falou que, em algumas situações,

queria tratar mais sobre conteúdos que não fossem apenas conceitos ou procedimentos, porém, ainda se sentia presa ao que está posto na ementa da disciplina, além de ter receio que os alunos não valorizassem esse tipo de conteúdo:

Tem uma coisa que eu gostaria muito de trabalhar e que eu não tenho maturidade teórica para isso, porque às vezes eu fico pensando que esse conhecimento ele não é científico. Eu me lembro de Rubem Alves: o que é científico? Eu tenho medo de trazê-los para sala de aula. Eu vi uma vez e passei a ler... Eu leio muito sobre ética. E eu comecei a ver a ética das virtudes. Então, eu queria trabalhar muito algumas questões, algumas virtudes dentro das minhas disciplinas, principalmente em Saúde do Idoso. E eu ainda dou uma pincelada, de vez em quando eu ainda falo de morte: gente, a hora da morte não precisa ser revestida de tecnicidade. A pessoa tem que morrer em paz, então vamos diminuir medicação. Vamos compreender que a hora chegou. Vamos evitar essa história de evitar a morte a qualquer custo, porque todo mundo vai morrer. Então, vamos evitar o sofrimento. [...] Eu gostaria muito de trazer para dentro das minhas disciplinas algumas coisas que fossem relacionadas à generosidade, à benignidade, à paciência, à longanimidade, vamos dizer assim, a pessoa ter um longo ânimo de esperar, de trabalhar determinada situação. Mas eu acho que eu ainda não tenho maturidade para trazer isso de uma forma que esses alunos não questionem. Não achem que aquele conhecimento é sentimentalismo. Então, a gente acaba... Eu me sinto muito amarrada a determinados conteúdos e ainda a ementas, por necessidade mesmo, a gente ainda se prende a determinadas coisas (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Há semelhanças na concepção de condição humana construída por *Geógrafa* e *Acenedora de lampiões* ao trabalhar os conteúdos em sala de aula: o ser humano como um ser que é, ao mesmo tempo, biológico, cultural, social, afetivo. Mas também existem especificidades. *Geógrafa* traz a imagem do ser humano como um ser carente de atenção, de afeto, de cuidado, que pode extrair sabedoria dos relacionamentos interpessoais. Já a *Acenedora de lampiões* expõe a necessidade de vislumbrar o ser humano não como um objeto ou uma mercadoria; a valorização da vida humana. É importante que o ser humano tenha conhecimentos científicos, mas também procure aprender mais sobre si mesmo, desenvolvendo valores que o ajudem a lidar com as incertezas e desafios da vida.

Em relação à metodologia das aulas, segundo Backes et al. (2010), a formação dos profissionais de saúde, ao longo do tempo, foi voltada para estratégias metodológicas assistencialistas, com práticas reducionistas e fragmentadoras, tendo aulas focadas na figura do professor, separando razão de emoção, ciência de ética, subjetividade de objetividade. Na realidade, a metodologia utilizada em sala de aula reproduzia o atendimento em saúde curativista, biologicista, fragmentador, reducionista que o aluno deveria aprender a realizar quando fosse profissional. O aluno representava o sujeito que procurava o serviço em saúde. Se a pessoa estava ali apenas para receber um atendimento ou um procedimento, seus saberes

eram depreciados, o estudante estava ali apenas para receber informações. Suas opiniões ou seus conhecimentos não eram valorizados. O professor equivalia ao papel do profissional de saúde. Se o profissional de saúde era o responsável por produzir um atendimento ou realizar um procedimento, sendo o detentor de saberes naquele momento, podendo decidir o que seria melhor, o docente era o responsável por produzir conhecimento. A aula era dele. Era ele o detentor do saber.

Se como falam Backes et al. (2010), a metodologia utilizada em sala de aula na formação dos profissionais de saúde reproduz a forma como o serviço em saúde vem sendo produzido, não podemos desconsiderar que as transformações que vêm ocorrendo na metodologia estão relacionadas também com as modificações que vêm acontecendo no atendimento em enfermagem. Atualmente, procura-se valorizar a subjetividade dos sujeitos na produção do cuidado em saúde. O *Homem de negócios* discorreu sobre essa questão:

Às vezes, eu falo umas coisas metafóricas, eu digo: olha, a enfermagem é um abutre. A enfermagem para existir precisa de gente chorando, sofrendo, doente, podre, precisando de curativo porque está ferida. E aí eles [os alunos] ficam meio incomodados, porque, naquela hora, eu estou fazendo uma crítica. Isso que vocês estão fazendo aqui é uma dimensão do seu trabalho, mas, além desta dimensão, existe o fato de que você é sujeito, um sujeito enfermeiro. Ali, você tem um sujeito que é o paciente. [...] Enquanto o aluno vai com a cabeça presa, ocupada por uma assistência, um procedimento que são necessários, eu tento pincelar naquele momento para eles que não se trata somente daquilo. É, aquela jovem precisa do melhor banho no leito, precisa estar higienizada. Ela tem que estar limpa, cheirosa, para que a família chegue e sinta que ela está bem cuidada e, ao mesmo tempo, isso está ligado à prevenção de infecções, ao mesmo tempo está ligada com uma questão ética, de responsabilização com o corpo do outro que está sob os meus cuidados. Uma questão ética e legal. E, além de tudo isso, existe uma relação de sujeitos. E, numa relação de sujeitos, em alguns momentos, o paciente vai ser objeto dessa relação. Eu tenho que reconhecer esse momento. Como também tenho que reconhecer que eu, enfermeiro, vou ser em algum momento objeto dele, paciente.

Em relação às estratégias metodológicas usadas pelos professores-enfermeiros nas disciplinas de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto* e *Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade*, os docentes não se limitavam a expor conhecimentos. Sempre procuravam interagir com os alunos, perguntando se sabiam alguma coisa, se queriam fazer algum comentário sobre a temática em estudo, se tinham alguma pergunta a fazer, estimulando-os a trazerem alguma reportagem, alguma notícia ou artigo com relação aos assuntos enfocados, enfim, dando espaço para que os discentes fossem co-partícipes da aula, pudessem construí-la com eles.

No que se refere à metodologia utilizada em *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto*, as aulas foram do tipo expositivo-dialogadas, com auxílio de *datashow*, sendo exibidos, em alguns momentos, vídeos que tratavam dos assuntos abordados: a atuação na parada cardiorrespiratória; documentário sobre construção do campo da saúde mental; encenação teatral acerca do atendimento ao sujeito em sofrimento psíquico, e trechos de uma novela que enfocava a rotina de uma pessoa com esquizofrenia, além da realização de seminários e do uso de estudos de caso.

Logo na primeira aula foi entregue aos alunos o estudo de caso, o qual se trata de uma estratégia que vem sendo bastante utilizada na formação em saúde/em enfermagem. O estudo de caso consiste em narrar o caso clínico fictício ou referenciado em dados reais de uma pessoa, nesse caso preservando sua identidade. Então, traz os dados de identificação: idade, peso, altura, aspectos familiares, onde mora, profissão, renda; as doenças que já apresenta e a principal queixa que a leva a procurar a instituição de saúde. Pode trazer também o exame físico do sujeito, mostrando em que condições se encontra. Além de apresentar resultados de exames ou de procedimentos realizados, ou o diagnóstico médico. Diante da apresentação do caso, podem ser solicitadas várias coisas ao aluno, que ele explique determinados sinais ou sintomas que o sujeito apresenta, relacionando-os com a patologia com a qual foi diagnosticado, o porquê dele ter realizado ou precisar realizar certos procedimentos, e que intervenções de enfermagem precisam ser construídas para o cuidado em saúde daquela pessoa.

Vamos narrar o estudo de caso entregue no início da disciplina, porque acreditamos ser importante para nos auxiliar a refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas. O estudo de caso tratava da história de Carminha, a qual se encontrava nos últimos meses do curso de graduação. Mostrava-se retraída, isolada, desconfiada e angustiada sobre seu futuro, principalmente porque a família exigia que ela se tornasse uma profissional bem-sucedida e um exemplo de mulher. Ela decidiu ir à unidade de saúde mais próxima da sua casa. Por chegar antes das sete horas, só encontrou o senhor que tomava conta da recepção. Ele vai procurar o seu prontuário para encaminhá-la para a enfermeira, já que o médico não atenderia naquele dia.

Enquanto esperava pelo atendimento, Carminha teve um surto psíquico. Começou a delirar, ouvindo vozes que diziam que alguém iria capturá-la. Desesperada, sai correndo e vai até a sua casa. Sua mãe, sem saber direito o que fazer, liga para a polícia e para o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência - SAMU. A polícia rapidamente chega e algema Carminha. O SAMU não vai até o local, porque o enfermeiro decidiu que não enviaria uma ambulância

para um simples escândalo de uma jovem. Então, a viatura da polícia levou-a até o hospital regional, em Mossoró.

Chegando ao hospital, ela foi acolhida pela enfermeira Maria, que começou a conversar com ela a fim de identificar o que acontecera. Carminha começa a dizer que sentia dores na região pélvica e que isso começou depois que teve discussões com o padrasto. Quando criança, o pai dela abandonou a família para ir morar no Sul. Sua mãe casou-se novamente, só que o seu padrasto a maltratava e há oito meses começara a abusar sexualmente dela, no entanto, ela não tinha coragem de contar para a sua mãe. Por fim, a enfermeira percebe que Carminha estava sangrando, ela conta que tinha tomado o medicamento *Citotec*, o qual tem indicação para problemas gastrintestinais, mas, se usado em gestantes, pode levar ao aborto.

Após a leitura do estudo de caso, os alunos se dividiram em grupos e foi lhes apresentado o desafio de intervir na realidade de Carminha, isto é, de apontar estratégias de enfrentamento para aquele caso. Só que essas intervenções não deveriam ser apresentadas de forma escrita, deveriam ser apresentadas a partir de outras estratégias: elaboração de paródia, encenação, etc., a critério dos discentes. Tivemos a oportunidade de acompanhar as apresentações. Foram bem diversificadas: encenações ao vivo e gravadas, narrações de histórias e paródia de música.

As discussões que surgiram em sala de aula a partir da utilização dessa estratégia metodológica mostraram-se bem pertinentes. Os docentes, além de comentarem sobre os assuntos que seriam abordados na disciplina, evidenciando uma articulação entre os diferentes níveis de atenção à saúde e a necessidade de um trabalho integrado entre os profissionais, foram instigando os discentes a observar a forma como Carminha foi sendo tratada durante os diferentes atendimentos.

Os professores ainda questionaram aos alunos o que eles sentiram ao realizar aquele trabalho. Foi interessante constatar que os estudantes só responderam do ponto de vista racional, pensando nos limites e nas possibilidades do cuidado em saúde produzido a Carminha. Os docentes, então, colocaram para os discentes a necessidade de, enquanto enfermeiros, estarem abertos para ouvir o outro, para acolher a realidade que lhes seria apresentada pelas pessoas no dia a dia das instituições de saúde. Afirmaram que isso não seria fácil diante da forma como o atendimento em saúde foi construído ao longo do tempo: centrado na dimensão biológica do sujeito, negando o contexto no qual se encontra inserido, enfocando a cura, em detrimento da prevenção de doenças e da promoção da saúde, porém

eles não deveriam desistir de tentar transformar a situação a partir da própria atuação profissional.

Sendo assim, a metodologia utilizada por *Rainha* e *Homem de negócios* na disciplina de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto* constrói a imagem do ser humano como um ser capaz de se implicar na produção do próprio conhecimento, a partir das suas leituras, experiências, vivências, que pode tentar transformar a realidade na qual se insere. Um ser que tem uma subjetividade, estabelece relações e tem suas ações influenciadas por esses relacionamentos.

A disciplina de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade*, por sua vez, usou as seguintes estratégias metodológicas: aulas expositivo-dialogadas; realização de rodas de conversas, que consistem em dispor as cadeiras em forma de círculo e o professor media o diálogo entre os discentes sobre a temática de estudo, e organização de seminários em grupos. Cada equipe ficou com um tema, apresentando-o da forma que achasse mais conveniente. Para a apresentação desse seminário, além de utilizar slides com projeção em *data show*, os estudantes levaram vídeos, dinâmicas e músicas.

A *Acendedora de lampiões* e a *Geógrafa* numa aula também dividiram a turma em dois grandes grupos. Cada grupo leu um texto que tratava sobre a condição humana do ser idoso; um numa perspectiva biologicista, abordando apenas as transformações físicas e as patologias mais comuns na velhice; o outro texto num viés psicologicista, enfocando somente os aspectos psicológicos do sujeito quando ele envelhece. A intenção era propiciar um espaço de reflexão para que os estudantes percebessem a necessidade de não polarizar a velhice em apenas transformações psicológicas ou biológicas, mas enquanto um processo que engloba vários fatores: biológicos, psicológicos, culturais, sociais.

Também foram exibidos dois filmes: *A Dama de Ferro* e *Up – altas aventuras*, na disciplina de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade*. *A Dama de Ferro* (2011) conta a história de Margaret Thatcher que foi primeira-ministra da Inglaterra. Uma mulher que, a partir da sua atuação política, tornou-se um referencial de coragem e determinação, vencendo preconceitos e tendo suas opiniões ouvidas e valorizadas. No filme, Thatcher, aos oitenta anos, começa a confundir o presente com o passado. Mesmo o marido estando morto, passa a rememorar tudo o que viveu com ele, pensando, em alguns momentos, que ele continua vivo. Chega a ficar atormentada com as lembranças, tanto que a família preocupada a leva ao médico. No filme, não fica explícito, mas, ao assisti-lo, pode-se inferir que a dama de ferro, pelos sinais e sintomas, tem um quadro de demência, muito comum na velhice. Interessante que Thatcher, ao recordar tudo o que viveu, evidencia as renúncias, os

sacrifícios, os erros, as escolhas que fez para ocupar a posição política que tanto almejava. Situação que a levou a se distanciar da sua família em prol da sua vida profissional.

Por ocasião da exibição de *A Dama de Ferro* (2011), observamos que *Geógrafa* chegou toda animada à sala de aula. Ao término do filme, questionou o que os alunos tinham achado. Todos ficaram calados. Ela continuou perguntando se ninguém queria comentar alguma coisa sobre o filme, sobre a visão da condição do idoso que ele trazia, as reflexões que poderiam ser feitas. Depois de muita insistência, uma aluna falou que tinha se emocionado ao assistir ao filme. Os outros alunos ficaram ridicularizando a colega pelo fato dela ter se emocionado. A nossa entrevistada, então, entrevistou dizendo que era normal se emocionar com o filme, visto que trazia reflexões pertinentes sobre a vida humana: as escolhas que são feitas e vão construindo a história de cada um, escolhas que remetem a renúncias, os desafios que precisam ser superados para chegar aonde se deseja, o papel da mulher na sociedade e as especificidades da velhice. Como os alunos não se mostraram dispostos para falar, ela encerrou a aula e, nitidamente, estava triste, desestimulada, desanimada pelos estudantes não terem dialogado sobre o filme. Inclusive na entrevista ela comentou sobre essa questão:

Todo semestre, quando começam as aulas, a gente fica pensando que filme passar na disciplina. Eu vi no cinema *A Dama de Ferro*. Aí, quando eu cheguei eu disse: *Acendedora de lampiões*, já sei o filme que vamos passar. É o filme *Dama de ferro*, da Margareth Thatcher. E ela disse: o que tem a ver? Eu disse: ela tem Alzheimer e é ela lembrando a história dela. E ela disse: não sei... E eu disse: mulher, é bom, porque a gente pensa a condição da mulher dentro da família. A falta que ela tem do companheiro. A análise do que ela conseguiu e do que ela renunciou. Aí ela disse: É, vamos passar. É até interessante... Convenci, não é? E eu sou tão apaixonada por esse filme que não sei se fui com muita sede ao pote... Quando terminou, acho que você até viu, chega eu disse: e aí? Aí eles disseram: legal. Aquilo ali, pronto, foi um balde de água, cheio de pedra de gelo dentro. Aí, eu saí e disse: *Acendedora de lampiões*, mulher, vamos rever esse negócio, porque não está dando certo não, eu acho. Ela disse: mulher, é com todo mundo que eles estão assim desestimulados... (GEOGRÁFA).

Já *Up – altas aventuras* (2008) trata-se de um filme em desenho animado que narra a história de Carl Fredricksen, um vendedor de balões que aos setenta e oito anos se vê na iminência de perder a casa na qual sempre viveu com Ellie, a esposa falecida, porque desejavam demoli-la para construir no local um edifício. Ao atingir, acidentalmente, com sua bengala um dos funcionários da construtora, Fredricksen é considerado uma ameaça para a sociedade, por isso querem levá-lo a um asilo. Ele não quer ir, então enche sua casa de balões com o objetivo de viajar para uma floresta na América do Sul, local que ele e Ellie planejavam conhecer a fim de explorar as belezas da natureza. No dia que vão levá-lo para o

abrigo, ele consegue fugir. Não percebe, no entanto, que Russell, um menino de oito anos, com o qual não simpatizava, vai junto com ele. Assim, ele embarca numa aventura na qual vai se reencantar novamente com a vida.

Acendedora de lampiões também se mostrou bem animada ao exhibir *Up – altas aventuras* (2008). Assim que terminou o filme, perguntou aos estudantes o que acharam dele. Todos ficaram em silêncio. Depois de incentivá-los bastante a falar, quatro alunos expuseram suas impressões. Disseram que tinham achado o filme legal, porque falava da velhice de um jeito diferente. Mostrava como Fredricksen sofreu ao perder a esposa, que ele pensava que o acompanharia por toda a vida, que ele, fisicamente, por ser idoso, não poderia realizar as mesmas coisas que fizera quando jovem. Uma aluna, ao falar sobre essas questões, começou a chorar, porque se lembrava dos seus avós que já eram idosos, dos pais quando ficassem idosos e dela mesma quando ficasse idosa. Os colegas começaram a fazer brincadeiras desagradáveis dizendo que ela chorava muito fácil, por qualquer coisa. A docente entrevistou dizendo que já tinha visto esse filme milhares de vezes e sempre chorava. Não havia nenhum problema em se emocionar. Ao realizamos a entrevista, ela falou sobre esse episódio:

A aula que você assistiu foi muito complicada, para mim pelo menos. Eles não se dispuseram a discutir o filme. Eles ficaram rindo da colega que se emocionou. Eu choro todas as vezes que eu assisto *Up*. Eu já assisti umas dez vezes. É uma escolha minha. Eu choro com os pacientes. Eu fico chorando nos filmes, porque eu acho que chorar faz parte da vida. Não tenho problema não. Eu choro e me envolvo com os pacientes e não tenho problema não. É por escolha. Prefiro ser assim. Sofre mais? Sofre. Mas sofrer também faz parte da vida. E o filme traz isso para dentro da disciplina (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Percebemos que, ao término dessa aula, *Acendedora de lampiões* mostrou-se muito triste e desestimulada pelos alunos não terem dialogado sobre o filme.

Um filme dentro da sala de aula dá para você pensar, dá para você discutir, dá para você trabalhar. E infelizmente a experiência que eu tive nessa disciplina com essa turma não foi boa pelas condições de trabalho que não foram adequadas. O filme não ficou colorido como deveria, por causa do *datashow*. Eles estavam todos eufóricos, porque só pensavam na viagem do congresso que fariam. Têm todas essas coisas que precisam ser levadas em consideração. Mas eu voltei para sala dos professores muito triste, porque, na verdade, eu percebi que eles queriam que a aula encerrasse. E eu encerrei a aula, porque era isso que eles queriam. Eles não queriam discutir. Eles não queriam aprender. Eu entendo tudo isso. Mas eu fiquei triste. Eu fiquei muito triste mesmo. Eu voltei para sala dos professores muito triste e *Geógrafa* disse: e aí, como foi? Eu disse: você pensa que eles deram valor? Ela disse: eu não acredito! Nós ficamos muito tristes... (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Mesmo que os alunos não tenham comentando sobre o filme, *Acendedor de lampiões* suscitou algumas reflexões interessantes sobre ele. A docente começou falando que uma das principais reflexões do filme era a necessidade de perceber a velhice como uma fase da vida, que tem suas especificidades. Fredricksen tinha o formato do corpo quadrado, enquanto Ellie tinha formas arredondadas. A docente comentou que isso não era à toa. Fredricksen tinha dificuldade de lidar com mudanças; já Ellie se adaptava mais facilmente às situações. Isso levava a pensar sobre a importância de estar disposto a lidar com as imprevisibilidades que acontecessem na vida, tentando se adaptar às mudanças.

O relacionamento entre Fredricksen e Ellie era muito bonito. De companheirismo. De amizade. De respeito. E ela falou que todo mundo gostaria de ter um relacionamento desses, mas nem todo mundo estava disposto a ter uma relação assim, porque era preciso saber conviver não só com as qualidades, mas também com os limites. Fazer concessões. Estar ao lado do outro, apoiando-o nos momentos tristes e alegres.

Nas primeiras cenas de *Up – altas aventuras* (2008), Ellie aparece apertando o nó da gravata de Fredricksen. Cada vez que ela dá o nó na gravata o tempo vai passando. *Acendedor de lampiões* refletiu que a vida é assim: vivemos em meio a tantas atividades, que ela acaba passando tão rápido como o simples ato de dar o nó na gravata. Quando percebemos a vida já passou, por isso a importância de aproveitar cada momento.

Geógrafa e Acendedor de lampiões, ao utilizarem o filme como estratégia não apenas para abordar os conteúdos das aulas, mas para refletir sobre a vida humana, remetem-nos a Morin (2003), que diz que a literatura, juntamente com a música, o cinema e o teatro devem ser considerados grandes escolas da vida, isto é, espaços nos quais aprendemos mais sobre nós mesmos. “Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra de literatura, de cinema, de poesia, de música, de escultura, há um profundo pensamento sobre a condição humana” (MORIN, 2003, p. 45). O cinema tem esse poder de nos ajudar a perceber o ser humano na sua integralidade, ou melhor, de reconhecer a nossa condição humana a partir da humanidade dos personagens.

São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço (MORIN, 2003, p. 44).

As estratégias metodológicas utilizadas pela *Geógrafa* e pela *Acendedora de lampiões* constroem uma compreensão de ser humano como um ser que estabelece relações afetivas, que ensina e aprende ao conviver uns com os outros, cujos pensamentos e ações são movidos por emoções; por isso não deve ter vergonha de expressar o que sente. Um ser que precisa superar a visão dicotômica que lhe orienta a operar na lógica disjuntiva: ou uma coisa ou outra coisa, passando a entender que a realidade, as situações, as pessoas são constituídas por diversas perspectivas.

Cipriano Carlos Luckesi, em *Avaliação da aprendizagem escolar*, diz que a avaliação da aprendizagem é influenciada pela visão de mundo e pela concepção de educação que o professor possui (LUCKESI, 2008), e também pela compreensão que o docente tem sobre a condição de ser humano, acrescentaríamos. Adotar avaliações que acontecem apenas em momentos estanques ou de modo contínuo, que cerceiam o discente nos erros, ou conseguem enxergar os equívocos como fonte de crescimento, que valorizam apenas respostas prontas ou possibilitam ao aluno construir conhecimentos a partir das próprias leituras, não só de referenciais teóricos, mas de experiências de vida, traduz uma concepção de ser humano. Por isso, também analisaremos, agora, as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores-enfermeiros, a fim de refletir sobre a concepção de ser humano construída por elas.

Em relação à avaliação na disciplina de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto*, houve três momentos. A primeira avaliação tratou-se de um estudo de caso entregue aos alunos, o qual deveria ser realizado individualmente. Os discentes puderam levar o trabalho para casa a fim de realizar leituras e pesquisas que lhes ajudassem a pensar estratégias de intervenção na situação proposta.

Esses estudos de caso não têm a configuração de prova. Você tem o estudo de caso... Você tem questões norteadoras. E o que a gente propõe ao aluno? A partir da situação que você está lendo aqui, discuta as questões propostas. Aquilo que você não souber, vá buscar em outras fontes, agregue àquilo que você já sabe e isso resulta em uma produção textual. O aluno precisa nos entregar uma produção textual sobre o que ele estudou, pesquisou e, ao mesmo tempo, nós fazemos uma sessão de, a gente chama de explicitação ali dos conhecimentos. Então, no dia que nós marcamos para que o aluno entregue o texto escrito, cada aluno mediante sorteio, responde uma questão. Quer dizer, se aquele estudo de caso tem dez questões, a gente procura dar uma articulada nos conteúdos para que não sejam questões estanques, mas a resposta que ele precisa dar precisa estar articulada, argumentada. Essa resposta também precisa vir articulada com a sua vivência como aluno. Então, tem sido uma experiência a questão do estudo de caso na sala de aula como estratégia avaliativa (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Na segunda avaliação, os alunos foram incentivados a construir o próprio estudo de caso. Os discentes se organizaram em grupos e sob a orientação de um professor foram até um dos setores do hospital, então cada grupo selecionou o caso clínico de uma pessoa. Conversaram com ela, quando possível. Coletaram dados do prontuário e exames. Acompanharam-no por algum tempo e construíram o estudo de caso, a fim de pensar em intervenções de enfermagem diante daquela situação.

Então, o meu grupo, por exemplo, está estudando uma condição clínica que é um coma por consequência de um traumatismo crânio-encefálico. Então, a orientação é que os alunos preparem todo um inventário da condição daquela paciente, antes do seu ingresso no hospital, e desde o seu ingresso. E esse inventário de informações tem um propósito de possibilitar a construção de um plano de cuidados, e o que a gente tem feito? Estimulado o aluno para que em cada estudo de caso tente aprofundar seus conhecimentos sobre o seu estudo de caso, como também reconhecer os limites das disciplinas que ele tem acesso ao longo da formação. A gente já tenta mostrar para ele que as disciplinas nos seus espaços de atuação, elas não respondem plenamente ao que o sujeito precisa em termos de cuidado de saúde, mas na hora em que as disciplinas forem articuladas, então você tem mais possibilidades de produzir cuidado (HOMEM DE NEGÓCIOS).

A terceira estratégia avaliativa referiu-se à organização de um evento aberto ao público. O tema escolhido foi a dependência química por parte dos profissionais de saúde. Inicialmente, identificamos que os alunos não aderiram bem ao tema do evento. Porém, eles dialogaram com os professores, mostrando que não conheciam a temática, tampouco acreditavam que os profissionais de saúde achariam atrativo participar do seminário. Os docentes foram expondo os motivos para a realização do evento, demonstrando que era um assunto pouco abordado, mas que precisava ser focado. Paulatinamente, os estudantes foram aderindo à proposta do evento e trazendo contribuições de como poderia ser organizado, indicando sugestões de conferencistas. Foi interessante acompanharmos o diálogo entre os professores e alunos na tentativa de superar as limitações e construírem coletivamente aquele evento.

O *Homem de negócios* continuou contando que, na primeira avaliação, aconteceu o que ele qualificou de “fato inusitado”. Alguns discentes entregaram as questões idênticas, inclusive com os mesmos erros de português. Ele, *Rainha* e os outros docentes da disciplina ficaram muito irritados e decepcionados, porque não esperavam que os alunos adotassem essa atitude, já que tiveram tempo para levar o estudo de caso para casa e pesquisar, procurar outras leituras.

Rainha, *Homem de negócios* e os outros professores decidiram reunir a turma e conversar sobre esse acontecimento. De início, os alunos negaram que tinham copiado as respostas uns dos outros. Disseram que estavam apenas semelhantes. Os docentes replicaram dizendo que parecido era diferente de igual. Então, depois de algumas conversas, os discentes assumiram que tinham copiado as questões uns dos outros, denunciando inclusive colegas que não tinham copiado as respostas, mas tiveram acesso às provas, por isso também deveriam ser punidos.

Então, foi um momento que eu considero muito bom para a avaliação, porque aí a gente estava discutindo agora a condição do aluno e a sua implicação com aquela disciplina. A gente estava discutindo questões como a responsabilidade ético-legal daquilo que foi produzido, a responsabilidade dele enquanto aluno quando ele estiver diante de um paciente que demande aquela reflexão dele, como é que ele vai agir? Ele vai fazer ctrl + c, ctrl + v, copiar e colar dos outros colegas profissionais? [...] Aí a gente teve um outro momento em grupo e, nesse momento em grupo, a reflexão já foi outra. Eles reconheceram o que fizeram. Reconheceram que academicamente aquilo não era a atividade proposta, pediram para reconsiderar e tal... Mas nós - eu, *Rainha* e os outros professores - diminuimos as notas das provas que estavam idênticas. Eu acho que foi muito válido a gente possibilitar esse espaço para que eles se colocassem. Digam vocês, então, o que vocês estão achando dessa situação... Então, eu considero que isso também faz parte da avaliação da disciplina (HOMEM DE NEGÓCIOS).

Para Luckesi (2008), a avaliação constitui-se num ato amoroso que acolhe o aluno. E, ao acolher, a avaliação deixa de ser um julgamento em si mesmo. Pode até se ter necessidade de julgar, mas para superar os acontecimentos e continuar o aprendizado. Não significa cercear o aluno no erro, mas levá-lo a pensar como pode aprender a partir dos equívocos, das dificuldades, dos limites.

Esse pensamento de Luckesi (2008) ajuda-nos a compreender a ação dos nossos colaboradores. *Homem de negócios*, *Rainha* e os demais professores-enfermeiros, embora no primeiro momento tenham ficado irritados e decepcionados, conseguiram ter uma atitude acolhedora em relação à atitude dos discentes de copiar uns dos outros as questões do estudo de caso. Julgaram aquela ação dos alunos como algo que não foi ético, honesto da parte deles, mas tentaram fazer daquela situação uma oportunidade de aprendizado para a vida.

As estratégias avaliativas utilizadas na disciplina *Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto* pela *Rainha* e pelo *Homem de negócios* trazem uma concepção de ser humano enquanto um ser capaz de construir os próprios conhecimentos e, para isso, é preciso articular os saberes que se encontram fragmentados nas disciplinas, a fim de ter uma visão mais integral sobre as pessoas, as situações, a realidade. É importante o ser humano

dialogar para entender o ponto de vista do outro. Ter valores como responsabilidade e honestidade nas suas ações profissionais, vislumbrando os erros e os limites como possibilidade de crescimento.

Já a disciplina de *Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade* contou com duas estratégias avaliativas: a realização de seminário em grupos e a produção individual de um diário de aprendizagem. No seminário, cada grupo ficou responsável por um tema relacionado ao idoso: políticas públicas de saúde, assistência social, violência, entre outros. Os alunos foram avaliados pela seleção, organização e domínio de conteúdos relacionados ao assunto, além da interação com os demais componentes do grupo e criatividade na apresentação.

A utilização do seminário enquanto estratégia avaliativa reporta-nos aos estudos de Elaine Cristina Mendes Marques que, em dissertação intitulada *O sentido da avaliação para o enfermeiro-professor*, objetivou conhecer e compreender o significado da avaliação para o professor-enfermeiro. Para tanto, foram entrevistados doze docentes-enfermeiros que atuam num curso técnico de enfermagem. Os colaboradores da pesquisa afirmaram que a avaliação não deve ser realizada apenas num momento, deve acontecer de forma contínua. Apontam a necessidade de utilizar outras estratégias avaliativas, que não seja apenas a prova escrita. Uma das principais estratégias citadas é o seminário. Segundo os entrevistados, o seminário permite avaliar não apenas o conteúdo, mas o interesse, a atitude, a participação dos alunos nas atividades (MARQUES, 2012).

Em relação ao diário de aprendizagem, *Geógrafa*, logo na primeira aula, explicou aos discentes do que se tratava. Falou que os alunos a cada aula deveriam anotar os principais pontos abordados, porém não deveriam se limitar apenas ao que foi dito pelos docentes, poderiam trazer ideias de outros textos, de uma notícia, de uma poesia, de uma crônica ou de uma música que estivesse relacionada com o tema da aula. Deveriam relatar os conhecimentos que foram construídos em aula, tentando se apropriar do que fora focado, pensando a relevância daqueles conhecimentos para a sua vida. *Geógrafa* ainda esclareceu aos estudantes que a intenção do diário de aprendizagem era fugir da “avaliação tradicional”, feita com a prova escrita, possibilitando a eles serem avaliados continuamente, e não em apenas num momento.

A fala de *Geógrafa* remete-nos a Luckesi (2008) ao afirmar que os instrumentos de avaliação da aprendizagem podem chegar à intimidade do aluno no que concerne ao ensinar/aprender, isto é, de como ele se apropria do conhecimento, de como ele cria, de como

poetiza a sua existência, de como elabora histórias, de como raciocina, de como entende e vive.

A *Acendedora de lampiões* também comentou sobre a escolha do diário de aprendizagem enquanto estratégia avaliativa:

A gente escolheu esse semestre não fazer prova. A gente vai fazer o diário de aprendizagem. Nossa ideia é fazê-los pensar a velhice. Pensar a condição do envelhecimento, que é diferente da condição de ser idoso. Como a gente pensou isso? A gente pensou: a gente vai reprovar como, se a gente não vai medir o conhecimento dele? A gente não vai reprovar ninguém. A gente já decidiu que não vai reprovar ninguém. A não ser por falta que não seja justificada. Mas se eu pergunto: o que você aprendeu? Eu posso corrigir alguns equívocos de entendimento. Nós vamos fazer isso. O nosso interesse é que o aluno aprenda. Vamos corrigir e devolver para ele, para que ele veja o crescimento dele, como aluno, como pessoa. A gente quer que eles pensem. O diário de aprendizagem vem com isso. Nós fizemos só um seminário sobre políticas. Você viu. Se a gente fosse fazer uma aula expositiva ou dialogada, como as pessoas gostam de dizer, não iria funcionar. Eles não iriam ouvir. Eles não iriam querer ler. E a gente pensou que o seminário iria os obrigar a ler (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Esse depoimento suscita algumas reflexões. Em primeiro lugar, é interessante a atitude da *Acendedora de lampiões* e da *Geógrafa* de adotarem outras estratégias avaliativas, as quais possibilitem uma avaliação contínua do aprendizado do aluno, no entanto, ainda percebemos resquícios de uma concepção tradicional da avaliação, particularmente na fala da *Acendedora de lampiões*: “A gente pensou: a gente vai reprovar como, se a gente não vai medir o conhecimento dele? A gente não vai reprovar ninguém. A gente já decidiu que não vai reprovar ninguém”. Como se o professor assumisse sozinho a responsabilidade de uma aprovação ou reprovação. Como se o aluno também não fosse co-partícipe do conhecimento construído e, portanto, corresponsável pelos resultados da aprendizagem.

Sob outra perspectiva, a fala da *Acendedora de lampiões* sugere-nos que ela pensa que a avaliação pode propiciar um espaço de reflexão do aluno sobre os conhecimentos que vêm sendo construídos. A sua importância não só para a prática profissional, porém para a vida. “Eu posso corrigir alguns equívocos de entendimento. Nós vamos fazer isso. O nosso interesse é que o aluno aprenda. Vamos corrigir e devolver para ele, para que ele veja o crescimento dele, como aluno, como pessoa. A gente quer que eles pensem” (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

As estratégias avaliativas utilizadas pela *Geógrafa* e pela *Acendedora de lampiões* constroem uma compreensão de ser humano como um ser que, ao interagir com os outros, aprende e ensina. Um ser que está em constantes transformações, capaz de construir o próprio

conhecimento a partir das suas leituras e experiências de vida e que, por isso, precisa desenvolver a responsabilidade de assumir as consequências das suas ações. *A Acendedora de lampiões*, particularmente em algumas situações, vai construir uma concepção de ser humano como aquele que analisa as coisas a partir de uma só perspectiva ou de maneira plural, vislumbrando os diversos aspectos que constituem uma situação.

Joaquim Gonçalves Barbosa, em *Administração, educação e cidadania: faces de um mesmo processo*, fala que a relação humana é o núcleo fundante de toda prática educativa, quer dizer, o ato educativo só existe graças à relação estabelecida entre sujeitos, no caso da escola, entre educador e educando. Muitas vezes, entretanto, nós, enquanto educadores, estamos tão bem intencionados e preocupados em trabalhar os conteúdos a serem ensinados aos nossos alunos que não conseguimos reconhecer que a própria relação entre professor e aluno “é conteúdo por excelência para o trabalho de formação” (BARBOSA, J.G., 2000, p. 91).

Partindo dessa perspectiva, se a relação educativa baseia-se numa relação humana, sem o estabelecimento de vínculos entre educador e educando, a formação não acontecerá. “Dizendo de outro modo, a qualidade do resultado de nossa ação educativa é diretamente proporcional à qualidade de nossas relações (humanas) estabelecidas com nossos alunos” (BARBOSA, J.G., 2000, p. 91).

Além disso, a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno é um momento no qual, “[...] mediados por conteúdos da ciência, dois sujeitos exercitam a própria condição de sujeitos” (BARBOSA, J.G., 2012, p. 65). Ou seja, através da relação estabelecida entre professor e aluno também se constrói uma concepção de condição humana.

Francisca Romana Giacometti Paris, em *A relação pedagógica e sua resignificação*, ao tratar da relação professor-aluno, faz-nos um alerta ao dizer que, nas produções científicas acerca dessa temática, há uma preocupação exacerbada em relação ao aluno. O professor é esquecido. Não se atenta para o fato de que o educador é tão importante quanto o aluno nessa relação. O docente também tem uma subjetividade, opiniões, sentimentos, desejos, emoções que precisam ser reconhecidos e valorizados (PARIS, 2000). Desse modo, agora vamos refletir sobre a compreensão de condição humana construída na relação estabelecida entre professor e aluno a partir da opinião dos nossos colaboradores.

O *Homem de negócios* diz que faz questão de quebrar qualquer estereótipo ou imagem idealizada que os alunos tenham dele. Procura manter uma distância no sentido de que os discentes não se acomodem em relação a ele, considerando-o como o melhor professor. Por ter essa postura, alguns estudantes o consideram antipático, entretanto, ele acredita que é a

melhor coisa que pode fazer, porque assim está levando-os a refletir sobre o significado dos conhecimentos que estão sendo construídos.

Porque eu digo a eles [os alunos]: tirem também essa projeção que vocês fazem do melhor professor, da melhor aula, da melhor disciplina. Tomem cuidado, porque aí você está se olhando de fora; você não está se vendo. [...] Eu acho que o espaço da formação precisa ter momentos em que você traz o aluno para um momento de reflexão, de debate, e precisa de um momento de lacuna, em que o aluno precisa construir alguma coisa. E construir esse momento de lacuna não é fácil, porque tradicionalmente os alunos têm professores que ocupam a vida deles toda. Professor dá muito conteúdo. Professor dá muito texto. Professora dá muito atividade. E aí acaba que você... É isso que o Foucault chama de espaço de governamentalidade. Então, na hora em que eu cerco a sua vida, enquanto estudante, eu estou lhe podendo de conhecer outras coisas que lhe fariam ser mais sujeitos dessa formação (HOMEM DE NEGÓCIOS).

O *Homem de negócios*, nas aulas, à primeira vista, transmitia uma imagem séria, circunspecta, mas, à medida que construía conhecimentos, interagiu com os alunos e contava histórias engraçadas que arrancavam risadas deles. Nosso entrevistado gostava bastante de fazer questionamentos aos estudantes. Sempre perguntava o que eles pensavam. Na sua primeira aula sobre UTI, questionou aos alunos: “o que vêm à cabeça quando pensamos em UTI?” Os discentes responderam que pensavam num setor do hospital no qual as pessoas precisavam de cuidados mais intensivos, mas também falaram sobre o que sentiam ao ouvir essa palavra. Afirmaram sentir angústia, medo, ansiedade, aflição, porque diziam ser comum imaginar que as pessoas que se encontravam nesse setor estavam em péssimas condições de saúde. Além disso, imaginavam as pessoas sozinhas nos leitos, conectadas a máquinas, muitas vezes em coma, o pouco contato com a família. Diante dessas respostas, ele não comentou nada especificamente sobre as emoções e sentimentos dos alunos, porém, os instigou a refletir sobre como as pessoas se sentiam ao serem internadas na UTI.

O *Homem de negócios*, em vários momentos, enfocava a necessidade de valorizar a afetividade na relação entre professor e aluno. Isso pode ser identificado quando ele comentou em sala de aula com os alunos sobre o fato de que se falava em humanização e acolhimento na produção do cuidado em saúde, porém, não se vivenciava isso na formação. Existia, pois, a necessidade de entender o que acontecia na vida dos alunos e como isso influenciava no seu ensino/aprendizagem. Na entrevista, ele também falou sobre isso:

Por exemplo, a gente discute aqui acolhimento e humanização, como receber um usuário. Por que uma aula não começa com os alunos se acolhendo eles mesmos? Dê um abraço no seu colega. Pergunte como ele está. Veja um pouco do que o seu

colega trouxe do fim de semana. Têm alunos aqui, orientando de monografia que diz: Eu deixei de produzir, professor, porque minha avó está doente. Minha mãe adoeceu. Estou preocupada com isso. Então, esse aluno se ele é recebido aqui numa aula, numa segunda-feira, com a metodologia nesse sentido, acho que isso pode implicar no aluno uma forma de ser profissional diferente. Mas aí a gente começa e termina as aulas do mesmo jeito (HOMEM DE NEGÓCIOS).

A forma como o *Homem de negócios* se relaciona com os alunos constroi uma concepção de ser humano como um ser influenciado pelo contexto no qual está inserido, mas que também é capaz de influenciá-lo. Um ser que tem razões e emoções. Ora, predomina a razão, ora, as emoções.

Ao observar as aulas da *Rainha*, percebemos que ela estabelecia um clima amistoso com os alunos. Eles se sentiam à vontade com ela, tanto que interagem, fazendo questionamentos e contando exemplos dos assuntos abordados em aula. Ela sempre ouvia as histórias que eles tinham para contar, mostrando-se preocupada quando algum estava com problema e disponibilizando-se para ajudar no que fosse preciso.

Quando solicitamos que *Rainha* comentasse sobre o seu relacionamento com os alunos, ela afirmou: “é bom”. Pedimos que ela explicasse o que significava um bom relacionamento com os discentes. Percebemos que ela não se sentiu à vontade em responder a esse questionamento, mas, mesmo assim, ela falou: “Eles me respeitam. Eu respeito eles. Eu dou a aula. Eles dão as respostas que eu espero que eles deem e pronto. Agora, se isso que eu estou dizendo a ele em sala de aula vai ter repercussão no campo do trabalho, aí já é outra história. Aí, é preciso fazer outra pesquisa...” (RAINHA).

Luis Carlos Restrepo ajuda-nos a refletir sobre as palavras da *Rainha* ao dizer, em *O direito à ternura*, que estamos nos acostumando a reivindicar todos os direitos públicos: direito ao emprego, a condições dignas de moradia, à educação. Entretanto, temos medo de sermos rotulados de ridículos se lutarmos pelo direito à ternura. Temos vergonha de assumir comportamentos ternos em nossos relacionamentos (RESTREPO, 1994).

A dificuldade de vivenciar a ternura pode ser identificada em praticamente todos os âmbitos da vida humana, inclusive na educação. Como fala a *Acendedora de lampiões*: “Eu não sei se é só aqui, na Universidade. Falar de sentimentos em todos os lugares virou uma coisa ridícula. Você não pode ter sentimento. Você não pode chorar...”. Para Restrepo (1994), no que se refere à educação, os ingredientes da ternura e da afetividade pouco a pouco vêm sendo banidos da relação entre professor e aluno, ou melhor, eles vêm sendo substituídos por outros ingredientes, como: racionalismo e profissionalismo.

Enquanto professores, simplesmente, estamos ditando as receitas e os alunos, objetivamente, tomam nota dos ingredientes, suas quantidades, como prepará-los. Estamos nos esquecendo de que selecionar e juntar ingredientes qualquer um pode fazer, todavia, tornar saboroso, apetitoso, gostoso um alimento é tarefa para poucos. Isso demanda saber usar os sentimentos como quem sabe usar temperos, a pitada das emoções, o condimento da subjetividade.

Estamos criando “courageiras que nos defendem da ternura”. O médico que não deve sentir como sua a dor do paciente. O professor que não deve se envolver com a história de vida dos alunos. Fazemos isso porque continua a existir a ideia de que a ternura nos vincula aos outros e, na lógica racionalista, nos tornamos frágeis ao depender dos outros (RESTREPO, 1994, p. 27).

Por abdicar da afetividade no espaço da sala de aula, estamos nos tornando analfabetos afetivos. Conhecemos todo o alfabeto e sabemos realizar todas as operações matemáticas, mas somos incapazes de lidar com os nossos sentimentos e as nossas emoções (RESTREPO, 1994). Desconhecemos o alfabeto dos nossos desejos, instintos e sonhos. Não conseguimos somar nossas conquistas, diminuir nossas mágoas, multiplicar nossas alegrias e dividir nossos sonhos.

Rainha trabalhou durante muitos anos num serviço de urgência e emergência. Relatou para os alunos nas aulas que, no seu trabalho, se deparava com casos difíceis, que mexiam muito com as emoções e os sentimentos. Se ela não controlasse o que sentia, ficasse pensando e sentindo o que acontecia em cada caso não conseguiria realizar suas atividades. “A gente se depara com casos muito difíceis. Não vou florir para vocês [alunos]. Se você ficar pensando, sentindo cada coisa, você se desgasta, você não consegue fazer seu trabalho” (RAINHA).

Interessante que *Rainha*, por ocasião da entrevista, relatou como o enfermeiro lida com as suas emoções quando se depara com a morte e a preparação do corpo para ser enviado ao necrotério, chamado pelos profissionais de saúde, popularmente, de preparar o “pacote”. Fato que nos ajuda a entender como sua experiência enquanto enfermeira influencia na postura que assume na sua relação com os alunos.

Quando alguém morre, a gente sente por ali... Se for um jovem a gente sente muito... Se for uma criança a gente sente mais ainda e, se a família tiver perto, a gente sente duplicado, mas, honestamente falando, as vezes em que eu presenciei uma pessoa em idade de abate por Jesus, você não faz com uma pena assim muito grande... Você faz o “pacote” e pronto! Quando termina você vai tomar um lanche lá na copa... É assim, eu não vou florir muito para os alunos, porque eu só posso dizer o que eu vi.

Eu digo isso que eu vi, mas eu faço o contraponto com o que a literatura defende. E aí salve-se quem puder... (RAINHA).

Susan Sontag, em *Diante da dor dos outros*, ajuda-nos a refletir sobre esse depoimento. Ela diz que as imagens têm o poder de tocar, de mobilizar emoções, de despertar sentimentos. E critica a ideia de que de tanto nos expormos às mesmas imagens ou situações nós vamos, inevitavelmente, nos psicoadaptar a elas, nos acostumar com elas. Para essa psicóloga, isso depende de cada pessoa. Depende da forma como cada um trabalha sua sensibilidade diante das imagens, das situações. Ela cita o exemplo dos cristãos que creem verdadeiramente no martírio, morte e ressurreição de Jesus. Podem olhar milhares de vezes para as encenações da paixão de Cristo ou para a cruz que elas sempre terão um significado especial na vida deles. Sempre descobrirão um sentido naquelas imagens. “As representações da crucificação não se tornam banais para os crentes se eles forem de fato crentes” (SONTAG, 2003, p. 80).

Muitas vezes, nós nos distanciamos das imagens para não nos abalarmos emocionalmente. Nós nos afastamos nem que seja por meio da negação, fazendo de conta que não representam nada para nós, ou, então, ao vê-las, criamos alguns “mecanismos de defesa”. Como a própria autora exemplifica: “As pessoas podem desligar a tevê não só porque uma constante dieta de imagens de violência tornou-nos indiferentes, mas porque têm medo”. Às vezes, fugimos da dor, porque não temos o que fazer diante dela. Não aprendemos a lidar com as nossas dores, tampouco com as dos outros (SONTAG, 2003, p. 84).

Rainha, de tanto estar exposta a casos delicados, em que as pessoas estavam em risco iminente de morte ou até mesmo morriam, teve que elaborar estratégias para lidar com a enxurrada de emoções e sentimentos que inundava a vida dela. Em sua opinião, se ela ficasse se emocionando em cada situação, sentindo cada caso, não conseguiria trabalhar. Percebemos, portanto, *Rainha* como uma pessoa muito sensível, quando narrava para os alunos os casos que atendera como enfermeira e no próprio relacionamento que estabelecia com os discentes, no entanto, em determinados momentos, observamos que ela optava por não vivenciar algumas emoções e alguns sentimentos.

Maffesoli (2004) e Maturana (2001) auxiliam-nos a refletir sobre isso. Michel Maffesoli, em *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*, diz que, quando negamos muito uma dimensão da nossa vida, ela sempre encontra uma forma de voltar. E quando retorna, normalmente vem numa intensidade mais forte (MAFFESOLI, 2004). Talvez, esse pensamento alerte-nos para a necessidade de não rechaçarmos, desprezarmos, negarmos

as emoções que sentimos. Elas encontrarão um jeito de voltar e, mesmo que não percebamos, continuarão a interferir e influenciar nossas ações.

Maturana (2001) aprofunda as reflexões sobre essa questão. Para ele, nós precisamos nos conscientizar que somos movidos por razões e emoções. Nós, geralmente, tentamos viver apenas racionalmente sem reconhecer as emoções, pensando que elas limitariam a nossa racionalidade. A razão, na realidade, só existe por causa da emoção, ou seja, a razão fundamenta-se num aspecto emocional. A grande questão não seria, portanto, fazer a razão controlar as emoções nem vice-versa: as emoções controlarem a razão, e sim reconhecer que nossas razões são movidas por emoções, assim como nossas emoções tem um fundamento racional. A partir desse entendimento, poderíamos tomar decisões mais equilibradas que nos permitiriam pensar se estamos dispostos ou se podemos arcar com as consequências das emoções em determinados momentos ou situações da vida.

Rainha, a partir do que comentou sobre o seu relacionamento com os discentes e a partir do que observamos do relacionamento que estabelecia com eles, constrói uma compreensão de ser humano racional, cujas ações são influenciadas pelo contexto no qual está inserido, que dá respostas e reage diante dessa realidade. Um ser que possui emoções e sentimentos, mas precisa dialogá-los com a razão, a fim de ter uma postura profissional equilibrada.

Geógrafa, por sua vez, sempre começava as aulas conversando com os alunos, perguntando como estavam ou contando alguma história descontraída que fazia todos rirem. Aliás, o clima de descontração, normalmente, estava presente em todas as suas aulas, porque é uma característica dela ser muito alegre e extrovertida. Percebemos que os discentes se sentiam bem à vontade com ela, tanto que era comum, na hora do intervalo ou depois que terminava a aula, os alunos dessa turma ficarem conversando com ela. Aliás, não só dessa turma, mas de todas as turmas da FAEN. Sempre encontrávamos a *Geógrafa* conversando com os estudantes num clima amistoso e divertido.

Meu relacionamento com os alunos, eu acho que é de descontração, de amizade também. Têm alunos que eu considero muito próximos, quando têm qualquer tipo de situação, eles vêm para conversar. Com a turma especificamente de Saúde do Idoso, minha relação é muito boa, cordial, de companheirismo (GEÓGRAFA).

Mas, por estabelecer essa relação próxima com os estudantes, ela se sentia triste quando eles não interagiam com ela nesse processo de ensinar/aprender:

Agora, como a gente estava dizendo, a gente ainda se sente um pouco esquivo em relação a falar sobre isso, porque às vezes o professor está falando uma coisa extremamente positiva, que, para o aluno, não é. *Acendedora de lampiões* foi muito feliz quando disse, e eu vou ser muito sincera, que a gente só pode ter um gosto muito grande por alguma coisa se a gente tem um *feedback* e o *feedback* que a gente está tendo é de desestímulo. Eu não sei, e eu acho que deve ser que eles estão muito cansados... Está chegando o final da faculdade e eles estão saturados. Tem uma disciplina muito grande que é Saúde do Adulto, uma carga muito grande de assuntos para estudar e de conhecimentos para construir. Aí, idoso para eles é como se fosse a válvula de escape, o momento para descansar. Eles se poupam de participar inclusive na aula. Só que a gente queria que eles participassem, porque é um momento que eles precisam construir a disciplina também e um dia eles também estarão sendo idosos (GEÓGRAFA).

Em várias aulas, observamos *Geógrafa* desanimada, triste, desestimulada, porque os discentes ficavam calados. Mostravam-se apáticos. Não se entusiasmavam com aquele conhecimento que estava sendo construído. Nitidamente isso a abalava. Era comum identificarmos que ela chegava toda animada no início e, ao final, estava triste pelo fato de os estudantes não terem se envolvido com a aula.

Um ser racional, com emoções e sentimentos, que se relaciona com outras pessoas e que deve ser solidário, ajudando o próximo quando for preciso, mesmo que com uma simples conversa: eis a concepção de ser humano que *Geógrafa* constrói no seu relacionamento com os alunos.

Acendedora de lampiões, assim como *Geógrafa*, gostava de começar as aulas conversando com os alunos e sempre contava muitas histórias engraçadas, que arrancavam boas risadas dos alunos, ou histórias emocionantes, que deixavam os alunos sensibilizados. Sempre procurava interagir com a turma. Criava um clima agradável e acolhedor na sala de aula, tentando conhecer cada discente.

Se você pensar que consegue dar a mesma aula para todo mundo é complicado. Cada aluno tem sua história... Você tem que conhecer. Você tem que conhecer seus alunos. E eu tenho um problema muito sério: não consigo associar o nome às pessoas. Então, eu pego o diário e faço a chamada. E faço a questão de fazer a chamada para ver. Elane? Cadê Elane? E não é falta de respeito. É leseira mesmo. Risos. Para mim que sou antipática é um problema muito sério. Diz logo: “Ela passou e não falou comigo nem disse meu nome”. Se eu não lembro? Risos (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Acendedora de lampiões comentou que procurava fazer brincadeiras com os estudantes, porque era muito séria e, às vezes, as pessoas a interpretavam como antipática e não queria que os alunos se afastassem ou tivessem medo dela.

Eu fui aluna. Eu gosto muito de pensar que os alunos fazem comigo a mesma coisa que eu fazia com os professores. A gente se reunia para falar, para rir dos professores, para soltar piadinha. Aí, eu já chego na sala fazendo eles rirem de mim. Eu brinco com os dois colegas que também fazem parte da disciplina. Eu digo: “Olha se *Geógrafa* sabe disso. Ela vai fazer assim...” Aí eu imito *Geógrafa*... eles caem na risada... Então, eu procuro, até por eu ser uma pessoa muito antipática, por eu ter uma cara de brava e, às vezes, o meu tom de voz é agressivo, eu procuro brincar muito para os meninos não terem medo de mim... Porque as crianças todas têm medo. Eles morrem de medo de mim. Risos (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Interessante que, na entrevista, ela disse que a principal estratégia de que lançava mão para construir a sua concepção de condição humana com os alunos era o relacionamento que estabelecia com eles. A forma como os tratava.

Eu acho que ser “durão” como professor, ser inflexível, eu acho que não cabe mais. “Professora, meu pen drive estragou. Meu trabalho não está pronto”. Eu digo: “alguém quer apresentar? Vamos ajeitar essa situação”. Não é humilhar o aluno naquela hora. Você corre o risco de o aluno enganar? Até corre. Na verdade, ele não lhe engana. Você finge que está sendo enganado. [...] Eu peço, muitas vezes, eu acho, porque eu deixo de ser professora e passo a ser mãe. Mas eu acho que compaixão nunca é demais. Não faz mal a ninguém. E eu conheço o que é ser um aluno pobre. É, para alguns professores, eles não admitem que existam alunos que não saibam mexer num computador. Mas existem alunos que não sabem mexer! Que não tem acesso à internet! Tem muitas questões: alimentação, dormida, segurança desses alunos que estão longe da família. Às vezes tem um pai e uma mãe que estão doentes fora da cidade. E tem muita coisa que você precisa compreender. E eu acho que se aproximar, se relacionar, compreender... Eu acho isso uma coisa muito legal. Isso não me faz irresponsável. Não me faz deixar de cobrar. Não preciso agredi-los em sala de aula. Não preciso ser grosseira (ACENEDORA DE LAMPIÕES).

Nas aulas, *Acenedora de lampiões* era muito sincera e transparente com os alunos. Se, por exemplo, estava com algum problema e, por ventura, estivesse um pouco desconcentrada ou preocupada, desculpava-se com eles. Dependendo do assunto da aula, inseria alguma situação que já tinha vivenciado com a família. Compartilhava com eles momentos da sua vida, bem como dava abertura para que eles contassem histórias que tinham vivenciado. Por ocasião da entrevista também comentou que, na relação professor-aluno, em alguns casos não gostava do comportamento do estudante como pessoa, mas nem por isso deixava de reconhecer as potencialidades dele enquanto aluno.

Eu tinha uma aluna que me odiava. E eu acho que ela foi a única aluna que me fez raiva. Porque nem raiva dos alunos eu tenho. Mas essa me fez raiva. E, hoje, ela é casada com um ex-aluno também. Ela trabalha num lugar que eu adoraria trabalhar e eu sou felicíssima pelo sucesso dela. E, enquanto ela esteve na graduação, comigo ela sempre tirou dez. Aí, eu detestava a aluna. Eu tinha horror a ela. A voz dela me irritava. Para falar a verdade, ela é nojenta. Ela é nojenta. Risos. Ainda é. Mas,

engraçado, hoje eu tenho maior carinho por ela. Mas ela ainda me detesta. Risos Problema dela. Risos. Eu tenho maior carinho por ela, porque ela é a maior prova para mim mesma que eu consigo separar as coisas. Porque a letra dela era impecável. Ela estudava pra caramba. E ela tinha um péssimo relacionamento com todo mundo da FAEN, mas quando ela chegava no [hospital] Tarcísio Maia, ela tratava os pacientes e os funcionários muito bem. Então, não podia botar uma nota diferente para essa aluna. Ela só merecia dez. Até a letra da criatura era perfeita. Eu ia dar nota baixa só porque eu não gostava do comportamento dela como pessoa? Na verdade, ela tinha toda uma história de vida para ser revoltadinha. Ela ainda é revoltadinha. Ela é antipática. Ela é nojentinha. Mas ela era uma boa aluna. A gente tem que aprender a conviver com gente assim. Eu não gostaria que as pessoas me aceitassem? Então, eu acabo aceitando... Eu consigo aceitar os alunos, graças a Deus. Depois dela, eu consigo aceitar todos os alunos (ACENDEDORA DE LAMPIÕES).

Nossa entrevistada diz que, em algumas situações, exagera na preocupação com os alunos e acaba querendo ser mãe deles e sofre com os problemas deles.

Eu procuro ter com os meus alunos um relacionamento bom, mas, por eu ser antipática e ter consciência disso, eu acabo sendo muito mãe, querendo ser mãe. Eu me importo demais e acabo sofrendo demais com os alunos, sabe? Às vezes, eu tomo as dores. Eu sou um pouco exagerada... (ACENDEDORA DE LAMPIÕES).

No relacionamento com os alunos, *Acenedora de lampiões* constroi uma concepção de ser humano em que a profissão é uma das dimensões da vida, sendo assim a pessoa não pode ser reduzida à profissão que exerce, da mesma forma que não se pode negar a influência da profissão nas outras dimensões da vida e das outras dimensões da vida na profissão. O ser humano como um ser movido, simultaneamente, por razões, emoções e sentimentos, no qual, às vezes, prevalecem as emoções ou os sentimentos; noutros casos predomina a razão. Um ser que estabelece relações uns com os outros, que necessita dos outros para viver, por isso a importância de aprender a conviver e respeitar cada pessoa.

4 A HISTÓRIA NÃO ACABOU; ESTÁ APENAS COMEÇANDO...

Ao chegarmos a esse ponto da história, podemos acreditar que ela acabou. Podemos pensar que não teremos mais contato com os personagens. As cenas não mais acontecerão. O enredo terá seu ponto final.

Uma história, quando fala do real e do imaginário, do concreto e do abstrato, dos limites e das possibilidades, das razões e das paixões, daquilo que fomos, do que somos e do que ainda seremos, nunca chega ao final. Ela apenas encerra uma fase, uma etapa, um ciclo para começar outro. São finais que guardam recomeços. Como o sol que todo dia nasce para poder se pôr, e se põe para poder (re)nascido, para nos lembrar que a vida é feita de momentos e que sempre é possível recomeçar.

A história escrita nas páginas desta pesquisa surgiu graças à união de várias histórias. Da formação em enfermagem. De cada professor-enfermeiro, que compartilhou conosco suas experiências, suas práticas, seus saberes, sua subjetividade, um pouco da sua vida. Dos teóricos cujas ideias procuramos trabalhar e também da minha própria história.

Nesta pesquisa foi possível observar que construímos uma concepção de condição humana a partir da forma como organizamos as aulas, dos objetivos e da metodologia utilizada, das estratégias avaliativas e dos conteúdos selecionados, e do relacionamento que estabelecemos com os alunos em sala de aula.

Quando perguntamos na entrevista a concepção de ser humano, os docentes expressaram-na através de palavras. Percebemos, no entanto, que os vocábulos proferidos foram insuficientes para expressar a compreensão de condição humana, já que, ao observarmos as aulas, os professores expressaram uma concepção de ser humano que estava além daquilo que conseguiam expressar verbalmente. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de sempre refletirmos sobre nós mesmos. Estamos num eterno processo de autoconhecimento. A cada situação, experiência, vivência, podemos conhecer mais sobre nós mesmos. Reconhecer que a nossa história, enquanto seres humanos, existe não apenas por causa do que está dito nas linhas, mas também graças àquilo que vai sendo pronunciado entre uma linha e outra. Nesse sentido, a concepção de ser humano não é pronunciada apenas pelas palavras que saem da nossa boca, mas também pelas palavras que se corporalizam em pensamentos, ações, gestos, atitudes, pelas palavras que existem nas entrelinhas nas quais estão escritas as cenas da nossa vida.

A partir das falas dos professores-enfermeiros, identificamos que o pensamento complexo trouxe algumas reflexões para eles sobre as finalidades da educação e a concepção de condição humana. Os docentes fizeram o exercício de pensar como as compreensões e as reflexões do Edgar Morin poderiam contribuir na formação do enfermeiro. Isso nos deixou particularmente felizes porque, há algum tempo, a Faculdade de Enfermagem da UERN vem fazendo discussões que visam reformulações no currículo e, quem sabe, esta pesquisa possa ajudar, de alguma forma, nesse processo de reconstrução dessas diretrizes que orientam a formação do enfermeiro.

Ao longo deste estudo foi possível identificar que muitos personagens continuam atuando na formação em enfermagem. Embora atuem discretamente, conseguem ter grande influência no roteiro, nos cenários e na interpretação das linhas e entrelinhas da história da formação em enfermagem. Esses personagens são o modelo biomédico, o cartesianismo, o racionalismo. Eles acabam roubando as cenas dos professores-enfermeiros. Em alguns momentos, vão mais além e levam os docentes a se distanciarem de si mesmos, da sua subjetividade, dos seus limites, das suas possibilidades, da sua condição de ser humano.

Diante desse contexto, um dos episódios que mais chamou a minha atenção nesta história-pesquisa foi o fato dos professores-enfermeiros, na maioria das vezes, fazerem uma reflexão sobre a condição humana do aluno. Em poucas situações, refletiram sobre a sua condição de ser humano. Por exemplo, quando apresentamos a concepção de ser humano à luz do pensamento complexo, eles começaram a pensar como essa compreensão poderia ajudá-los a enxergar os alunos, não apenas no âmbito profissional, mas como um ser com outras necessidades, desejos, subjetividade.

Obviamente que é interessante que os docentes se preocupem em pensar sobre isso. Entretanto, essa dificuldade de refletirem sobre a própria condição de ser humano também suscita algumas ponderações. Talvez, esteja relacionada com a própria forma como esses professores-enfermeiros foram formados: não houve espaço para que eles conhecessem mais a si mesmo. E também com a própria forma como as discussões da humanização e do cuidado vêm acontecendo na saúde, na enfermagem. Fala-se que o profissional de saúde precisa reconhecer o outro – aquele que procura o serviço em saúde – como ser humano, mas não há espaço para que o profissional de saúde se reconheça como humano. É necessário que o profissional de saúde cuide do outro, mas ele mesmo não consegue cuidar de si. Isso nos preocupa, porque quem não cuida de si mesmo não reconhece a importância de cuidar do outro, quem não passou pela experiência de conhecer a si mesmo, não pode ajudar o outro a vivenciar esse processo de autoconhecimento. Essa situação me estimula a dar continuidade a

esta pesquisa no doutorado. Pretendo, pensando numa perspectiva de uma formação permanente, encontrar estratégias junto com os professores-enfermeiros para que eles possam vivenciar cada vez mais esse processo de autoconhecimento, de reconhecimento da sua condição de ser humano.

Jacques Ardoino, em *Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas*, diz ser importante reconhecermos que, na nossa vida, podemos assumir a condição de ator e autor da nossa história. O ator é aquele que executa e interpreta um texto. Assume um papel, mais ou menos explícito, mas, às vezes, não se reconhece nesse papel e, por isso, torna-se objeto, ou até mesmo massacra outras pessoas, voluntaria ou intencionalmente, sem se dar conta disso. Já o autor é o fundador, o criador, o genitor. É aquele que reconhece a existência dos determinismos históricos, psíquicos, sociais que interferem na realidade na qual está inserido, mas, mesmo assim, toma as decisões pertinentes para engendrar transformações, assumindo suas consequências (ARDOINO, 1998b).

Sob essa perspectiva proposta por Ardoino (1998b), percebemos que, embora com muitas dificuldades, personagens querendo roubar a cena, cenários com pouca infraestrutura, roteiro que insiste em se repetir em alguns momentos, os professores-enfermeiros recusam-se a ser apenas meros espectadores ou atores, vêm assumindo também o papel de autores da história da formação em enfermagem, esforçando-se, pois, para ler não somente as linhas, mas também as entrelinhas. Isso acontece quando pensam sobre a influência do modelo biomédico na sua prática pedagógica, quando afirmam que a finalidade da formação do enfermeiro não é apenas construir conhecimentos técnico-científicos para que o sujeito exerça uma profissão, mas também deve ajudá-lo a refletir sobre si mesmo, sobre o seu papel enquanto cidadão, a lidar com suas emoções e sentimentos.

Depois de tantas histórias cruzarem com a minha e vice-versa: a minha história cruzar com outras, ousar olhar apenas para minha história. Vejo que isso é impossível. Ela é sustentada por várias narrativas, ou melhor, só existe por causa delas. Não posso olhar para mim e não enxergar as pessoas que influenciam a minha caminhada, estão ao meu redor, convivem comigo. Porém, a minha história não se perde em meio às outras. Assim como as demais narrativas, ela tem suas especificidades. Venho construindo um roteiro singular, com paixões que me turvam a visão em alguns momentos, em outros me fazem enxergar a beleza da vida, por razões que me aproximam e me distanciam das pessoas, por sonhos que ainda me fazem acreditar em dias melhores, por emoções e sentimentos que ora reprimo, ora vivo intensamente.

Não sei se fui eu que escrevi as páginas desta pesquisa ou se foram elas que escreveram algumas cenas da minha vida. Aliás, eu sei sim: eu escrevi esta história junto com cada professor-enfermeiro, com cada teórico, e estas páginas escreveram mais algumas páginas da minha vida. Cada sorriso, cada lágrima, cada alegria, cada tristeza, cada angústia, cada conquista, cada fracasso me fizeram conhecer mais a mim mesma. Cresci. Amadureci. Mas ainda há muito mais a conhecer, a crescer, a amadurecer. Ainda há muitas linhas a serem escritas e interpretadas, e muitas entrelinhas para serem valorizadas e compreendidas na minha história. Sempre haverá. Sou inconclusa, limitada, imperfeita, inacabada. Sou e estou em processo de *vir-a-ser*. Sou humana. Humana, demasiadamente humana, como diria Nietzsche (2006).

Posso dizer que uma das principais lições que este estudo me trouxe é de que as mudanças que tanto defendo precisam ser vivenciadas por mim. Mudar a mim mesma: eis o meu desafio e o meu jeito de mudar o mundo. Mudança que se inicia com a atitude de conhecer mais a mim mesma. Autoconhecimento construído num caminho repleto de imprevisibilidades, incertezas, dúvidas. Uma estrada que vai sendo feita à medida que vou caminhando, marcada pela dor e pelo prazer de descobrir quem sou. Ao fazer essa caminhada, serei mais de mim mesma e, então, poderei ser mais humana nas relações com os outros.

Diante de tudo o que eu falei, só me restar cantar para dizer de uma forma diferente o que eu já disse:

Eu apenas queria que você soubesse
Que aquela alegria ainda está comigo.
E que a minha ternura não ficou na estrada.
Não ficou no tempo presa na poeira.
Eu apenas queria que você soubesse
Que esta menina hoje é uma mulher.
E que esta mulher é uma menina
Que colheu seu fruto flor do seu carinho.
Eu apenas queria dizer a todo mundo
Que me gosta que hoje eu me gosto muito mais
Porque me entendo muito mais também.
E que a atitude de recomeçar é todo dia, toda hora.
É se respeitar na sua força e fé,
E se olhar bem fundo até o dedão do pé (GONZAGUINHA, 2004).

Por isso, esta história não acaba aqui. Alguns personagens estão indo embora; outros estão surgindo. Novos cenários estão aparecendo. O roteiro continuará a ser escrito. Na verdade, a história está apenas (re)começando...

REFERÊNCIAS

A DAMA de ferro. Direção: Phyllida Lloyd. Reino Unido: Paris filme, 2011. 1 DVD (1 hora e 44 minutos): Ntsc, son., color. Legendado em Português.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Amar se aprende amando**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ARDOINO, Jacques. Prefácio. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.

_____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. 4 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

BACKES, Dircen Stein et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva da complexidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 3, n. 63, p. 421-426, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a12v63n3.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. Administração, educação e cidadania – faces de um mesmo processo. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar; São Bernardo: EdUMESP, 2000.

_____. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino e a educação** (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BARBOSA, Elane da Silva. **...Nem deuses, nem super-heróis, mas seres humanos:** refletindo sobre a condição humana dos discentes e dos docentes a partir da técnica de enfermagem ensinada/praticada na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2011. 105 f. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2011.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades:** projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/.../BASTOS-Rogerio-Ciencias-humanas-e-complexi>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRAIDOTTI, Tânia Cristina Fischer. **A formação de professores de enfermagem no Brasil segundo a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn).** 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/FHSAARNLVVLG.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. **Parecer nº 1.133/2001**, 07 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Rochel de. A biomedicina. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 01, p. 45-68, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n1/03.pdf>> <http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

CARRASCO, Ana Virginia de Almeida. **Professor-enfermeiro:** significados e profissão docente. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <<http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

COLCHA de retalhos. Direção: Jocelyn Moorhouse. Estados Unidos: Universal Pictures, 1995. 1 DVD (1 hora e 56 minutos): Ntsc, son., color. Legendado em Português.

COMTE-SPONVILLE, André. **A vida humana.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

COSTA, Roberta Kaliny de Souza; MIRANDA, Francisco Arnoldo Nunes de. **O reflexo de uma formação:** a formação do enfermeiro para o SUS na percepção de docentes e discentes da Faculdade de Enfermagem – UERN. Mossoró: Edições UERN, 2008.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CYRULNIK, Boris. **Do sexto sentido:** o homem e o encantamento do mundo. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Falar de amor à beira do abismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Holismo só na teoria:** a trama dos sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. 2001. 106 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-06112001-115453/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ENRIQUEZ, Eugène. O papel do sujeito na dinâmica social. In: MACHADO, Marília Novais da Mata (Org.). **Psicossociologia:** análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. O lado sensível da concretude do mundo. In: ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria de (Orgs.). **Polifônicas ideias:** por uma ciência aberta. Rio Grande do Sul: Sulinas, 2003.

_____. Ética e trabalho. **Contexto:** Revista acadêmica da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Mossoró, v. 03, n. 03, jan./jul., p. 27-44, 2008.

_____. Octávio Paz: a consciência da palavra. In: SOUZA, Bertulino José de; CÂMARA, Helder Cavalcante. **Imaginário:** novos desafios, novas epistemologias. Coimbra: CIEDA, 2012.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa; ENÉAS, Luzia Ferreira Pereira. Por um reencantamento da educação. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FURLANETTO, Débora; ARRUDA, Marina Patrício de. Uma questão profissional: a identidade do professor enfermeiro. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 09, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED 2012**. Caxias do Sul: UCG, 2012, p. 01-11. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2745/515>>. Acesso em: 22 out. 2012.

GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 04, p. 365-368, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a10v56n4.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

GONZAGUINHA. Eu apenas queria que você soubesse. Intérprete: Gonzaguinha. In: GONZAGUINHA. **Perfil**. Rio de Janeiro: Som livre, 2004. 1 CD. Faixa 14.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 7 ed. Parte I e II. Petrópolis: Vozes, 2000.

ITO, Elaine Emi et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 04, p. 570-575. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1994.

LELOUP, Jean-Yves. **Uma arte de cuidar: estilo alexandrino**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O corpo e seus símbolos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LELOUP, Jean-Yves; BOFF, Leonardo. **Terapeutas do deserto: de Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: edição do autor, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooks.didatica>>. Acesso em 05 fev. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Valéria Bertonha. **Estudo sobre a formação de competências do estudante de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem**. 2007. 162 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/.../tde.../Valeria_Bertonha.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 07, 2010, Londrina. **Anais do VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED 2010**. Londrina: UEL, 2010, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt12-3570--int.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2013.

MAFESOLI, Michel. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARIOTTI, Humberto. **Os cinco saberes do pensamento complexo**: os pontos de encontro entre a obra de Edgar Morin, Fernando Pessoa e outros escritores. Comunicação realizada nas 3 Conferências internacionais de epistemologia e filosofia – Campus acadêmico de Viseu, 2002. Disponível em: <http://www.sel.eesc.usp.br/.../os_cinco_saberes_do_pensamento_complexo>. Acesso em: 07 mar. 2012.

MARQUES, Elaine Cristina Mendes. **O sentido da avaliação para o enfermeiro-professor: uma análise compreensiva da ação social**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-22082012-153315/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE – CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: CETRANS, 2000.

_____. **Cognição, ciência e vida**. Belo Horizonte: EduUFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: EduUFMG, 2002.

MERHY, Emerson Elias. A perda da dimensão cuidadora na produção da saúde – uma discussão do modelo assistencial e da intervenção no seu modo de trabalhar a assistência. In: CAMPOS, Cezar R. et al. (Orgs.) **Sistema Único de Saúde em Belo Horizonte: reescrevendo o público.** São Paulo: Xamã, 1998. p. 103-120. Disponível em: <<http://www.hc.ufmg.br/perda.doc>>. Acesso em: 26 set. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; KRUSE, Maria Henriqueta Luce. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 04, n. 56, p. 335-339, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a02v56n4.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/agos., p. 611-615, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21471.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

MORIN, Edgar. **Sociologia: a sociologia do microsocial ao macroplanetário.** Portugal: Publicações Europa América, 1984.

_____. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo. A neurose.** 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. v. 1.

_____. **Os meus demônios.** Portugal: Europa América, 1995.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método 6: ética.** 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. **O método 5: A humanidade da humanidade: a identidade humana.** 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007c.

_____. **Ciência com consciência.** 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007d.

_____. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Meu caminho.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

NASIO, Juan David. **Meu corpo e suas imagens.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano.** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **O viajante e sua sombra.** São Paulo: Escala, 2007a.

_____. **Ecce Homo:** de como a gente se torna o que a gente é. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007b.

_____. **Aurora.** 2 ed. São Paulo: Escala, 2007c.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** Natal: EDUFRRN, 2008.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto editora, 1999.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARIS, Francisca Romana Giacometti. A relação pedagógica e sua resignificação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Autores-cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar; São Bernardo: EdUMESP, 2000.

PAUL, Patrick. **Formação do sujeito e transdisciplinaridade**: história de vida profissional e imaginal. São Paulo: Centro de Estudos Marina e Martin Harvey, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: RIOS, Terezinha Azêredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

POZATTI, Mauro Luiz. Educação para a inteireza do ser – uma caminhada. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 01, p. 143-159, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21801/16019>>. Acesso em: 05 maio 2012.

PRIGOGINE, Ilya. Ciência, razão e paixão. In: CARVALHO, Edgar de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). **Ciência, razão e paixão**. 2 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

RILKE, Rainer Maria. **Alguns poemas e cartas a um jovem poeta**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Juliana. **A representação do docente sobre a formação do enfermeiro**. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.ppgenf.ufpr.br/DissertaçãoJulianaRodrigues.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro-professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 60, n. 04, p. 456-459, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400019&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 out. 2012.

ROHDEN, Humberto. **Educação do homem integral**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Agir, 2007.

SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. **Universo encantado do cuidado na autopoiese docente: uma viagem epistemológica transdisciplinar**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2010-11-24T095746Z3061/Publico/AnaTLS_TESE.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. O ensino de enfermagem Gerongiátrica e a complexidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 02, p. 228-235. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/243.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 71-84, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jun. 2012.

SILVA, Juremir Machado da. A caminho do método. In: GALEANO, Alex; CASTRO, Gustavo de; COSTA, Josimey (Orgs.). **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre a ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ana Lúcia da; CAMILO, Simone de. A educação em enfermagem à luz da complexidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 03, p. 403-410, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n3/09.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

SOLANO, Lorrainy da Cruz. **O corpo como matriz pedagógica**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <http://www.pgenf.ufrn.br/arquivos/teses/dissertacao_lorrainy.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2012.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber, 2011.

TERNES, José. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 155-168, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25423/14749>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

UP – altas aventuras. Direção: Pete Docter e Bob Peterson. Estados Unidos: Pixar Animation Studios /Walt Disney Pictures, 2008. 1 DVD (1 hora e 36 minutos): Ntsc, son, color. Dublado em português.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Enfermagem. **Projeto Político Pedagógico do curso de enfermagem**. Mossoró, 2000.

_____. Faculdade de Enfermagem. **Programa Geral da Disciplina de Enfermagem no Processo Saúde/Doença do Adulto**. Mossoró, 2012a.

_____. Faculdade de Enfermagem. **Programa Geral da Disciplina de Enfermagem no Processo Saúde/Doença da Terceira Idade**. Mossoró, 2012b.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie. Avaliando o papel das qualificações na reforma educacional. **Periferia**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da FEBF/UERJ, v.01, n.02, p. 1-40, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3431/2357>>. Acesso em: 21 abril 2013.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANKI, Heloisa. Entrevista reflexiva e grounde-theory: estratégias metodológicas para a compreensão da resiliência em famílias. **Revista interamericana de psicologia**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 01-08, 2005. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03950.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS DOCENTES

O que te motivou a ingressar na docência?

Qual é a finalidade da formação universitária?

Qual é o objetivo da formação em enfermagem?

Qual o seu papel, enquanto professor, na formação em enfermagem?

O que você entende por condição humana?

Que estratégias você utiliza para construir, em sala de aula, com os seus alunos, a compreensão de condição humana que você tem?

Poderia, por favor, falar sobre os objetivos desta disciplina que você está ministrando no sétimo período.

Dentre as disciplinas que você ministra, tem alguma/algumas na qual/nas quais a reflexão sobre a condição humana se torne mais fácil? Por quê?

Que saberes você utiliza no momento em que está lecionando na disciplina Enfermagem no processo saúde/doença do adulto ou Enfermagem no processo saúde/doença da terceira idade?

Quando você escuta a palavra corpo humano, o que vem à sua mente? Que compreensão de corpo é construída nas aulas que você ministra?

Fale, por favor, sobre o seu relacionamento com os alunos.

O que os alunos esperam de você como professor(a)?

O que você espera do aluno(a)?

Qual a coisa mais importante para alguém ensinar no curso de enfermagem?

APÊNDICE B - TEXTO-BASE PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA COM OS DOCENTES

Toda ação pedagógica do professor é orientada por uma concepção de ser humano, já que todo ato educativo se dá numa relação entre seres humanos. Sendo assim, o docente constroi, através dos objetivos, da metodologia e da forma como enfoca os conteúdos abordados em sala de aula e através da relação que estabelece com os alunos, uma determinada compreensão de condição humana (ARROYO, 2000; LIBÂNEO, 2002).

Nesse sentido, a educação poderia desempenhar alguns papéis: ajudar os sujeitos a desenvolver a cabeça bem-feita, isto é, a aptidão para identificar e tratar os problemas, a partir da organização e religação dos saberes; a autoformação da pessoa humana, a qual se refere a auxiliar as pessoas a assumirem a sua condição humana, a aprender a conviver com as incertezas e a viver; e, por fim, a aprendizagem cidadã, juntamente com a formação profissional (MORIN, 2003).

Edgar Morin argumenta ainda que a condição de ser humano pode ser compreendida através de três trindades humanas: a trindade indivíduo/sociedade/espécie; a trindade cérebro/cultura/espírito; e a trindade razão/afetividade/pulsão. As instâncias que formam cada trindade são sempre inseparáveis (MORIN, 2007).

Em relação à primeira trindade indivíduo/espécie/sociedade, é preciso entender que entre indivíduo, espécie e sociedade existe uma relação dialógica, isto é, uma relação, ao mesmo tempo, concorrente, complementar e antagônica. O indivíduo está na espécie da mesma forma que a espécie está no indivíduo. A sociedade está no indivíduo assim como o indivíduo está na sociedade. A sociedade, que é formada por indivíduos, está na espécie. Sendo assim, “cada um dos termos dessa trindade é irreduzível, ainda que dependa dos outros. Isso constitui a base da complexidade humana” (MORIN, 2007, p. 52). Ou seja, o indivíduo só existe por causa da sociedade e a sociedade só existe por causa do indivíduo. Indivíduo e sociedade integram algo maior – a espécie. A espécie só se torna concreta por causa dos indivíduos e da sociedade.

A trindade cérebro/mente/cultura trabalha na perspectiva de que toda atividade ou todo comportamento humano tem um componente cerebral, um mental, um cultural. O nascimento, o casamento e a morte, o que há de mais biológico em nossa vida, está impregnado de rituais religiosos, cívicos, culturais. Pensar, refletir, meditar, atividades do espírito, estão ligadas ao

cérebro e são influenciados pela cultura. Cantar e dançar, atos culturais, utilizados em rituais religiosos, mobilizam o nosso corpo (MORIN, 2007).

A trindade cérebro/mente/cultura sofre interferências de uma trindade mental presente na ideia do cérebro triúnico de Mac Lean. Segundo esse biólogo, o cérebro humano herdou dos répteis a agressividade, as pulsões, o cio. Dos mamíferos ficou com a herança da afetividade e da memória em longo prazo. A razão é uma característica encontrada apenas na espécie humana. Essa trindade mental não segue uma hierarquia razão/afetividade/pulsão. Existe uma combinação imprevisível entre essas três instâncias. Quer dizer, atuam conjunta e simultaneamente e, embora uma delas normalmente prevaleça, não há como prever qual será. Sendo assim, não existe razão sem emoção, nem emoção sem razão. Toda razão é influenciada/orientada pela emoção. A diferença entre o ser humano e os outros animais não seria, portanto, apenas a racionalidade, mas a coexistência da razão/emoção/pulsão (MORIN, 2007).

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. São Paulo: Paz e terra, 2000.
 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: edição do autor, 2002.
 Disponível em: <<http://www.ebooks.didatica/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2012.
 MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
 _____. **O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Questões norteadoras:

- Qual a sua opinião sobre o pensamento de que o professor em sala de aula constroi com os alunos uma compreensão de ser humano?
- Qual o seu posicionamento frente à ideia de que o curso de Enfermagem poderia ter como um das suas finalidades, além da formação profissional, ajudar os sujeitos a se reconhecerem enquanto seres humanos?
- Que considerações você poderia fazer sobre a concepção de ser humano, proposta por Edgar Morin?
- Partindo das suas experiências enquanto professor, ao observar a forma como o ensino de enfermagem encontra-se organizado, e como enfermeiro, ao observar a forma como o serviço em saúde vem sendo produzido, de que modo você analisa as possibilidades e/ou os limites dessa concepção de ser humano na formação do enfermeiro?