

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROSALIA FIGUEIRÓ BORGES

**CUIDADO EDUCATIVO: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS
TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre

2015

ROSALIA FIGUEIRÓ BORGES

**CUIDADO EDUCATIVO: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS
TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi
Portal

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B732i Borges, Rosalia Figueiró.

Cuidado educativo: relações e possibilidades de uma práxis transformadora no ensino superior / Rosalia Figueiró Borges. – Porto Alegre, 2015.

168 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientador: Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal.

1. Ensino superior. 2. Cuidado humano. 3. Ensino. 4. Docência universitária. 5. Práxis transformadora. I. Portal, Leda Lísia Franciosi. II. Título.

CDU 378

Bibliotecária responsável

Patrícia Mentz CRB 10/2143

ROSALIA FIGUEIRÓ BORGES

**CUIDADO EDUCATIVO: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS
TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 12 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leda Lisia Franciosi Portal (orientadora) – PUCRS

Examinador: Prof.Dr. Luiz Evandro Hinrichsen – PUCRS

Examinador (a): Profa. Dra. Marília da Costa Morosini – PUCRS

Examinador (a) Profa. Dra. Marta Nöremberg – UFPEL

Dedico esta tese à minha filha, Sofia Haidê Borges Fleck, e ao meu esposo, Artur Ricardo Fleck, aos meus pais, Vilton José Borges (*in memoriam*) e Erli Figueiró Borges, e às minhas irmãs, Rosana Majewisky, Rejane Borges e Rosalba Borges Becker, pelo amor e apoio familiar.

Dedico também à professora Leda Lisia Franciosi Portal, pela caminhada de encanto e beleza do seu saber docente espiritualizado, pelos ensinamentos socializados de forma plena para a expansão de minha consciência. Um exemplo de docente a ser seguido, por uma alma linda, sensível e delicada que emana amor e virtudes éticas para a jornada da prática docente.

AGRADECIMENTOS

Aos meus sogros, Maria Luiza Steiner Fleck e Alsindo Fleck, pelo apoio, sempre auxiliando e guiando os meus caminhos com seus sábios e iluminados conhecimentos como professores. Agradeço de coração as mãos generosas e acolhedoras de tantos anos de convivência.

À professora dra. Vera Regina Waldow, minha admiração, respeito, pelos momentos divinos de sabedoria e encantamento na arte de cuidar, pelos conhecimentos atribuídos em todos esses anos de trajetória profissional que vão além das fronteiras da amizade.

Às colegas ms. Márcia Trave Heurich, ms. Vânia Schneider, dra. Lisia Maria Fensterseifer e a dra. Simone Chaves, pelo apoio e incentivo. Agradeço pela confiança depositada para a trajetória profissional como docente.

À colega professora ms. Kátia Lopes pela amizade e pelo companheirismo. O coração de uma amiga generosa e delicada, que trabalha na sutileza e na leveza do que representa o sentimento ao próximo.

À colega dra. Sonara Estima, pelo incentivo na realização deste grande desafio. Amiga, incentivadora que apoiou na realização e no desenvolvimento desta jornada de conhecimento.

RESUMO

O presente estudo é de enfoque qualitativo – vinculado à linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui como objetivo conhecer a relação entre o processo de cuidar e o processo educativo na prática docente do Ensino Superior nas áreas humanas e exatas, visando alertar para um referencial de Educação mais holístico e humano. A pesquisa abrangeu a proposição de entender a relação existente entre o processo de cuidar, prática docente, processo de ensino e Ensino Superior nas áreas humanas e exatas na perspectiva do docente universitário. Os professores foram entrevistados visando à interpretação dos fenômenos com base no objetivo proposto. Os dados foram coletados em três momentos: convite, sensibilização, percepção pessoal do docente por meio de entrevista semiestruturada, em uma IES privada do município de São Leopoldo/RS. Para a análise de dados das entrevistas individuais, optou-se pela análise de conteúdo proposto por Bardin (2008), nas fases de pré-análises, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação, nas quais surgiram as quatro categorias deste estudo: 1) Cuidado e ensino: uma questão de entendimento; 2) Formação e autoformação: o cuidado como fundamento; 3) Sala de aula: o cuidado em ação; 4) Cuidado como fundamento no ensino universitário. O núcleo central da prática educativa não se restringe a uma sala de aula, mas ao ambiente de cuidado que pode ser propiciado de forma que os alunos se aventurem no conhecimento. O professor utiliza uma combinação de múltiplos saberes entre o ensinar, a realidade e o cuidar. O “Educador Cuidador” pode ser um símbolo de transformação, de ações efetivas e de possibilidades de um processo que deve ser permanente: o de integração de si mesmo e de responsabilidade com o outro e com a sociedade. A oportunidade de experienciar a arte de cuidar no Ensino Superior pode ser geradora de um ofício e de uma prática docente mais fortalecida de possibilidades e de significados enriquecidos entre o “ser”, “o fazer” e o “sentir”. A tese estabeleceu a relação entre o cuidado humano, prática docente e o Ensino Superior, revelou-se que o cuidar está intrinsecamente associado ao saber docente subjetivado e de um saber fazer singular que pode propiciar um contexto do ensino holístico. Há uma preocupação, um zelo que corresponderia a um cuidado educativo, com ações diretas de reconhecimento do aluno.

Palavras-chave: Cuidado humano. Ensino. Docência universitária. Práxis transformadora.

ABSTRACT

This study is a qualitative approach - linked to the line of research Individual Education and the Graduate Program in Education Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). Has as objective to know the relationship between the care process and the educational process in the teaching practice of higher education in the humanities and exact areas in order to draw attention to a more holistic and human Education framework. The research covered the proposition to understand the relationship between the process of care, teaching practice, teaching and higher education in the humanities and exact areas from the perspective of university teaching. Teachers were interviewed in order to interpret the phenomena based on the objective. Data were collected in three stages: invitation, awareness, personal perception of teaching through semi-structured interviews, in a private university in São Leopoldo / RS For the analysis of the individual interviews data, we opted for the analysis of content proposed by Bardin (2008), in the pre-analysis, material exploration, treatment and interpretation of the results, in which appeared the four categories of this study: 1) Care and education: a matter of understanding, 2) Training and Self-training : care as the foundation; 3) classroom: caring in action 4) Watch as the basis of university education. The core of educational practice is not restricted to a classroom, but the care environment that can be brought about so that the students to venture in knowledge. The teacher uses a combination of multiple knowledge between teaching, reality and caring. The "Caregiver Educator", can be a symbol of transformation, effective actions and possibilities of a process that should be permanent: the integration of self and responsibility to one another and to society. The opportunity to experience the art of care in higher education can be generator of an office and a stronger teaching practice of possibilities and meanings enriched between "being", "do" and "feel". The thesis established the relationship between human care, teaching practice and higher education, it was revealed that the care is intrinsically associated with the teaching knowledge subjectivizing and a unique know-how that can provide a context of holistic education. There is a concern, a zeal that would correspond to an educational care, with direct action recognition of the student.

Keywords: Human care. Teaching. University teaching. Transforming praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da mesa do café.....	29
Figura 2 – Representação gráfica do cuidado.....	59
Figura 3 – Processo de cuidar proposto por Waldow.....	60
Figura 4 – Representação gráfica do cuidar na educação.....	62
Figura 5 – Ensino e cuidado: uma questão de entendimento.....	83
Figura 6 – Competências na ótica do cuidado.....	100
Figura 7 – Formação e autoformação: o cuidado como fundamento.....	102
Figura 8 – Sala de aula: o cuidado em ação.....	114
Figura 9 – Cuidado: um fundamento no ensino Universitário.....	126
Figura 10 – Teoria didático filosófica do cuidar.....	143
Figura 11 – Ensino na perspectiva do cuidar.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas da IES	26
Quadro 2 – Cafés educativos e participantes	28
Quadro 3 – Perfil dos participantes	32
Quadro 4 – Principais enfoques do cuidado na perspectiva filosófica	44
Quadro 5 – Categorias e indicadores do cuidado educativo.....	82
Quadro 6 – Desenvolver a resiliência.....	111
Quadro 7 – Tipos de ação	129

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	JUSTIFICATIVA: CONTEXTUALIZANDO O CUIDAR NA PRÁTICA EDUCATIVA HOLÍSTICA	15
3	PROBLEMA E OBJETIVOS	23
4	METODOLOGIA.....	24
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
4.2	CENÁRIO DO ESTUDO	25
4.3	SUJEITOS DO ESTUDO	26
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	33
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	36
4.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	37
5	REFERENCIAL TEÓRICO ORIENTADOR.....	38
5.1	CUIDADO HUMANO: CONCEPÇÕES, GÊNESE E HISTORICIDADE.....	38
5.2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA E SUA RELAÇÃO COM O CUIDADO.....	47
5.3	PROCESSO DE ENSINO E PROCESSO DE CUIDAR: RELAÇÕES E SIGNIFICADOS	50
5.3.1	Subjetividade na educação: cuidar e educar	52
5.3.2	Formação docente: relações e interpretações com o cuidar	55
5.3.3	Afetividade: uma ferramenta didática no processo de ensinar e aprender.....	57
5.3.4	Processo de ensino e processo de cuidar	57
5.4	PEDAGOGIA E IDENTIDADE: SER DOCENTE NO UNIVERSO DA UNIVERSIDADE	64
5.4.1	Teorias da Educação: a âncora de constituição dos saberes nas práticas educativas	74
6	CATEGORIAS EMERGENTES	82
6.1	ENSINO E CUIDADO: UMA QUESTÃO DE ENTENDIMENTO	82
6.2	FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: O CUIDADO COMO FUNDAMENTO	101
6.3	SALA DE AULA: O CUIDADO EM AÇÃO	112
6.4	CUIDADO: UM FUNDAMENTO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO	125
7	CUIDADO EDUCATIVO: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR.....	139

REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – MATERIAL DE SENSIBILIZAÇÃO	156
APÊNDICE B – ORIENTAÇÃO PARA A ENTREVISTA	160
APÊNDICE C – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CUIDADO E ATRIBUTOS.....	161
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	162
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	164
APÊNDICE F – CONVITE PARA O CAFÉ	166

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem a prerrogativa investigativa focalizada na tessitura entre o ensinar e o cuidar na perspectiva do docente Universitário nas áreas humanas e exatas tecnológicas. A temática está vinculada à linha de pesquisa Pessoa e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Considerando a relevância de associar as ações do cuidar na docência universitária, empreendeu-se um exercício reflexivo da prática docente, na constituição de uma autoformação do “ser acadêmico” em uma dimensão voltada para o cuidado, enfocando o processo de conhecimento vinculado a uma dialética de promoção da consciência de si, de cuidado e do saber, em uma proposta de transformação das relações humanas. Propõem-se ao conceber o ser humano em sua totalidade (corpo, mente, coração e espírito), que a aprendizagem se amplie na medida em que se estabelecem elementos impulsionadores por meio de um ambiente motivador e inspirador que fazem parte da responsabilidade do “Educador cuidador”.

Minha formação profissional como enfermeira, com uma historicidade voltada para o fenômeno “cuidar” no sentido filosófico e ontológico, foi marcada por três distintos momentos: o primeiro, como Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPQ na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Projeto Integrado de Pesquisa “Cuidando e Confortando” na pesquisa “Cuidar/Cuidado”, em 1996, proposto pela pesquisadora e mentora da temática no Brasil dra. Vera Regina Waldow. Nessa época, a prática da enfermagem¹, vinculada a ações de “cuidar”, revelou-se uma forma inovadora do seu “saber/fazer”, na qual tive a oportunidade de vivenciar ativamente a construção de suas definições, seus termos e suas categorias que culminaram em uma nova proposta de ensino e de prática nessa área. O segundo, em 2002, por meio do mestrado em Saúde Coletiva com ênfase em serviços de saúde, em que busquei uma aproximação do “cuidar” no exercício profissional das gerências de enfermagem nos hospitais públicos. Evidenciei, nesse estudo, que o cuidado, na perspectiva da gerência de enfermagem, era um cuidado indireto, estando sua essência associada aos componentes físico, psicológico e social, implicando necessidade de ter competência humana para o atendimento às peculiaridades e necessidades humanas. Refiro-

¹ A enfermagem constitui-se enquanto ciência em uma profissão que aprofundou os estudos sobre o cuidado humano, visto que sua essência prática está fundamentada em pressupostos filosóficos e de sua precursora, Florence Nightingale, que historicamente constitui um campo científico específico de cuidar na área da saúde (WALDOW, 1998).

me ainda à importância de uma preocupação com o desenvolvimento da consciência do cuidador (técnico de enfermagem) no atendimento assistencial ao paciente sob sua responsabilidade. Portanto, ficou evidenciado que o cuidado indireto promovido pela gerência influencia tanto no comportamento da equipe de enfermagem como no desempenho do processo assistencial. Percebeu-se nos resultados que o resgate de valores na prática gerencial com ênfase no cuidado humano é essencial para a promoção da humanização na assistência hospitalar. E o terceiro momento corresponde a minha trajetória como docente universitária na área da enfermagem, a partir de 2004, que despertou meu interesse em aprofundar como seria a percepção de cuidar em outros campos, uma vez que os professores, de certa forma, são “cuidadores” de seus alunos. Se o professor utiliza atributos de cuidar para que o aluno possa crescer e se desenvolver com seus saberes no contexto do ensino universitário, a “arte de cuidar” está presente de forma única, uma vez que o “ser aluno” necessita de um ambiente de cuidado rico em valores éticos, para que sua escolha profissional seja sustentada em um aprendizado mais holístico e humanista.

Considerando que o cuidado é universal e singular entre os seres humanos, como um “modo de ser “na perspectiva filosófica, ele transita em todos os campos de conhecimento, pois o “ser humano” utiliza-o em todas as circunstâncias da vida. O cuidar do “Ser” é a grande tarefa da vida. O cuidado está presente nos processos vitais do desenvolvimento humano e nas relações pessoais e sociais.

Para a ciência da enfermagem, o “cuidar” está fortemente desenvolvido, uma vez que corresponde a sua essência de trabalho. Há um desempenho constante de “ir e vir” que movimenta “o momento de cuidar” entre o enfermeiro e o paciente. Portanto, o cuidado no âmbito da saúde tem um resultado que pode ou não ser a cura de um indivíduo que foi acometido por uma doença, embora seu direcionamento esteja voltado para ações que promovam o crescimento do “ser cuidado”, visando a sua convalescência.

Para o campo da Educação, o professor constrói seu momento de ensino, por meio de uma teia pedagógica que propicia o desenvolvimento do aluno; portanto, o desfecho é o aprendizado. Entretanto, para que essa construção seja viável, ele necessita transitar pelo “cuidado”, para que se estabeleça uma relação de ensino, a qual chamaria de “Cuidado Educativo”.

O cuidado humano é considerado uma arte, justamente por ser desenvolvido de forma subjetiva pelo “ser”, como uma maneira de viver plenamente. A identidade constituída por esse “ser” é movimentada por seu posicionamento pessoal, seu modo de agir, sua escolha profissional, sua forma de perceber “o outro”, sua maneira de agir diante de fatos e

acontecimentos na vida. Esse passa a ser o ponto essencial de meu entendimento, de que o exercício do cuidar deve ser ímpar em qualquer situação de vida.

Portanto, a formação de um profissional consciente de seus deveres para consigo e para com o outro com propósitos enriquecidos de princípios, de valores éticos e de cuidado humano são fontes essenciais para que se desenvolva uma práxis singular no ambiente universitário. Essa práxis corresponde a um fenômeno ontológico do ser existencial associada à natureza humana. Portanto, a intencionalidade do cuidado promove um sentido de vida, um estar voltado para uma consciência do ser-no-mundo.

Nesse entrelaçamento entre o cuidar e o ensinar é que surge, portanto, o problema desta pesquisa: como o agir do professor, independentemente do seu campo de atuação e/ou campo científico nas áreas humanas e exatas, vinculadas às formas de cuidar, poderia configurar um referencial teórico de educação para um Ensino Superior mais holístico e humano?

Dessa forma, a proposta desta tese foi construída a partir das entrevistas com docentes universitários de um instituição superior de ensino privada, localizada no município de São Leopoldo/RS. As entrevistas tiveram como proposição as múltiplas dimensões entre o processo de cuidar, a prática docente e o processo de ensinar no Ensino Superior nas áreas humanas e exatas e tecnológicas. Pretendeu-se compreender a relação existente entre essas dimensões, na perspectiva do docente universitário, tendo como premissa que no ambiente universitário os atributos do cuidado estão presentes, sendo utilizados pelo professor no contexto de sua prática educativa, independentemente da sua área de atuação, se humanas ou exatas.

Esta introdução constitui-se como primeira parte dessa investigação científica. A segunda corresponde à justificativa; a terceira corresponde aos objetivos; a quarta destina-se à metodologia que sustenta a caminhada investigativa; a quinta corresponde à fundamentação teórica que contém quatro capítulos de revisão de literatura, na qual procurou-se desvelar o cuidado humano, foco deste estudo, e sua aproximação com a Educação. O capítulo do referencial teórico é dividido em subcapítulos que abordam uma compreensão ampla do “Cuidado humano: concepções, gênese e historicidade”; revela “A construção da identidade humana e sua relação com o cuidado”; faz uma tessitura entre o “Processo de ensino e o processo de cuidar: relações e significados”; e revela como o cuidado está presente na perspectiva da “Pedagogia e identidade: ser docente no universo da universidade”.

Os resultados e a discussão do estudo fazem parte da sexta parte deste trabalho, revelando as categorias emergentes da temática investigativa. Por fim, a sétima parte

compreende as considerações sobre o cuidado educativo e a possibilidade de construção da teoria didático-filosófica do cuidar.

2 JUSTIFICATIVA: CONTEXTUALIZANDO O CUIDAR NA PRÁTICA EDUCATIVA HOLÍSTICA

A situação cultural dos últimos séculos tem nos revelado que vivemos em um mundo técnico, instrumental e funcional. Portanto, o pensamento do “ser” estaria associado a uma representatividade de cunho mais utilitarista, tendo uma visão muito estreita e externa sobre os fatos. O oposto dessa condição seria representado pelo cuidado que possui um movimento de valores e princípios associado ao coração. Assim, a inteligência sensível e de compaixão poderia complementar a razão mais instrumental (BOFF, 2012).

O exercício do “cuidar”, no seu sentido de estar-no-mundo enquanto “sujeito ativo”, é uma possibilidade de renovação reflexiva do “ser” quando inserido em um campo de conhecimento na Educação. O “ser-aluno” quando vivencia momentos de cuidado no âmbito educacional pode revelar e manifestar atitudes de “cuidado” que culminem em um ambiente significativo e de uma formação cultural que promovam atitudes e valores éticos. Essa relação pode ser fortalecida com estratégias de ensino que propiciem ações e movimentos do cuidado e resultem em possibilidades de autotransformação e de empoderamento do “ser” (WALDOW, 2005). A dimensão do cuidar não se restringe a uma área, mas, sim, a um contexto “humano” de relacionar, o “eu”, “o outro” e o “nós”, formando uma tríade necessária para a constituição de saberes, independentemente do campo científico em que esteja inserida.

Se a Educação é uma forma de intervenção no mundo, no sentido de mudá-lo, conforme ensina Boff (2012), então deve-se pensar em uma proposta educativa unificada na qual uma abordagem contemple o ser, o saber, o meio educativo holístico e de cuidado, conectados e interligados ao sentimento, ao espírito, à visão do cosmo e da natureza. O educador e o educando aprendem na troca de saberes e na socialização de experiências e, juntos, contribuem para um contexto real e pleno de valores éticos e de respeito. A inclusão do cuidado na aprendizagem pode enriquecer o ambiente de sala de aula, propiciando princípios de importância vital para os seres, pois todos se relacionam com todos e somos conscientes de que possuímos um compromisso para com a vida.

Quando Jacques Delors (2003) propõe os princípios para a Educação do século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos –, Boff (2012) reforça a inclusão do “aprender a cuidar” como fonte de admiração e inspiração. O que representa um elemento integrador na esfera das dimensões dos saberes.

O “ser humano” possui uma historicidade fragmentada que, na maioria das vezes, estaria associada a uma sociedade de ideologias dominantes que alteraram a dignidade

humana e subjetiva. Assim, o agir e o pensar poderiam ser constituídos em um processo de “inconsciência” e de “desumanização” que, segundo Aurobindo (1974), está condicionado a uma pressão externa e associada ao “poder” do mundo atual sobre o indivíduo na sociedade. O Estado, a sociedade, a família, poderes que estão em torno do indivíduo, parecem estar aliados para um julgamento que nos incita a termos um movimento interno mecânico de interesse não próprio, ou seja, não é permitido ao “ser humano”, no sentido mais amplo da palavra, ser alma, mente que pensa, que pode brilhar e desenvolver a perfeição mais perene.

Ao realizar a composição entre o ensinar e o cuidar, o autor pressupõe como ideia central que a prática do docente do Ensino Superior poderia ser constituída e viabilizada pelos referenciais estudados sobre o cuidar. Para tanto, ao desenvolver o processo educativo², o docente deveria possuir comportamentos de cuidar que auxiliam na formação acadêmica. O ser-aluno seria estimulado pelo docente no que se refere: a aprendizado, a posições sobre si e sobre o outro para a construção de uma reponsabilidade social.

Reforça-se, ainda, que a aprendizagem precisa ser inspiradora e motivadora para que o aluno possa se desenvolver. Boruchovitch *et al.* (2010) também mostram que a motivação para a aprendizagem é referenciada como sendo uma iniciação necessária para a manutenção de um comportamento com objetivo e uma meta determinada. A motivação, portanto, é um processo, um conjunto de variáveis que ativa nossa conduta e a orienta em determinado sentido para que se possa alcançar as metas. Nessa perspectiva, entendo que a motivação é um processo dinâmico de “ativação e orientação da ação” (HUERTAS, 2001, p. 54) em constante movimento, articulada com os motivos intrínsecos e extrínsecos dos sujeitos, relacionados com fatores cognitivos, afetivo-emocionais, sociais e culturais.

Importante destacar que o cuidado humano faz parte do modo de ser e ocorre por uma força que move a capacidade humana de cuidar. Na perspectiva interna do ser humano, o cuidado promove um deslocamento de interesse da nossa realidade para a do outro e, dessa forma, passa a ser percebido em uma perspectiva relacional. O cuidado, nesse sentido, assume uma conotação de “interessar-se pelo outro”.

Pretendeu-se investigar, nessa perspectiva, se o agir do professor, independentemente do seu campo de atuação e/ou campo científico nas áreas humanas e exatas, estaria vinculado às formas de “cuidar” que, interligadas a uma concepção filosófica, pudessem embasar e configurar um referencial teórico de Educação mais holístico e humano. Portanto, o cuidado, em sua essência talvez devesse ser aprofundado por docentes no que se refere à ontologia,

² Processo educativo – entendido neste estudo como um processo específico de ensino.

epistemologia e às teorias como pressupostos fundamentais de existência pessoal e social, configurando-se em uma relação indissociável.

Dessa forma, pode-se elencar alguns possíveis questionamentos: como os docentes oportunizam aos acadêmicos momentos de cuidar que se refletem no seu processo de ensino, influenciando provavelmente na aprendizagem de seus alunos? Como se estabelecem vínculos na relação docente e discente, bem como quais as estratégias de ensino que viabilizam uma ambiência focada nos atributos do cuidar, oportunizando a construção de um conhecimento científico em uma dimensão holística de “ser humano” para o desempenho no exercício profissional escolhido?

Destaca-se que a formação do acadêmico resulta de um processo dinâmico no qual, de um lado, estão as propostas dos campos científicos que constituem a formação do Ensino Superior e seus projetos político-pedagógicos estabelecidos de acordo com as diretrizes do MEC e, de outro, as exigências do mercado de trabalho, a dimensão social que fundamenta esse “ser acadêmico” diante das necessidades globais da humanidade e sua contribuição para um contexto mais humanitário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refere que a Educação possui como premissa o fato de que é responsabilidade e dever da família e do Estado, principalmente, guiar-se por princípios de liberdade e de ideais de solidariedade humana, sendo necessário o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. Assim, o sistema educacional brasileiro volta-se para um sentido de democracia e de oportunidades, estas contrárias à lógica de necessidades da população, ou seja, é ímpar o reconhecimento de que a constituição do ser está focada em compreender o “outro” e em práticas educativas que permeiam valores e princípios que oportunizem esse “ser” a assumir comportamentos que se convertam em ações de cidadania.

Definindo-se o professor como um educador cuidador, é provável que ele passe a gerar, por meio de ações e comportamentos de cuidado humano, um momento único no processo educativo. Esse momento fortalece o vínculo com o aluno em um processo que promove o crescimento circular de significados distintos entre ambos na relação professor/aluno.

A interligação entre os significados do cuidar e do processo educativo talvez possa auxiliar na transformação do “ser-aluno” para uma autoformação numa perspectiva de um aprendizado integral. Conforme Sampaio (2010), a Educação possui uma força geradora que movimenta o “ser” para uma concepção social promotora de uma nova consciência global que resulta em uma expansão da consciência humana. A mesma autora, define consciência como

sendo: “um estado interior que se manifestar pelo poder de transformação, do amadurecimento que traz pouco a pouco o despertar de nossa sua natureza divina e a uma ampliação de visão de nossa relação com tudo o que o cerca” (2010, p. 59).

Diante disso, muitos são os questionamentos que nos instigam a uma reflexão: quais as possíveis transformações a serem construídas no processo educativo no cenário do Ensino Superior? Como se desvela o ato educativo entre o docente e o discente? Que estratégias devem ser implementadas pelo docente para efetiva formação profissional com enfoque humanista? Como se desvela o cuidar no processo educativo nas ciências humanas e exatas? Como a prática educativa do docente do Ensino Superior nas áreas humanas e exatas promove ações de cuidar? Como se pode auxiliar na formação acadêmica do Ensino Superior na perspectiva do cuidado?

O propósito deste estudo, portanto, é desvelar essas questões em uma dimensão mais aprofundada da prática docente numa abordagem mais holística, na perspectiva de uma educação integral, entendida como ser humano na sua totalidade, como um conjunto que aprende e cresce à medida que agrega seus elementos, na qual a força do cuidar promova o crescimento do cuidador educacional e do ser cuidado – aluno – nos ambientes do Ensino Superior.

Evidencia-se que houve um progresso expressivo da ciência e da tecnologia da informação, o que culminou em uma forma de ver e perceber o mundo voltado mais para a racionalidade e para a objetividade. O resultado dessa nova maneira de ver o global da vida e das relações resulta, muitas vezes, em perceber as pessoas e as situações de forma isolada, reduzindo o valor significativo da dimensão humana, subjetiva, bem como da qualidade de vida. De acordo com Sampaio (2010), a sociedade é formada por seres humanos que apresentam um padrão de consciência voltado mais para a valorização da racionalidade e da tecnologia em detrimento de valores humanos e de subjetividade. A visão cartesiana influenciou, sobremaneira, o pensamento ocidental, gerando um desequilíbrio físico, psicológico, espiritual e cultural, o que pode levar o homem a fragilidades na sua relação de mundo.

A visão cartesiana, segundo Hinrichsen (2010), constitui-se de um modelo em que os “entes naturais” são como máquinas passíveis. A mente, na perspectiva de Descartes, é capaz de descrever medindo as coisas extensas em uma dimensão matemática, desconsiderando o homem-mundo. Essa visão cartesiana-newtoniana enfoca um modelo sólido em que as coisas estranhas à mente são apenas coisas externas capazes de mensurar. A relação sujeito-objeto, no modelo cartesiano, desconhece que a inserção do homem no mundo é anterior ao

acontecimento das ciências experimentais, ou seja, as coisas possuem significado para a vida de cada pessoa com a possibilidade de verificação em laboratório para certificação experimental. Não se está excluindo a ciência, mas tentando compreendê-la e incluí-la como parte de nossa inclusão no mundo. O mundo é a totalidade prévia de sentido que acolhe cada ser humano carregado de sentido e linguagem.

Portando, esse modelo é contraditório para um pensamento integrativo e sistêmico, uma vez que “o todo não é a simples soma das partes que o compõem”, mas o resultado dinâmico, vivo, criativo, interdependente das partes que o constituem. Percebe-se que esse processo cartesiano é parcialmente válido e, por isso, a necessidade de superar a visão analítica para uma abordagem que contemple a complexidade da vida e dos problemas humanos (HINRISCHSEN, 2010). Reforça ainda o autor que o modelo máquina é insuficiente para atender aos fenômenos que acontecem no espaço da vida, sendo oportuno destacar que razão e sensibilidade estão ligadas ao ser vivo que a cada momento vê, escuta, pensa e age. Isso representa a razão e sensibilidade na sua totalidade: há um reencontro da posição e do compromisso do homem no mundo.

Sampaio (2010) reforça que as ciências humanas e exatas vêm convergindo para o significado da consciência da vida humana em uma relação entre o funcionamento do cérebro e as atividades da consciência, em uma dimensão mais ampla que envolveria o universo como um todo. Capra (1998) corrobora e revela a necessidade de pensarmos os problemas atuais de nossa sociedade como sistêmicos e que não podem ser visualizados isoladamente. Presenciamos atos de violência e comportamentos desumanos, desigualdades sociais, morte de ecossistemas, exploração mercantil das riquezas, consumismo predatório, exploração infantil, uniformização cultural, entre outros. Temas esses que correspondem a uma crise global. Acredita-se que o agir está na forma de produzir uma verdade sobre si próprio, e o que presenciamos com esses problemas globais é que ele é resultado de como percebemos o mundo e como o concebemos.

De acordo com Bourdieu (2004), a reflexão científica não se resume a reunir um grupo para geração de uma verdade, mas de produzir uma reflexão científica. A academia tem um papel ímpar de espaço próprio para pensar em uma concepção de princípios norteadores que possam gerar inúmeras formas de um pensar sobre si e sobre a escolha profissional. A escolha de campos científicos na academia é uma escolha pessoal e está associada a uma busca de identidade enquanto “ser sujeito” em uma sociedade. Bourdieu (2004) destaca que o poder do campo científico poderia comportar em questões aparentemente epistemológicas, constituindo-se uma visão mais ampla de espaço e de jogo de interesses com compromissos

científicos direcionados ou não para práticas socialmente determinadas. Assim, o campo científico é um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas que está disposto e historicamente constituído nas universidades. Para tanto, a noção do campo científico pode ou não representar um maior ou menor grau de autonomia no mundo social, o que caracteriza a natureza das disciplinas que estão associadas a esse grau de autonomia e como essas disciplinas se articulam diante das reais necessidades que fazem jus ao seu campo científico.

Em outras palavras, faz-se importante entender que o campo científico configura um mundo social e, para tanto, pode exercer influência na diversidade de situações como, por exemplo: uma doença rara, uma catástrofe e/ou atos desumanos. Assim sendo, o processo educativo universitário poderia influenciar na construção da identidade acadêmica se houvesse um claro entendimento do que corresponderia a uma educação holística, buscando respostas no mundo científico não somente em uma visão fragmentada, mas de como os indivíduos se percebem diante de tantas informações que se processam na vida e como isso estaria associado a um sentido ontológico e filosófico.

Segundo Yus (2002), o ponto de partida é a convicção de que desde a revolução industrial a humanidade vem sendo influenciada por um modelo que compartimentaliza e padroniza, tendo como efeito a “visão fragmentada”. A visão fragmentada, na perspectiva do autor, afeta a vida econômica no sentido de que a economia atinge na forma de devastação ecológica, na vida social, que corresponde a vida em grandes centros urbanos, nas quais a maioria das pessoas sente-se insegura e isolada, a vida pessoal no tange aos aspectos da nossa unidade enquanto sujeitos, desconectados do nosso próprio corpo e de nosso coração e da vida cultural não percebem o sentido compartilhado de significados da vida, pois a partilha se resume a visão materialista.

A visão fragmentada ultrapassa as fronteiras, e a educação presencia isso no seu cenário: na organização do espaço em termos de tempo, nos profissionais especializados e desconectados, no conhecimento fragmentado em disciplinas, nas lições isoladas, sem a possibilidade de ver a relação entre elas. É exatamente nesse ponto que é necessário re(ligar) as esferas da vida, reestabelecendo conexões quando se pensa em uma educação holística. A educação holística, segundo Yus (2002, p. 14-15), está presente em todos os tipos de relações, como:

[...] entre o pensamento linear e intuição: o currículo holístico possibilita reestabelecer um equilíbrio entre o pensamento linear e a intuição, várias técnicas tais como a metáfora e a visualização podem ser integradas com pensamentos mais tradicionais de forma que se consiga uma síntese entre a análise e a intuição.

[...] entre mente e corpo: reforça a conexão do aluno entre ambos, que pode ser exercitado pelo movimento por meio da dança, pela dramatização, e exercícios de concentração e de relaxamento.

[...] entre o eu e a comunidade: para o currículo holístico, o estudante é estimulado a buscar uma conexão com a parte mais profunda de nós mesmos a qual chamamos de “EU”, um movimento seria por meio da arte (dança, música, poesia, pintura e drama).

Importante compreender que a educação holística, segundo o mesmo autor, não possui uma definição universal, visto que há uma diversidade de abordagens e aspectos que a determinam. Sua denominação advém do grego *holon*, que referencia o efeito de um conjunto integrado que não pode ser reduzido a simples soma das partes. O termo “holístico” foi proposto pelo americano R. Miller, em 1997, para definir que o trabalho era um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança devia ser considerada na educação, entendendo as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional, mas as responsabilidades de vocação e cidadania, aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza humana (YUS, 2002). A *Holistic Education Network do ACSA* de Yus (2002) aponta a educação holística como um conjunto de visões da educação que procura educar de forma completa a pessoa e, para tanto, isso incluiria os estudos de visões interconectadas do mundo.

A universidade, por compreender várias áreas e/ou campos científicos, pode ser um meio gerador de campo de forças e um espaço articulador de relações salutaras em prol de uma sociedade cientificamente mobilizadora de seres humanos responsáveis e conscientes dos seus meios. O que parece movimentar as intervenções científicas é a estrutura de relação entre os sujeitos em seus respectivos campos. Os agentes são responsáveis por gerar seus objetivos e transformar seus meios, tendo como pontos originais sua própria essência do ser.

As instituições educacionais, como afirma Galvani (2002), possui o compromisso de agregar os educadores no comprometimento com a tarefa educacional emancipatória. Para tanto, é necessário uma recontextualização da escolha científica para uma proposta humanista voltada para a transdisciplinaridade, entendida como uma (re)ligação do indivíduo consigo, com os outros, com suas culturas e religiões e com toda a natureza planetária, constituindo-se em uma rede de conexões que tem o cuidado como essência de sua inspiração.

Ao reconhecer a responsabilidade da universidade enquanto geradora de fatos científicos, parece-me caber ao espaço acadêmico refletir em como o professor pode transformar e incorporar condutas que possam refletir diretamente na ponta do *iceberg* do “ser-sujeito”. A escolha profissional do professor, sua trajetória e historicidade profissional

são geradoras de uma nova forma de pensar e agir do futuro profissional e está sob sua responsabilidade.

O foco deste estudo, portanto, é estudar a relação entre o processo de ensino e o processo de cuidar na prática do docente do Ensino Superior, suas relações e significados em alguns campos científicos das áreas humanas e exatas, para a constituição de uma formação acadêmica holística e humana diante do cosmo e da vida.

3 PROBLEMA E OBJETIVOS

Assumi, como justificativa de meu interesse nesse tema, ter como questão-problema e orientadora dessa pesquisa a seguinte proposição: como o agir do professor, independentemente do seu campo de atuação e/ou campo científico nas áreas humanas e exatas, vinculado às formas de cuidar, poderia configurar um referencial teórico de Educação para o Ensino Superior mais holístico e humano?

Para tanto, estabeleceu-se a relação entre cuidado humano, prática docente e Ensino Superior, tendo como objetivo geral conhecer a relação entre o processo de cuidar e o processo educativo na prática docente do Ensino Superior nas áreas humanas e exatas que possam viabilizar para um referencial da Educação mais holístico e humano.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- identificar como os docentes entendem o processo de cuidar em seus atributos no contexto de sala de aula;
- analisar como o professor correlaciona o processo de cuidar em seus atributos com o de ensinar no contexto de sala de aula;
- analisar como os docentes do Ensino Superior promovem no contexto de sala de aula, ações que contemplem os atributos do cuidado;
- analisar como o professor percebe as evidências do processo do cuidar em seus atributos no ambiente da instituição do Ensino Superior do estudo;
- estabelecer aproximações entre os processos de ensinar e de cuidar na perspectiva dos professores das áreas de exatas e humanas.

4 METODOLOGIA

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo descritivo exploratório, desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa. Esse delineamento permitiu abranger a proposição do problema investigado em suas múltiplas dimensões: processo de cuidar, prática docente, processo de ensino e Ensino Superior nas áreas humanas e exatas. Pretendeu-se entender a relação existente entre essas dimensões, na perspectiva do docente universitário, visando à interpretação dos fenômenos com base nos objetivos propostos. A escolha por pesquisa qualitativa justifica-se pela temática investigada por meio de entrevistas individuais.

Para Polit e Hungler (2004), a pesquisa qualitativa é descrita como holística, por se preocupar com o indivíduo e seu ambiente com todas as suas complexidades, e naturalista, por não impor nenhum limite ou controle ao pesquisador. Baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.

De acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada; isso significa que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.

O método qualitativo descritivo procura salientar e descrever aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, na tentativa de analisá-lo em sua totalidade e no contexto daqueles que os estão vivenciando. Além disso, o pesquisador tem de observar, descrever minuciosamente e classificar os dados encontrados. Esse tipo de estudo caracteriza indivíduos, grupos ou situações por meio das suas semelhanças em diferentes ocasiões (POLIT; HUNGLER, 2004).

De acordo com Figueiredo (2004), as pesquisas exploratórias são as que proporcionam maior familiaridade com o problema, tendo como intuito torná-lo mais explícito. Têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, além de buscar desenvolver, esclarecer e modificar ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2002).

4.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Realizou-se o estudo em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Ensino Privado, localizada no município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul. A instituição de ensino iniciou sua trajetória na Educação em 31 de julho de 1969, data que foi autorizado oficialmente seu funcionamento. Na década de 1970, estendeu sua área em 2,5 km, ligando a BR-116 ao *campus*, na qual a gestão culminou com a inauguração oficial da sede atual da Universidade. (UNISINOS, 2012)

Em 1983, a Universidade foi reconhecida pela portaria 453; e em 1990, foi instalado então um novo plano de contabilidade, que resultou em um modelo de gestão mais transparente. Em 1991, foi publicado o Estatuto da Universidade; e o ano de 1992, foi o ano que trouxe grande impulso, em razão da informatização. Nos anos seguintes, a editora própria da Universidade foi inaugurada, e foi aberto o primeiro curso de MBA na área de Gestão Empresarial nesse mesmo período. Em 1995, ampliou-se o quadro de docente mestres e doutores; e em 1997, foi realizado um financiamento para a modernização e qualificação do seu Ensino Superior. Já o ano de 1998 foi marcado pelo desenvolvimento do Pólo de Informática e do Centro Tecnológico, além de investimentos nas áreas de Teledifusão e Tecnologia Educacional.

No ano de 2000, a Universidade recebeu a concessão pela CAPES de nota 5 aos Programas *strictus sensu* nas áreas de Ciências da Comunicação e Jurídicas. Em 2002, os Programas de Pós-Graduação foram plenamente aprovados pela CAPES; e em 2004, criaram-se bolsas de estudos para os alunos carentes, e a Universidade obteve a Certificação ISO 14001 na área de Gestão Ambiental, sendo a primeira Universidade da América Latina, e a quinta no mundo, a receber essa certificação. Em 1996, a Universidade foi escolhida pela maior empresa alemã de *software* de gestão empresarial no mundo para sediar a primeira filial no Sul do país. No ano de 2008, foi reconhecida como a melhor Universidade particular da Região Sul do país; e no ranking das melhores MBAS do Brasil, foi a única da Região Sul a ser mencionada.

A educação a distância teve seu destaque no verão de 2010, quando foram constituídos os pólos de ensino nessa modalidade, além de ganhar ênfase com a estruturação de um dos maiores Parques Tecnológicos do Brasil. No início de 2011, foi inaugurada a Escola Superior de Saúde, parceria da Universidade com uma instituição de saúde de Porto Alegre.

A IES é organizada por áreas de conhecimento em sua estrutura institucional, sendo: área 1- ciências humanas, área 2- ciências da saúde, área 3- ciências da comunicação, área 4-

ciências jurídicas, área 5- ciências econômicas e administrativas e área 6- exatas e tecnológicas. Para este estudo, optou-se pelas áreas 1- ciências humanas e a área 6- exatas e tecnológicas, por pressupor, como foco central desta tese, de que a dimensão do “cuidar” está presente em todas os campos de conhecimento, não sendo exclusiva da área da saúde. Portanto, para compor esta investigação científica, estão presentes os seguintes cursos, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Áreas da IES

Área de conhecimento	Humanas	Exatas e tecnológicas
Cursos	Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras, Pedagogia e Serviço Social	Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química.
Total de cursos	6 cursos	10 cursos

Fonte: A autora (2014).

4.3 SUJEITOS DO ESTUDO

A premissa inicial no percurso metodológico era de 1 docente por curso que participaria da entrevista individual e de sessões grupais, e isso corresponderia a um total de 16 professores. Os critérios de inclusão dos participantes foram direcionados a três aspectos: ser professor universitário das áreas de conhecimento selecionadas para a proposta do estudo, mais de 1 ano de experiência profissional na área e, no mínimo, 2 anos de atuação na referida IES.

Entretanto, houve alguns contratempos para a organização e acesso à listagem geral dos docentes da IES do estudo. Para compor os passos metodológicos e, principalmente, para dimensionamento dos trabalhos, fez-se primeiramente o contato com todos os coordenadores de cursos das áreas das ciências humanas e exatas e tecnológicas por meio do correio interno da IES, para que fosse liberada a listagem contendo os nomes dos docentes por curso e área de conhecimento. Nesse momento, ocorreu um atraso em torno de 1 mês, em razão da não liberação da listagem, o que levou esta pesquisadora (que faz parte do corpo docente da IES) a pedir apoio de sua coordenadora de curso.

Após o contato com a sua coordenação de curso, a mesma orientou o envio de um e-mail para a secretaria-geral das áreas das ciências humanas e à área das exatas e tecnológicas.

Imediatamente, realizou-se esse contato com as secretarias, que informaram a necessidade de autorização dos coordenadores dos cursos para liberação das listagens.

Novamente, entrei em contato com a coordenação de enfermagem para uma reorientação, expressando a preocupação com os prazos para a realização da pesquisa. Imediatamente, a coordenação de curso da pesquisadora solicitou listagem, contendo os nomes dos docentes por área de conhecimento à secretaria-geral.

De posse dessa listagem, realizou-se a seleção e organização da mesma em uma planilha contendo apenas nome, curso, área de conhecimento e e-mail institucional, preservando o aspecto ético no que se refere a endereço residencial, telefones e documentos.

A listagem geral dos professores das áreas de conhecimento da IES corresponde a um total geral de 97 docentes para a área das ciências humanas e um total geral de 340 docentes para a área das ciências exatas e tecnológicas. Como o período entre a solicitação e o retorno efetivo da relação dos professores demorou em torno de 2 meses, reorganizei o cronograma dos passos metodológicos para início do semestre, em agosto de 2014/02. O afinamento das atividades fez-se necessário, no sentido de reprogramação, considerando que a maioria dos professores estava em fase de fechamento de suas obrigações acadêmicas.

Ao idealizar essa nova reprogramação, a pesquisadora otimizou as atividades, realizando contato com as secretarias das áreas estudadas no intuito de previamente realizar o agendamento das salas de aula nas quais ocorreriam os cafés educativos dos professores para que as mesmas estivessem programadas antes de iniciar o semestre de 2014/02.

Como é um número significativo de professores para cadastramento junto ao e-mail institucional e com a intenção de otimizar o tempo e notificar de forma adequada os responsáveis pelos cursos, elaborou-se uma carta (Apêndice E) para uma apresentação formal do estudo. A carta de apresentação foi elaborada como uma primeira aproximação com o cenário do estudo, sendo enviada a todos os coordenadores dos cursos contemplados conforme os critérios metodológicos por meio do correio interno da IES do estudo.

Como a proposta metodológica era a de adesão voluntária dos docentes, a carta de apresentação do estudo foi um recurso para que os docentes conhecessem a pesquisa e pudessem voluntariamente dele participar. Além da carta de apresentação, a pesquisadora elaborou um instrumento de notificação (cartaz) dos cafés educativos que seriam oferecidos aos cursos das áreas das ciências humanas e das ciências exatas e tecnológicas com data, horário e local aos professores das respectivas áreas (Apêndice F), que foram distribuídos em pontos estratégicos para melhor visualização, como, por exemplo, o mural da sala dos professores e painéis no corredor central de acesso às secretarias dos cursos.

A ideia do “Café Educativo” na seleção dos sujeitos partiu da pesquisadora como recurso de sensibilização e de adesão dos professores ao estudo; além disso, constituíram um instrumento reflexivo no qual os professores pudessem perceber a sutileza e a beleza do cuidado no ambiente universitário.

Os cafés foram programados em número total de 3 por área, realizados em turnos conforme a disponibilidade da pesquisadora e no horário de intervalo dos docentes. Em virtude de o cronograma do estudo ter sido ajustado, pensou-se nesse número para que fosse viável e possível contemplar todas as etapas previstas no processo metodológico da pesquisa. Os cafés foram programados conforme a grade de datas previamente agendadas e notificadas às respectivas áreas de conhecimento do estudo, tendo um total geral de participantes de 33 docentes, sendo que incluiu-se uma data a mais nas áreas humanas em razão de que na data do dia 12/08/15 não houve adesão, visto que tratava-se de uma sala de aula especial para a ocasião. Os demais cafés foram realizados na sala dos professores, conforme Quadro 2, na sequência:

Quadro 2 – Cafés educativos e participantes

Área de conhecimento	Datas	Número de participantes
Humanas	12/08/14, 22/08/14 e 26/08/14	15 docentes
Exatas e Tecnológicas	20/08/14 e 21/08/14	18 docentes
Total geral	5 dias	33 docentes

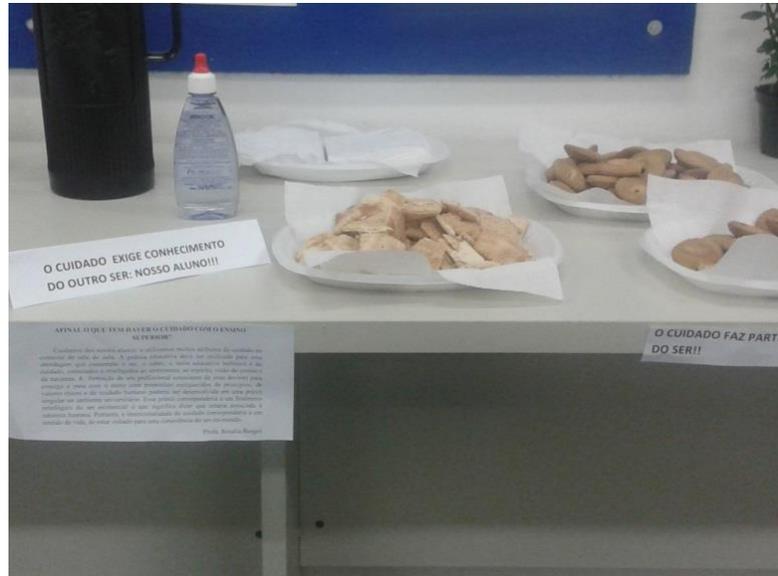
Fonte: A autora, 2014.

Importante destacar que o primeiro café educativo ocorreu na área das ciências humanas no dia 12/08/14 em uma sala previamente agendada. Nesse momento, deparei-me com um entrave, a não adesão dos professores para participarem desse ambiente programado. Observou-se que os docentes se dirigiam diretamente para a sala dos professores, ignorando a proposta, mesmo tendo sido notificados por meio do correio interno da instituição e do cartaz fixado no mural na sala dos professores.

Diante desse fato, procedeu-se à mudança estratégia de adesão quanto à logística de participação dos professores ao estudo. Os próximos cafés foram então programados na sala dos professores, como forma de viabilizar a aproximação da pesquisadora e também em razão do tempo do café, visto que o mesmo estaria sendo realizado no horário do intervalo que corresponde a 15 minutos. Além dessa preocupação da adesão, a pesquisadora elaborou materiais impressos que despertassem a atenção para o tema como meio de demonstrar os primeiros significados do “cuidado”. Nesse sentido, pensou-se em frases significativas que

contemplassem a essência do cuidado, a organização do espaço como, por exemplo, a disposição das bandejas e a listagem de participação do café, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Organização da mesa do café



Fonte: A autora (2014).

O primeiro café educativo na área das ciências exatas e tecnológicas foi realizado no dia 20/08/2014 no turno da tarde na sala dos professores, contando com a presença de 7 docentes; o segundo ocorreu no mesmo dia, porém no turno da noite, tendo um total de 8 docentes. O terceiro foi realizado no dia 21/08/14 no turno da tarde, no que participaram apenas 3 professores. Com isso, a área das ciências exatas e tecnológicas contou com a adesão total de 18 professores nos 3 cafés educativos.

Ressalta-se que a dinâmica dos cafés educativos foi importante para a integralização da proposta de adesão dos docentes, como será descrito a seguir.

Na medida que os professores foram entrando na sala, depararam-se com a mesa e as mensagens. Na sequência, uma breve apresentação formal da pesquisadora aos professores e a explicação do objetivo e proposta do café. Os materiais impressos de sensibilização foram entregues enquanto os professores se serviam de café e, simultaneamente, foi aproveitado o momento para explicar o que significava o “cuidado” e como ele estava presente no cotidiano da sala de aula.

Para surpresa da pesquisadora, muitos professores relataram informalmente que o tema era interessante e logo contavam alguma história que relacionava o “cuidado” como, por exemplo, a atuação deles como professor e a situação pessoal do aluno. Tal situação, muitas vezes, foi associada a problemas sociais, dificuldades para se manterem na Universidade etc.

A proposta do café aproximou não somente o professor ao tema como também oportunizou à pesquisadora o conhecimento do número de adesões ao estudo, por meio da assinatura registrada na listagem de presença. Assim, de posse da listagem dos professores “sensibilizados ao tema”, foi possível convidar para a entrevista individual.

Observou-se que o contato pessoal da pesquisadora na apresentação dos materiais impressos sobre o cuidado e a dimensão representativa de oferecimento de um “cafezinho com bolachinhas” foram importantes, assim como simbolizaram uma forma de “cuidado de si e do outro” e contribuíram para o convite ao tema e uma “breve” reflexão sobre mesmo no cotidiano da Universidade. O oferecimento espontâneo de um simples café foi representativo para a maioria dos professores, pois muitos verbalizaram que a Universidade servia somente chás aos seus professores. Diante desse fato, faço duas leituras: uma a de que haveria uma possível preocupação da IES no que se refere ao cuidado com a ingestão excessiva de café e os seus malefícios para quem está com os níveis pressóricos elevados, e o outro a questão de custo.

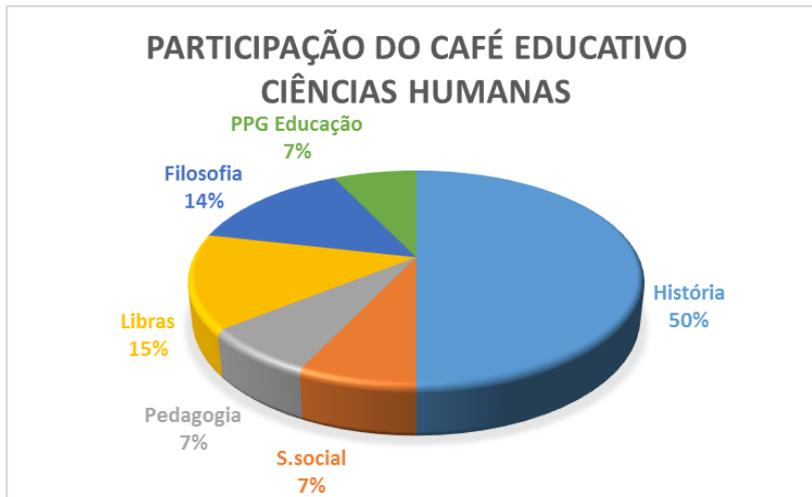
Alguns relatos dos docentes foram significativos no transcorrer dos cafés, como, por exemplo, da necessidade de ter esses espaços para a troca de conversas informais, de conhecer “o outro”, que nesse caso seria o outro professor, foram pontos bem significativos. Verbalizaram também que é necessário esse “acolhimento”, que corresponderia a um cuidado da Universidade junto aos professores.

Percebeu-se também que muitos professores tiveram a oportunidade de vivenciar os cafés por mais vezes, em razão de sua carga horária na Universidade. Houve relatos de que o café os deixaria “mal acostumados”, no bom sentido da palavra, e de que a minha presença já estava sendo percebida e comentada. Houve professores que leram o material, relataram informalmente e compartilharam o seu material com familiares.

Para a área das ciências humanas, no dia 22/08/14 realizou-se o segundo café educativo no turno da noite, com um total de 4 docentes, e no dia 25/08/14 o terceiro, com uma adesão de 7 professores, e o quarto no dia 26/08/14, com 4 docentes no turno da noite. O quarto café educativo foi realizado, visto que o primeiro café nessa área não teve nenhuma adesão. Assim, na área das ciências humana obteve-se um total de 15 professores.

Os Cafés Educativos representaram a adesão inicial de participação no estudo, visto que as listagens de presença foram utilizadas como recurso de convite aos professores para a próxima etapa do processo metodológico, que corresponde à entrevista individual. Evidenciou-se, conforme os Gráficos 1 e 2 de participação nos cafés educativos nas áreas propostas no estudo, o percentual de participação dos professores por curso.

Gráfico 1 – Participação Café Educativo Ciências Humanas



Fonte: A autora (2014).

Gráfico 2 – Participação Café Educativo Ciências Exatas e Tecnológicas



Fonte: A autora (2014).

Os dados apresentados de participação dos professores nos “Cafés Educativos” estão expressos em percentuais por área, para melhor visualização dos cursos que mais tiveram presentes: o curso de História com 50% de presença do total dos 15 professores participantes da área das ciências humanas; e na área das ciências exatas e tecnológicas, 44% dos presentes do curso de engenharia Civil dos 18 professores participantes. Os percentuais não são expressivos, quando comparados ao quantitativo total de professores na IES, entretanto, para a proposta metodológica qualitativa, a representação intencional se torna significativa para fins de investigação ao tema proposto. Importante ressaltar não ser intenção desta investigação

estabelecer qualquer comparação entre as áreas selecionadas para o estudo, mas para atendimento ao critério estabelecido de participação voluntária dos professores atuantes nas definidas áreas de conhecimento da IES foco de estudo, para os quais o convite foi estendido.

Os cafés educativos foram bem-sucedidos, pois possibilitaram que a pesquisadora se aproximasse dos professores, conversasse sobre o tema e a proposta de tese. Representaram uma forma delicada e expressiva, configurando-se em um “despertar” sobre a temática de maneira mais pontual de como os atributos do cuidado estão presentes no ambiente acadêmico, deixando visível que há uma possível conexão entre o cuidado e o ensinar nos relatos informais entre os docentes.

Após a realização dos “Cafés Educativos” e de posse da listagem dos professores participantes, realizou-se o envio de e-mail para esses docentes para o convite formal, acompanhado do termo de consentimento livre, informando para a terceira etapa, que corresponde à entrevista individual.

Para melhor dimensionamento das entrevistas, optou-se por aceitar, conforme critérios metodológicos, 5 professores por área de conhecimento para participarem do estudo. Obteve-se um retorno de 4 professores da área das ciências humanas e 3 das áreas das ciências exatas e tecnológicas, perfazendo um total de 7 entrevistas. Desse total, houve uma desistência, finalizando em 6 entrevistas.

O perfil dos 6 docentes participantes na entrevista individual constituiu-se de professores que exerciam a função de docentes das áreas das ciências humanas e exatas e tecnológicas, conforme exemplifica o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Perfil dos participantes

Participante	Idade	Sexo	Formação	Campo científico	Tempo de docência	Tempo de atuação na IES
I	50	Feminino	Pedagogia	Humanas	26	16
II	57	Masculino	Estudos Sociais	Humanas	13	7
III	52	Feminino	História	Humanas	30	28
IV	59	Masculino	Arquitetura	Exatas	19	19
V	36	Feminino	Engenharia Civil	Exatas	18	6
VI	51	Masculino	História	Humanas	13	12

Fonte: A autora (2014).

Destaca-se que a ênfase do estudo não se fundamenta na questão de gênero e idade, sua proposta central focalizou-se na identificação de atributos do cuidado, independentemente da área de conhecimento. O quadro foi elaborado para fins de descrição do perfil dos docentes que participaram na etapa de entrevista individual. Nesse sentido, evidenciou-se que a idade dos participantes variou de 36 a 59 anos, estando a maioria dos professores entrevistados na faixa dos 50 anos. Três participantes são do sexo feminino e três do masculino. O tempo de docência variou de 13 a 30 anos, e tempo de atuação na IES de 6 a 28 anos. Quanto ao campo científico, houve 4 docentes das áreas da ciências Humanas e 2 da área das exatas e tecnológicas.

Na sequência dos procedimentos metodológicos, realizadas as entrevistas individuais, os docentes foram convidados a integrar os grupos focais, considerando o número de participantes, independentemente da área de conhecimento. Procedeu-se ao envio de um e-mail aos 6 professores que participaram das entrevistas, convidando-os para a quarta e última etapa de coleta de dados, informando a disponibilidade da pesquisadora e da possibilidade de escolha de dia e horário para que pudesse ser formado o grupo. Iniciou-se uma rodada de três dias com horários programados para o turno da tarde a partir das 14 horas até o turno da noite. Nessa rodada, os participantes retornaram com dias e horários que ficaram inviáveis para formar um grupo de 3 pessoas.

Em razão dessa situação, realizou-se mais uma rodada de três dias e horários e permaneceu a mesma problemática, o que levou a pesquisadora a suspender essa etapa, uma vez que seria muito difícil unir os professores e conseguir realizar o grupo conforme o preconizado por Barbour (2009). Ressalta-se ainda, que essa etapa seria utilizada como um complemento para compor a tessitura entre o cuidar e o ensinar, no que se refere à construção de uma imagem representativa de como é percebido na ótica dos professores a sua prática educativa com ênfase nos atributos do cuidado.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em três momentos que corresponderam ao convite de participação e apresentação do estudo, apresentação do tema *processo de cuidar*, entrevista individual semiestruturada, sendo essas descritas nas etapas de sua realização:

Primeira Etapa – CONVITE. Realizou-se uma abordagem inicial de apresentação da pesquisa pela pesquisadora aos coordenadores de cursos das áreas das ciências humanas e exatas e tecnológicas. Para tanto, elaborou-se uma carta de apresentação (Apêndice E)

contendo os objetivos do estudo, a ideia central da tese, os passos metodológicos, a solicitação de envio da listagem contendo a relação de docentes por curso e seus respectivos e-mails institucionais.

Essa etapa contou ainda com a ajuda da coordenação de curso da pesquisadora, que foi notificada sobre a dificuldade de liberação da listagem contendo os nomes dos docentes por área de conhecimento. Após notificação, a secretaria-geral da IES liberou a relação de docentes por área de conhecimento e procedeu-se à seleção e organização dessa relação, contendo apenas o nome do professor, o curso, a área de conhecimento e o e-mail institucional, preservando o aspecto ético no que se refere a endereço residencial, telefones e documentos de identificação, visto que não seriam utilizados na pesquisa.

Segunda Etapa – SENSIBILIZAÇÃO. De posse da relação dos docentes dos cursos das áreas estudadas, procedeu-se à etapa de “sensibilização”. A pesquisadora fez a apresentação do processo de cuidado e seus atributos por meio de um “café educativo”, para que os docentes tivessem um primeiro contato com os significados do cuidar, propiciando um momento de “sensibilização” sobre o tema. Para a adesão a esse café educativo, a pesquisadora enviou através do correio interno da IES, uma carta-convite de apresentação da pesquisa e a programação dos Cafés Educativos. Além disso, foram elaborados cartazes, como instrumento de notificação dos cafés educativos, contendo a programação (data, horário e local) (Apêndice F), distribuídos em pontos estratégicos para melhor visualização como, por exemplo, o mural da sala dos professores e os painéis no corredor central de acesso às secretarias dos cursos.

A sensibilização ocorreu com oferecimento de um café com bolachinhas no hora do intervalo de forma que os docentes pudessem socializar com a pesquisadora. Simultaneamente, foi entregue material impresso sobre os conceitos de processo de cuidar, teóricos que estudam o cuidado e o significado do cuidado para si e para com o outro (Apêndice A), propiciando o “empoderamento” sobre o tema “cuidar”. Realizou-se também uma apresentação oral sobre a temática, desvelando como o processo de cuidar estava presente no cotidiano pessoal e profissional. A apresentação teve uma duração de 15 minutos. Os “cafés educativos” foram realizados na sala dos professores nos prédios da IES conforme curso e área de conhecimento selecionados, tendo três propósitos: aproximação da pesquisadora junto aos docentes dos cursos estudados, conhecimento dos significados do processo de cuidar e seleção dos sujeitos que viriam a participar da pesquisa.

Após apresentação do tema “cuidar” aos docentes, se procedeu à terceira etapa por meio de entrevista individual semiestruturada.

Terceira Etapa – PERCEPÇÃO PESSOAL. Após a realização dos “Cafés Educativos”, realizou-se o envio, por meio do correio interno da IES, do convite formal para a entrevista individual acompanhado do termo de consentimento livre. O convite formal foi enviado a 13 professores participantes das ciências Humanas e 18 professores das ciências exatas e tecnológicas. Excluíram-se 2 professores do curso de libras, que são docentes da área das ciências humanas que são surdos e que não correspondiam aos critérios de inclusão em termos de curso. Optou-se por aceitar os professores que voluntariamente se disponibilizaram, independentemente da área de conhecimento, a participarem do estudo. Houve um retorno, via e-mail institucional, para a pesquisadora, de 4 professores da área das ciências humanas e 3 da área das ciências exatas e tecnológicas, perfazendo um total de 7 entrevistas. Desse total, houve uma desistência, finalizando em 6 entrevistas.

A entrevista semiestruturada foi realizada com orientação de perguntas (Apêndice B), que foram submetidas a um teste piloto com dois participantes considerados na análise do estudo, para que se pudesse corrigir eventuais inadequações de formulação das questões e dificuldades de entendimento. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora durante o turno da tarde na IES selecionada, sendo gravadas em MP3 e transcritas para posterior análise e interpretação. Ocorreram em uma sala de aula previamente agendada para manter a privacidade do entrevistado. Para manter o anonimato, os sujeitos foram identificados por números arábicos.

Utilizou-se como material de orientação e estímulo (Apêndice C) a representação gráfica do cuidado humano e seus atributos (LEININGER, 1991 *apud* WALDOW, 1998): aceitar, assistir os outros, ser autêntico (a), envolver-se, estar presente, confortar, preocupar-se, ter consideração, ter compaixão, expressar sentimentos, fazer para/com, tocar, amar, ser paciente, proteger, respeitar, compartilhar, compreender, ter habilidade técnica, demonstrar conhecimento, segurança, valorizar o outro, ser responsável, usar o silêncio, relacionar-se espiritualmente, ouvir, respeitar o estilo de vida; os desejos, a privacidade e as diferenças sexuais.

Os atributos do cuidar foram distribuídos na folha, de forma a possibilitar a escolha pelos professores da palavra que mais se aproxima, segundo a percepção de cada um, de seu entendimento sobre o processo de ensino. Portanto, cada participante foi orientado a visualizar os atributos do cuidar, optar pelo que considera mais significativo e associado ao processo educativo no Ensino Superior

Conforme Bertucci (2008), a entrevista consiste em uma indagação direta, realizada no mínimo entre duas pessoas, com o objetivo de conhecer a perspectiva do entrevistado sobre

um ou diversos assuntos. Constitui-se de natureza subjetiva e pode ser estruturada ou padronizada, quando o pesquisador segue um roteiro de questões previamente estabelecidas contendo perguntas abertas ou fechadas. Pode também ser definida como semiestruturada ou despadronizada, quando é desenvolvido um roteiro de entrevista básico. No entanto, o pesquisador tem flexibilidade para introduzir, alterar ou eliminar questões, de acordo com as necessidades da pesquisa.

Uma das vantagens da entrevista é que a mesma oferece ao pesquisador uma flexibilidade de se certificar todo o tempo de que está sendo compreendido e de que seus objetivos estão sendo alcançados. Caso isso não ocorra, pode-se direcionar e/ou retomar os objetivos eventualmente desviados ao longo da entrevista. A entrevista semiestruturada, segundo Bertucci (2008, p. 64), “permite que novas indagações sejam introduzidas, dúvidas esclarecidas e novos fatos incorporados ao roteiro original. [...] Possibilita a realização de análises ricas e aprofundadas acerca dos fatos investigados”.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Mantendo-se somente a etapa das entrevistas, procedeu-se à degradação e posterior análise de conteúdo proposto por Bardin (2008). De acordo com a autora, realiza-se uma análise da temática desvelando-se os núcleos de significado que integram uma comunicação cuja presença ou frequência represente algum fator para o objetivo analítico buscado. Assim, a operacionalização da análise temática envolveu três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, a seguir descritas:

Pré-análise: caracterizou-se pela leitura compreensiva do conjunto do material selecionado, visando adquirir uma visão de conjunto, apreendendo, para tanto, particularidades do conjunto do material a ser analisado, elaborando pressupostos iniciais, escolhendo formas de classificação inicial e determinando os conceitos teóricos que orientarão a análise. Na primeira fase de exploração, o mesmo foi transcrito, identificando-se os elementos principais para a estruturação das categorias.

Análise de conteúdo: caracterizou-se pela análise temática do conteúdo, focalizando as aproximações acerca do processo de cuidar e processo de ensinar, o cuidado na formação e autoformação, as ações em sala de aula com os atributos do cuidado humano e o cuidado como fundamento no ensino universitário. Nessa fase, buscou-se demarcar as palavras-chave, que foram núcleo da temática, e suas categorias – distribuição dos trechos, leitura das frases

ou fragmentos dos parágrafos –, sendo então realizada uma leitura detalhada, buscando identificar os núcleos de sentido, diferenciando as diversas classes existentes. Foi necessário, nesse momento, agrupar as partes dos textos por temas encontrados e elaborar uma redação por tema.

Interpretação: buscou-se fazer um paralelo entre a relação existente entre cuidar e ensinar e suas dimensões: formação, autoformação, atributos de sala de aula e como fundamento no ensino universitário. Além disso, procurou-se nessa etapa promover a discussão dos resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção do conhecimento de uma área disciplinar ou de um campo de atuação. Realizou-se uma síntese das questões da pesquisa, dos resultados obtidos a partir da análise do material coletado, relacionando-o com a bibliografia específica. Determinados os temas e subtemas e selecionadas as verbalizações mais representativas de cada um, foi realizada a análise final; obedecendo ao que recomenda Minayo (2004) e estabelecendo um movimento contínuo entre o empírico e o teórico, entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, num movimento dialético visando ao concreto pensado.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Científica da Faculdade de Educação (FACED) da PUCRS sob número de protocolo de pesquisa n. 112/2014 para avaliação e considerando que não havia perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP ficou facultativo aos pesquisadores. Optou-se, pelo não envio ao CEP, visto que a comissão possui deliberação de aprovação para realização da pesquisa.

Os docentes universitários que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) como anuência em participar do estudo. O TCLEs foram assinados em duas vias, ficando uma em poder do representante legal e outra da pesquisadora responsável pelo estudo. Foi garantido anonimato, sendo os professores identificados com números arábicos, bem como preservada a confidencialidade das informações obtidas. Os professores podiam desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso trouxesse prejuízo a eles e à assistência prestada. Os dados gravados nas entrevistas individuais serão guardados por cinco anos em posse do pesquisador, conforme resolução 466/2012.

5 REFERENCIAL TEÓRICO ORIENTADOR

Para apresentar o cuidado humano e sua interface na área da Educação, pretende-se, apresentar sua concepção, historicidade e magnitude para a humanidade; serão apresentados os aspectos da filosofia para a construção de uma identidade humana e a sua relação com o cuidado humano; será abordada a interligação entre o processo educativo e o processo de cuidar por meio da análise de três grupos de trabalhos desenvolvidos nos eventos promovidos pela ANPED que correspondem à formação docente, filosofia e psicologia e a sua interlocução com o campo do cuidar; serão abordados a pedagogia e identidade do ser docente no universo da Universidade, compondo a constituição dos saberes do professor no Ensino Superior e suas práticas educativas como uma forma de desvelamento da concepção dialógica do ser professor e do cuidado para a constituição de uma educação integral.

5.1 CUIDADO HUMANO: CONCEPÇÕES, GÊNESE E HISTORICIDADE

A historicidade do cuidado advém da evolução humana. Os registros arqueológicos revelam a forma como o cuidado humano foi progredindo e desenvolvendo seus significados para cada fase da história. O ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, adquiriu formas e expressões de cuidar que se sofisticaram. Se o cuidado é uma característica humana, como ele se distingue entre os seres humanos? (WALDOW, 1998).

Na história da humanidade, o cuidado inicia-se de duas formas: como um modo de sobrevivência e como uma expressão de interesse e carinho. O primeiro modo faz parte da vida de todas as espécies. A espécie teve que adequar-se e cuidar-se para manter-se viva.

Na gênese da raça humana, na fase Antropozóica, e até o final do Paleolítico superior, houve registros arqueológicos de que o cuidado vinculava-se a uma necessidade e, portanto, possuía um significado mais associado aos suprimentos básicos como, por exemplo, alimentação.

O surgimento do ser humano advém da Era Quaternária ou Antropozóica. Com a formação dos oceanos é que surgiram as primeiras manifestações de vida como florestas, bosques e animais, como peixes e anfíbios. É Era chamada de Paleozóica. Na Era Mesozóica, os dinossauros viveram na terra por cerca de cem milhões de anos. Anos mais tarde, a Terra ganha a forma que tem hoje, e com a Era Cenozóica surgiram os mamutes (WALDOW, 1998).

As mudanças biológicas na estrutura óssea como crânio e pélvis nas mulheres foram significativas na transição de *Homo habilis*-*Homo erectus*-*Homo sapiens* e constituíram forma de cuidar, pois essas evidências configuravam aspectos relacionados à nutrição e reprodução da espécie humana, garantindo a sobrevivência do ser humano.

A história demonstra também que o desenvolvimento humano passou por modificações associadas ao período de dependência entre a fase da infância e a relação com as atividades das mulheres. Revela-se que na infância havia um maior apego à mãe, e isso levava a mulher a ter maiores responsabilidades no que se refere ao preparo de alimentos e à aprendizagem das crianças. Houve evidências relacionadas ao Cio e à receptividade sexual periódica, o que as tornava mais atrativas apenas uma única vez a cada Cio. Isso correspondeu a uma posição importante para o “cuidar”, visto que a escolha do parceiro, relata a história, ficou mais seletiva na escolha do parceiro. Isso, hipoteticamente, teria condicionado a mudanças psicológicas no estabelecimento das escolhas dos parceiros por meio das primeiras formas de apreciação por um “outro ser” do sexo oposto. Ligado a esse aspecto de escolha, a condição instintiva passa a ser revelada por uma posição mais “consciente” associada ao comportamento afetivo. Isso representaria as primeiras bases do surgimento do “cuidado”.

O manejo com o fogo teve uma representatividade muito significativa na história da humanidade e, na sequência, a pedra. Representaram o maior avanço técnico e cultural, pois revelaram muito mitos associados ao seu uso.

O advento da carne na dieta constituiu um grande salto nas habilidades práticas, uma vez que possibilitou a ideia do compartilhamento com o “outro”, representando assim uma forma de cuidado significativa para a gênese humana. A experiência dessas habilidades e o conhecimento foram passados de geração a geração por meio de artefatos elaborados por meio da arte, o que correspondia a uma forma de comunicação, pois ainda se desconhecia a linguagem. O que a história nos revela é que as formas de cuidado foram sendo desenvolvidas com intuito de criar habilidades práticas para que o homem pudesse criar artefatos para caça e proteção.

Os progressos históricos da evolução da espécie humana levaram centenas de anos para ocorrer. Anos se passaram até o surgimento da espécie *Homo Sapiens*. O homem adquiriu formas de sobrevivência e de adaptação, visto que nessa fase histórica houve muitas variações geológicas e geográficas.

O Neandertal foi a forma mais primitiva de *Homo Sapiens*, pois caminhava em posição ereta e possuía um cérebro maior em tamanho e teria se destacado pela habilidade de desenvolvimento de artefatos e também pelos cuidados no sepultamento de mortos. O *Homo*

sapiens surgiu na Europa na Era Paleolítica superior, por volta de 35.000 a.C. Os artefatos e instrumentos eram elaborados conforme a necessidade e eram feitos de pedra. Ossos, cornos de animais, madeira, uso da mistura de argila simbolizavam manifestações de cuidado no seu aspecto de provimento de alimentos e de vestuário.

O segundo modo estaria associado à linguagem, ou seja, à forma de se comunicar com os outros. Outra evidência foi do cuidado associado à arte, sendo essa manifestada por meio de objetos de pedra, osso, argila, artefatos e armas, gravuras pintadas nas paredes das cavernas (WALDOW, 1998). Pode-se deduzir que esses registros configuravam uma preocupação com a sua própria identidade.

Em cada período do desenvolvimento humano, os instrumentos e artefatos foram se sofisticando, e cada peça elaborada foi ganhando uma inspiração diferente, o que configura o registro da cultura e da arte. Além de artefatos para a caça e proteção, surgiram também os adornos que configuravam uma manifestação de preocupação com a estética.

A socialização iniciou quando o ser humano deixou de ser nômade e passou a conviver em grupos ou comunidades, fase essa descrita como Período Paleolítico. Nesse momento, as primeiras manifestações do relacionar-se foram sendo expressas na forma como os humanos compartilhavam alimentos, habilidades e vestuário.

A Era Neolítica constituiu um fase revolucionária. O ser humano mudou seu comportamento no hábito alimentar, pois de caça passou para a agricultura, surgindo a domesticação de animais como porco, ovelha, cabras e aves. Desse hábito, o homem começou a sofisticar seus alimentos e vestuário com a introdução da lã, penas, peles e o uso do leite.

Solidariedade, conforme Waldow (1998), era mais comum nas civilizações antigas, por possuírem o sentido de comunidade muito maior. Entretanto, o amor, a afeição entre os seres (casais, na relação entre filhos) foi observada nas civilizações mais modernas. O beijo era desconhecido. Os modos de afeto eram feitos pelo ato de esfregar o nariz no outro, de cheirar, de morder, sendo estas as primeiras manifestações de cuidado.

Os primeiros movimentos de cuidar no sentido de praticar a Medicina foram desenvolvidos por mulheres, não por que eram as enfermeiras naturais de seus homens e crianças, mas em razão de sua proximidade com o solo. Desde os primórdios, as mulheres desenvolveram o sentido de cuidar e de medicar, dando significado ao pensar em cuidado humano como forma de estar, de ser e de se relacionar (WALDOW, 1998).

Antes da escrita, o ser humano esboçou seu conhecimento em relação ao mundo que o cerca por meio da argila, da cerâmica, das pinturas, da arquitetura, da dança e da música. Assim sendo, originou-se a cultura dos povos e também de monumentos, templos e

arquiteturas que são até hoje de grande significado histórico. O ser humano foi progredindo em sua necessidade e incorporando novas habilidades e capacidades de adaptação que não se resumem somente aos aspectos biológicos e físicos, mas mentais, emocionais e sociais (WALDOW, 1998). Os recursos e os comportamentos de cuidado à sobrevivência assumiram particularidades estéticas que imprimem história.

Para algumas civilizações, o cuidado esteve presente como legado sem precedente tanto nas artes quanto nas ciências (WALDOW, 2006). Assim sendo, para os egípcios, o cuidado com o corpo com a mumificação, a escrita em forma de hieróglifos e a Medicina relacionada a práticas mágicas foram notórios acontecimentos. Na cultura chinesa, o legado está associado à filosofia de ensinamentos básicos: o Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo. As grandes civilizações grega e romana influenciaram sobremaneira nos campos da ciência, da Medicina e da arte, além da filosofia e da literatura. Em especial, dessas civilizações destacam-se as primeiras que marcaram o mundo: Sócrates, Platão, Aristóteles, Pitágoras e Hipócrates.

O Cristianismo desenvolveu-se na época do Império Romano clássico. A Igreja obteve, a partir desse período, poder administrativo e intelectual, além do religioso. Emergiram, da igreja ocidental após a era clássica, o monastério e o papado (WALDOW, 1998).

O declínio da era clássica que ocupou a região do Mediterrâneo e, após a era de Cristo, as culturas no mundo mostraram contrastes entre si e não houve predomínio de nenhuma civilização até mais ou menos o ano de 1500. Findados os impérios, sucederam-se as monarquias, principalmente na Europa, com a era dos proprietários de terras.

Em meados do IV século da era Cristã, construíram-se grandes cidades americanas, entre elas Teotihuacán, situada no México. A cultura Maia se desenvolveu na península de Yucatán na Guatemala e em Honduras e construiu templos semelhantes aos do Egito. O declínio dessa civilização ocorreu em 800 e 900 d.C. Após, surgiram os Astecas que, presumivelmente, teriam chegado ao vale do México no século XIV. Destacaram-se por serem guerreiros, hábeis na agricultura e no manejo com ouro.

No período Medieval, a Igreja tentou impor seus princípios, o que levou a uma época de muita intolerância aos que não os seguissem. Ainda, a vida na Europa, além da devoção à religião, era dedicada à família e à comunidade. O foco nesse momento era a agricultura como meio de trabalho e de sustento. No século XIV, A Europa foi devastada pela peste bubônica; milhares de pessoas morreram de tifo, influenza e varíola. A partir desse momento, deu-se

início a um novo período, a Idade Moderna, incluindo-se as Américas, e nessas, o Brasil, adquirindo novas oportunidades e habilidades no campo da oceanografia e da cartografia.

Entre os séculos XII e XIV, surgiram as primeiras universidades, essas dominadas pela Igreja. Propiciaram uma fase histórica voltada para o mundo, no que o grego era traduzido para o latim, dando suporte para à filosofia clássica com os textos de Hipócrates para a Medicina.

A partir do século XV, a Europa passou a dominar o cenário mundial. Nesse momento, há muitas descobertas de novas terras, pelo estabelecimento do comércio internacional. Ênfase nesse século era a agricultura, que promovia toda a movimentação para o comércio. Os séculos seguintes destacaram-se pelo tráfico de escravos, sendo um dos piores horrores de crueldades que passaram esses seres humanos.

Em 1517, Martinho Lutero iniciou um movimento responsável pela fragmentação da unidade cristã dos últimos períodos. Para ele, Deus era um ser de perdão, e não um ser punitivo. Por volta de 1555, a Alemanha já se encontrava dividida em estados católicos e protestantes. Logo, outras formas de protestantismo foram sendo introduzidas, contribuindo para a Reforma. Entre essas, estava o Calvinismo e seguiu-se a Contrarreforma, que instituiu regras mais severas ao Catolicismo.

Em 1540, o Papado é reconhecido e a Companhia de Jesus se ramifica pelo mundo, transformando o universo da educação católica. No Brasil, os jesuítas assumiram uma influência marcante.

O ano de 1628 foi significativo com as descobertas da circulação sanguínea por Harvey, além das ideias de Francis Bacon, Kepler e Galileo, Newton, Descartes, fase essa denominada de Iluminismo. Já no século XVIII, ocorreu a Revolução Industrial e se multiplicou a produção mundial por meio das máquinas movidas a vapor, além das estradas de ferro. Os progressos tornaram-se mais evidentes, surgindo assim as grandes metrópoles. A vida do ser humano perdeu muito de suas características coloniais; as pessoas passaram a mudar seus estilos de vida, as pressões do mundo moderno tornaram-se cada vez mais ocupadas. Individualismo, utilitarismo, competitividade, ansiedade, depressão e estresse fazem parte do dia a dia.

A humanidade supostamente evoluiu, conforme Waldow (2006) e tem-se os registros e testemunhos de que a evolução permanece como um processo. Os momentos da evolução humana e as consequências de situações ao longo dos séculos não foram possíveis caracterizar como o comportamento das pessoas, com suas respectivas culturas, que foram sendo definidas. O que se pode concluir em relação ao cuidado é que o ser humano, com sua

historicidade, apresenta comportamentos ambíguos de cuidado e de não cuidado. Citam-se, nesse sentido, as guerras, os progressos tecnológicos nos armamentos e arsenais de guerra que dizimaram uma parcela significativa da humanidade.

Existe um paradoxo em relação ao cuidado de que os avanços científicos compuseram um marco significativo de mérito para o desenvolvimento da sociedade e, em contrapartida, o conflito constante para o ser humano de “ter” e o de “ser”. Assim, o “ter” estaria associado ao poder no sentido de domínio, força e controle, prevalecendo uma conotação na relação com “outro” de “poder sobre”. O contraditório é que se o homem, ao longo da história, aprimorou sua forma de relacionar-se com “o outro” de uma maneira que ambos pudessem “sobreviver”, nesse momento instalou-se uma ideia de sobrevivência diferente, ou seja, a sobrevivência estaria atrelada a uma força de “poder sobre o ser”.

O estabelecimento do poder sobre o “outro” que sofre ação pode demonstrar diferente comportamento diante da pressão do poder. Assim, o cuidado leva uma visão de duplo sentido, a de cuidar-se para a sobrevivência no sentido pleno de existência e o cuidado para o não comprometimento das necessidades de outro ser humano.

Portanto, o cuidado no sentido relacional nesse momento secular estaria vinculado a ações de não cuidado, demonstrado pela hostilidade e violência entre os seres. Entretanto, ao mesmo tempo, presenciamos na sociedade sentimentos de amor, de afeto, além da paz e do respeito. Logo, questiona-se: como ao longo da história do ser humano o cuidado se desviou em seu sentido pleno de sentimentos?

Se o cuidado não estivesse presente no dia a dia do ser humano, ele não teria sobrevivido na espécie humana, portanto, sua presença entre os seres deve ser fortalecida por meio de ações que promovam uma mudança do ser em sua forma de perceber o contexto em que vive e na sua forma de pertencer a esse meio. Roach (1993) afirma que há um compromisso maior e um desafio para a humanidade de fortalecer o cuidar em todos os momentos da vida, para que se tenham mais comportamentos de cuidado entre os indivíduos.

O cuidado emerge como uma necessidade em tempos de crise. Nos últimos anos, ele foi estudado por autores de diferentes áreas, conforme a retrospectiva feita por Boff (2012). Nas áreas da enfermagem e da medicina, o cuidado representa uma atitude ética natural. Nessas áreas destacam-se estudos desenvolvidos por Waldow, em seus livros: *Cuidado Humano: resgate necessário*, *Cuidar: uma expressão humanizadora da enfermagem* e *Cuidado na saúde*; por Roselló, com a *Antropologia do Cuidar*; e Arruda e Gonçalves, em sua obra *A enfermagem e a arte de cuidar*. De Bermejo cita-se *Humanizar a saúde*; de Appleton, *The Meaning of Human Care and the Experience of Caring in a University School*

of Nursing; de Watson, *The Philosophy and Science of Caring*. Na área da Educação, destacam-se autores como Toro, em *La Educación desde la ética del cuidado y compasión e Noddings em Two concept of caring*.

No campo da filosofia, que evidencia o cuidado como uma compreensão do ser humano no mundo, destaca-se Heidegger em sua obra *Ser e Tempo*; Roselló, em *Antropologia do Cuidar*; Fry, *A global agenda for Caring*; Mayroff, *On Caring*; Roach, *The Human Act of Carin*; Watson, *The Philosophy and Science of Caring*; e Griffin, *A Philosophia Analysis of Caring in Nursing, e Scudder – Dependent and Authentic Care*. A base filosófica propõe os principais enfoques acerca do cuidado, conforme apresenta o Quadro 4, na sequência.

Quadro 4 – Principais enfoques do cuidado na perspectiva filosófica

Autor	Principais enfoques do cuidado
Heidegger	Cuidado como essência do ser. O ser humano é um ser que deve cuidar de si e do outro.
Noddings	Cuidado focado por meio dos relacionamentos que são de base ontológica e de base ética. Os elementos essenciais que ele identifica nos relacionamentos de cuidado incluem: receptividade, reciprocidade, conectividade.
Mayroff	Cuidar de outra pessoa, em seu sentido maior, de ajuda, de crescer e de se realizar. O cuidar é um processo de se relacionar com alguém que envolve desenvolvimento e cresce em confiança mútua, provocando uma profunda e qualitativa transformação no relacionamento. Elementos essenciais de cuidado: conhecimento, alternância de ritmos, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança, coragem.
Leloup	Cuidado fundamentado nas ações dos antigos terapeutas.

Fonte: A autora (2013).

Em 2003, conforme Boff (2012), a Unesco assumiu oficialmente a Carta da Terra, apresentando o cuidado como um recurso pedagógico para a construção de uma retórica coletiva da humanidade para um futuro mais promissor. Portanto, o cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado com o corpo, com a vida intelectual e espiritual.

Etimologicamente, cuidado, segundo Boff (2012), remete à palavra latina “cura” (ou *coera*), usada como forma de cuidar e tratar, sendo retratada em dicionários de Língua Portuguesa. Há também a palavra “curador”, que corresponde à pessoa que zela pelos bens e pelos interesses de alguém que não pode fazê-lo por si mesmo.

O mesmo autor, ao resgatar as diversas possibilidades e dimensões sobre o cuidado, descreve em seu livro *O cuidado necessário* uma linha de tempo de como foi sendo entendido o cuidado. Para tanto, apesar de se constituir como um atributo essencial para o ser humano, na área da saúde, e em especial na enfermagem, o cuidado é genuíno e peculiar. A expressão

“cuidado humano” foi difundida e, de certa forma, consagrou-se internacionalmente, concordando com vários estudiosos sobre o assunto.

Jean Watson e Madeleine Leininger, ambas teóricas renomadas sobre o cuidado, foram as pioneiras em utilizar essa expressão na enfermagem (WALDOW, 2006). As conferências sobre o cuidado, com enfoque em pesquisa, ocorreram em 1978 nos Estados Unidos, coordenadas por Leininger. Em 1987, fundou-se a International Association for Human Caring (IAHC), que permeou diversos debates sobre a temática, constituindo um pensamento filosófico para os enfermeiros no sentido de aprimoramento e conhecimento do cuidar no campo da enfermagem.

Em 1997, o IAHC publicou um periódico intitulado de International Journal Human Caring, que possibilitou a disseminação sobre o assunto a diversos pesquisadores de outros países, inclusive o Brasil. No Brasil, acredita-se que a divulgação tenha sido iniciada por Zuleica Patrício e Vera Regina Waldow no início dos anos 1990, ganhando fato notório por meio de produções de pesquisadoras e integrantes do Programa Integrado de Pesquisa Cuidando e Confortando, coordenado pela dra. Eloita Pereira Neves. Grande parte das publicações e discussões sobre o tema permanece em trabalhos, teses e dissertações; entretanto, a autora Waldow no Brasil foi a que mais persistiu e estudou sobre o assunto de 1992 a 2005.

O indicativo de que o cuidado é a essência do ser foi estudado por Lenninger (1991), e a configuração de que ele é um imperativo moral foi abordado por Watson (1998). Morse *et al.* (1990) propuseram conceitos epistemológicos do cuidar como uma característica humana, como afeto, na condição relacional e de intervenção terapêutica.

Para a área da saúde, o cuidado esteve muito associado à ideia de uma ação condicionada a algum procedimento. Portanto, ligado a procedimentos técnicos realizados em pacientes mediante uma prescrição médica com base em um tratamento terapêutico. Para o campo científico da enfermagem, o cuidado foi estudado e aprofundado para um sentido mais complexo pautado nas ações de manejo, de toque e na relação direta com o paciente.

As autoras Boykin e Schoenhofer (1993) visualizam o cuidado como um processo no qual cada movimento do ser humano ao longo da vida desenvolve a capacidade de cuidar. Ao se considerar um processo de cuidar, isso exigiria um compromisso, portanto, a ideia de que as pessoas são seres cuidativos. O cuidado teria um significado de reconhecimento como uma pessoa autêntica que permite abrir espaço para outra pessoa. Há um encontro de seres no sentido relacional que envolve responsabilidade e humildade.

Watson (1998) aborda a ideia de processo de cuidar transpessoal, em que dois campos fenomenológicos são conceituados na sua condição máxima e plena de experiência humana. Consiste numa fonte de tempo e espaço na qual há um movimento de ir e vir de experiências e percepções entre o ser que está promovendo comportamentos de cuidar e o ser cuidado. A intersubjetividade está presente nesse momento, uma vez que há um deslocamento de ambos.

O sentido relacional do cuidado foi inspirado nos estudos de Mayroff (1971), que aborda com enfoque mais no campo da filosofia. O cuidado não se refere apenas às pessoas, mas às coisas ao nosso redor. Portanto, o cuidar estaria associado a um processo que envolve o ajudar a crescer e a ter uma realização pessoal, uma vez que não há uma expressão de dominação, mas de confiança. O outro ser é respeitado diante de suas necessidades, por isso acaba gerando a ideia de compromisso para com o outro.

O ser humano, ao ser estimulado a crescer por meio do cuidado, acaba descobrindo suas capacidades. Assim, ele passa a permitir-se e a recriar-se como pessoa em razão das experiências vividas com o outro ser, da troca de ideias; pode ainda selecionar valores e ideias, propiciando uma caminhada de honestidade para consigo.

O cuidado exige conhecimento do outro ser. O cuidador deve ser capaz de entender as necessidades do outro e de responder a elas de forma adequada. Segundo Waldow (1998), um passo significativo é o alternar ritmo que corresponde ao momento em que o cuidador modifica seu comportamento frente às necessidades do outro de forma a ter um comportamento flexível. Ter paciência é um outro ponto de destaque, significa que seja permitido que o “outro” cresça na sua maneira de ser. A honestidade também entra em cena no sentido de estar aberto(a) para si próprio(a) e para o outro. A confiança é uma qualidade que requer confiar na habilidade que o outro possui para crescer e se realizar. A humildade estaria associada a “estar disposto (a) a aprender com o outro”. Além disso, deve-se ter esperança de que o “outro” cresça no processo de cuidar. E, finalmente, a coragem é outro ingrediente citado por Waldow (1998) que o cuidador deve ter para que o outro possa ser ele próprio.

Heidegger (2001) apontou o cuidado como sendo autêntico, podendo ser entendido como o exercício do poder do ser que necessita do cuidado, para cuidar de si mesmo. Ele representa uma forma em que o cuidador sutilmente possibilita ao outro ser conhecer e utilizar suas próprias capacidades, sem a ocorrência de dependência.

5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA E SUA RELAÇÃO COM O CUIDADO

As interpretações filosóficas acerca do cuidado possuem algumas raízes, e dentre elas encontra-se Heidegger, que desvela o cuidado como sendo a essência do ser humano. O ser humano existe no mundo, por meio do cuidado. O ser humano é um ser que deve cuidar de si e dos outros (WALDOW, 2004).

Hinrichsen (2012) aborda as contribuições de autores como Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan e Martin Heidegger acerca do cuidado como ponto de reflexão para o desenvolvimento dos princípios da Ética fundamentada nas atitudes de cuidado/responsabilidade. Cita o autor que Martin Heidegger é pioneiro na descrição analítica da existência, propondo o “cuidado” como um modo de ser humano. O cuidado estaria associado à atitude responsável do ser-aí-no-mundo (Darsein humano).

Heidegger afirma a vontade de compreender como nós seres humanos naturalmente encontramos o mundo e, conseqüentemente, como nossa maneira de ver as coisas muda, quando ela se torna fenomenológica. O sujeito, ao se deparar com a realidade, é compelido a assumir uma atitude e uma preocupação primária e, para tanto, deve desenvolver um método correto de conhecer os fenômenos que aparecem (GREAVES, 2012). Heidegger inspirava que para ganhar conhecimento teórico deveria assumir uma posição *vis-à-vis* do mundo, e essa não pode legitimamente ser lida da nossa experiência natural ou cotidiana. Assim como Husserl refere que sempre teve o conhecimento científico em vista, mesmo afirmando que a ciência fenomenológica diferia da ciência positiva, e que para Heidegger seria uma incompreensão da existência natural “pré-científica”.

Nesse sentido, a fenomenologia está voltada para uma caracterização dos modos básicos nos quais encontramos as coisas. A consciência do ser estaria associada na consistência dos seus que são sempre dirigidos em direção a algo. A questão do Dasein, do Ser e Tempo exposto por Heidegger (2001), é o ponto de partida para a primeira interrogação, pois suscita um exercício de questionamentos acerca de como compreendemos, percebemos e escolhemos os nossos modos de comportamento. Quando exercitamos esse questionamentos, estamos abertos para um campo que “está-aí”.

Segundo Hinrichsen (2012, p. 105), “vive-se em um momento de facilidades tecnológicas e de inúmeras tarefas”. Essa afirmativa nos suscita a pensar sobre a proximidade do modo de ser do Dasein, pois o ser humano, transitando no seu espaço virtualizado, transforma sua autenticidade em mera condição de suas atividades tarefas. O ser-aí-no-

mundo configura-se na temporalidade, ou seja, o tempo da existência é anunciado como “ser presença”. O tempo vivido do “ser” na sua condição entre o passado, presente e futuro. Isso quer dizer que nossa condição de ser humano está muito condicionada à onipotência da técnica, das tarefas e nas possibilidades imprevisíveis para o futuro. O Dasein no aberto ao mundo precisa cultivar o “habitável” no que se refere ao ser-aí-no-mundo, convocando o cuidado. Portanto, o cuidado (Sorge) é “pre-ocupação” (“pré-visão”) e solícitude (capacidade de acolher). O cuidado, para tanto, é uma condição de preocupação com as possibilidades no futuro, e isso inclui torná-lo “habitável”. Assim, o cuidado é ligado à “solícitude” como uma forma de preocupação com a sobrevivência do ser; o Dasein humano é capaz de acolher o outro promovendo-o. A edificação do mundo, segundo Hinrichsen (2012), indica que o cuidado deve estar presente como uma inclinação para a solícitude, e isso indica preocupação e zelo para o planeta.

O ser-aí-no-mundo implica cuidar na constituição do humano. Como cuidamos? Segundo o pensador Meskirch (*apud* HINRICHSEN, 2012), existem dois extremos de cuidado: o cuidado substitutivo (inautêntico) e o cuidado libertador (autêntico). O que corresponde essas duas posições é a forma como se mostra o cuidador diante do outro, sendo o inautêntico associado a uma preocupação que transforma o “outro” em objeto, na condição de dominação. Já o autêntico estaria vinculado a desenvolver a capacidade do “outro” de cuidar de si mesmo. O que se vê na convivência humana é um ser humano oscilando entre esses dois extremos, mas destaca-se quando encontra o caminho da ética do existir e se faz presente nas ações libertadoras do cuidado (promotoras de cuidar de si).

Refletir sobre a relação homem-mundo permite vislumbrar o cuidado. Isso é significativo quando nos percebemos diante da técnica moderna e da dialética entre progresso e regresso. Heidegger revela um caminho que seria a oportunidade de recuperar o cuidado. O que se pretende nessa condição é transitar pelo mundo da técnica e do poder, exercendo o cuidado e assumindo o compromisso em destinar a própria existência de forma responsável e serena. Importante desvelar o Dasein humano como um processo ímpar na condição existencial. Hinrichsen (2012, p. 109) refere que “O cuidar de si para poder ajudar os outros a manterem ou recuperarem a capacidade para o cuidado” é uma afirmativa importante como atitude na vida. O cuidado representa um encontro entre os seres humanos e supõe-se que haja abertura, relação e atenção. O acolher o outro está associado a considerar suas necessidades no seu tempo, independentemente de “pré-conceitos” em um movimento hermenêutico (interpretativo) de si e do outro no mundo.

Lévinas (1997) aponta que a emancipação do indivíduo está no subjetivo, sendo necessário um repensar da razão e da intersubjetividade, para assim encontrar a alteridade. Portanto, a busca de um sentido está presente quando há uma luz que orienta a própria razão e a vontade nas relações entre os homens e em todas as construções que se possa estabelecer. Assim como Heidegger, Lévinas reforça a compreensão do “ser” enquanto ser que existe. A compreensão do ser não se resume apenas ao componente meramente teórico, mas ao significado do comportamento do humano. O homem é inteiro, é ontológico, portanto, ao reconhecê-lo dessa forma, estaríamos compreendendo-o em suas dimensões, como a vida afetiva, a satisfação e as necessidades pessoais, além do contexto de trabalho e da vida social. Assim, há uma articulação entre essas dimensões que determinam a compreensão do ser ou a verdade.

Nesse sentido, a compreensão do ser deve ser analisada e pensada em “como compreender” efetivamente esse indivíduo. Para Lévinas (1997), o entendimento do ser não poderia ser vinculado a um instrumento materialmente, mas na forma como ele pode ser manipulado nas circunstâncias em que esse ser se insere. Portanto, o ato de pensar e compreender a raiz “do ser homem” estaria associado ao engajar-se, estar englobado no que se pensa, estar embarcado no acontecimento do ser-no-mundo.

Deve-se compreender que a filosofia e a vida não são antagônicas, uma vez que há exatamente um ponto de ancoragem entre uma e outra, ou seja, a filosofia por si só já representaria a vida. A contribuição inicial da nova ontologia, segundo Lévinas (1997), está em reconhecer e compreender nossa situação real, e não resumi-la a uma definição, mas, sim, a um encontrar-se numa disposição afetiva de compreensão do existir. “Somos responsáveis para além de nossas intenções”, afirma Lévinas (1997, p. 24). Nossa consciência e nosso domínio da realidade pela consciência não esgotam nossa relação com ela, estamos aí presentes com toda a espessura de nosso ser.

Assim, segundo o autor (1997, p. 25), o caráter transitivo do verbo “conhecer” fica ligado ao verbo “existir”. Na metafísica de Aristóteles: “Todos os homens aspiram por natureza ao conhecimento”, isso seria uma afirmativa verdadeira. A ontologia, portanto, é uma forma translúcida de enfatizar que nossas relações práticas com o ser, como a contemplação das essências, são ímpares para a constituição de nossa virtude. A existência deve estar associada a um circuito e a uma teia de Inteligência com o real, isso é o próprio acontecimento que a existência articula.

Para compreender o modo de ser do indivíduo e sua interlocução no âmbito da Educação e, em especial, na ambiência da prática docente, pretende-se apresentar, a seguir, como se poderia estabelecer uma tríade para constituição da identidade do ser docente

universitário. A tríade seria composta por pedagogia, universidade e prática docente. A constituição do ser professor estaria inserido no âmbito da Pedagogia, que influenciou sua maneira de exercer sua subjetividade e sua trajetória profissional. A universidade possui eixos norteadores que dão sustentação na prática do docente e movimentam possibilidades de transformação, além da constituição de uma identidade que se estabelece, fruto dessas transformações que podem levar a configurações como: professor-aluno, aluno-professor, professor-consigo.

Ao se perceber a importância do cuidado humano e sua força para a condição de humanidade entre os seres, pressupõe-se, portanto, que sua imersão estaria no âmbito da vida dos seres humanos. Se o cuidado faz parte da natureza humana, como podemos pensar no seu real significado para o contexto da Educação? Para prosseguirmos nesta jornada de conhecimento acerca de cuidado no âmbito da Educação, é necessário vislumbrarmos se o mesmo encontra-se oculto nas práticas educacionais, ou se ele estaria inserido como uma parte dialógica no contexto de ensino na relação existente entre o educador universitário e o aluno. Para encontrarmos esse caminho revelador, apresenta-se, a seguir, as possibilidades conceituais existentes entre o processo de cuidar e o processo de ensino.

5.3 PROCESSO DE ENSINO E PROCESSO DE CUIDAR: RELAÇÕES E SIGNIFICADOS

O cuidado constitui uma fonte de inspiração, pois sua historicidade e sua representatividade diante da vida, do cosmo e nas relações com outro constituem um modo especial de “ser” enquanto ser humano. Assim, ao entender que o cuidado pode propiciar e desenvolver o ser humano, pode-se aprofundar sobre como seria sua relação e seu significado no campo da Educação.

Os estudos sobre o cuidado sempre estiveram presentes no campo da saúde, na sua magnitude, ao desenvolver ações e atitudes diante do atendimento de uma ou mais necessidades de um “ser humano” em estado de vulnerabilidade, seja no aspecto social, emocional e no processo saúde-doença. Considerando que o cuidado, com toda amplitude e especificidade, pode direcionar para uma forma do “ser” de perceber e entender sua relação com o outro, entendo que pode-se explorar de forma mais aprofundada a relação do cuidado no âmbito da educação.

O “ser professor” e o “ser aluno” constituem-se enquanto sujeitos e relacionam-se em uma posição dialógica no contexto de uma sala de aula. Se há indícios de um momento

relacional entre seres na ambiência de ensino, isso poderia corresponder a uma forte conexão com um ambiente de cuidado.

Se o cuidado é gerador de estados e comportamentos que podem levar o outro “ser” a crescer e a se fortalecer, poderia ele ser mobilizado no ambiente de sala de aula? Quais seriam as ações promovidas por ambos “ser professor e ser aluno” que poderiam ser entendidas como “formas e atributos do cuidado”? Para compreender se há indícios de que existe um cuidado velado na Educação, pressupõe-se como primeiro passo dessa composição entre cuidar e educação, ou entre processo de cuidar e processo educativo, a presença desses em produções científicas provenientes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O ponto a ser desvelado é exatamente perceber como o cuidado está presente nos estudos, se de uma forma velada e não liberada ou compreendida como ações de cuidado. Se o cuidador, na figura do professor, possui modos de cuidar em uma configuração entre o ensinar e o aprender com seu aluno, isso revelaria uma condição muito semelhante ao cuidado no sentido mais terapêutico na relação entre cuidador (profissional da saúde) e paciente.

A premissa inicial foi a de buscar uma aproximação entre o que representa o cuidado e como estaria presente nos estudos desenvolvidos por três segmentos que correspondem aos grupos de trabalho da ANPED. A proposta foi de realizar uma reflexão sobre os elementos que potencializam o ato de “ensinar” na perspectiva do cuidar. Evidenciou-se como justificativa para esse recorte sua importância para a vida acadêmica, ou seja, pela proposição de interligação investigativa na temática. Nesse contexto, optou-se em instigar três grupos de trabalho (GTs) da ANPED: Formação de Professores, Filosofia e Psicologia da Educação, nos anos de 2009 e 2010. O estudo foi de caráter exploratório e descritivo, utilizou uma abordagem qualitativa com enfoque em Minayo (2004) e utilizou os seguintes descritores: cuidar, estratégias de ensino, ambiente de ensino e formação docente.

Da análise realizada nesses grupos, resultaram 4 categorias: *formação docente*, contemplando as subcategorias: concepção sobre educação, desenvolvimento profissional, formação, representações dos docentes, construção da docência, trabalho docente, trabalho educacional, dimensões éticas e estética da formação; *subjetividade na educação*, com a subcategoria: subjetividade no ensino e compreensão do ser; *afetividade e processo educativo*, com as subcategorias: processo educativo pedagógico, aprendizagem, processo de ensino e práxis.

Dos 43 trabalhos publicados em 2009, evidenciaram-se 4 trabalhos que possuem algumas expressões relacionadas ao cuidar. Dos 45 trabalhos publicados em 2010, apenas 8

expressaram significados e/ou atributos que correspondiam às concepções de cuidar. Os dados me permitiram identificar uma estreita evidência de produção de alguns grupos de pesquisa, que trabalham na fronteira entre concepções já então conhecidas sobre formação de professores, filosofia e psicologia da Educação e sua analogia com alguns pressupostos do cuidar, viabilizando delinear algumas possibilidades para a ampliação das concepções que movimentam esses grupos e sua interlocução no campo do cuidar.

Para tanto, parece oportuno reforçar que a educação corresponde a uma relação dialógica. Assim sendo, relacionar os fundamentos do cuidar com o processo de ensino exige a compreensão dos significados que permeiam o processo de cuidar. A ideia de conhecimento, saber, educação e formação está diretamente ligada à potencialização da vida. Pressupõe-se que a compreensão dos aspectos subjetivos que movimentam as relações entre professor e aluno esteja ligada às concepções do cuidar.

Dessa forma, emergiram algumas questões: como se poderia estabelecer a relação dialética e simbiótica entre as possibilidades de desenvolvimento do cuidar no exercício da docência? Quais seriam as possíveis transformações a serem construídas por parte dos professores no processo de ensino dentro do cenário teórico do cuidar? De que forma a ambiência de ensino estabelecida pelo docente poderia influenciar na aprendizagem e na relação dos alunos com o universo do conhecimento? Para responder a esses questionamentos, ao estudar nos três GTs a relação entre a educação e o cuidar na perspectiva dos docentes do Ensino Superior nos processos de educar e ensinar, emergiram categorias que expressaram essa relação profícua entre processo educativo e processo de cuidar. Para expor essa relação, emergiram categorias como: subjetividade na educação, formação docente, afetividade e processo educativo, que serão apresentados a seguir.

5.3.1 Subjetividade na educação: cuidar e educar

A subjetividade da educação apresenta duas subcategorias: subjetividade no ensino e compreensão do ser. Destacou-se, nessa categoria, um olhar na relação dialógica na educação: a intersubjetividade. No grupo de estudo sobre Filosofia da Educação, encontrou-se somente um trabalho que menciona, dentro das experiências educativas, o fato de que, para potencializar a educação, é necessário que haja uma relação subjetiva entre educadores e educandos, uma vez que ambos vivenciam um palco de infinitos olhares, o que corresponde à experiência existencial (DANELON, 2010).

Em estudo desenvolvido sobre a fenomenologia existencial de Sartre, Danelon (2010) menciona que o processo educativo deve levar em consideração os projetos individuais de cada pessoa, pois se constituiu com singularidade. Além disso, a subjetividade e a intersubjetividade se enfrentam na arena do projeto existencial humano. Dessa filosofia de Sartre, remete-se à fundamentação fenomenológica da subjetividade, que tece concepções para o “reconhecimento de si”, além de perceber-se, ser percebido para que se efetive sua relação com outro.

Danelon (2010) evidenciou também que a educação é “pura relação intersubjetiva”, entretanto, nenhum sujeito consegue educar-se sozinho, pois a educação mergulha na cultura do próprio homem. Essa relação inicia na fase da criança que apreende o que o outro lhe apresenta. Assim sendo, sempre ocorre a experiência educativa, seja ela escolar – professor/aluno-familiar-pais/filho-religiosa-padre/crente-profissional-patrão/empregado – ou social, entre colegas que se educam e educadores e educados. Nesse sentido, se todo o olhar é intencional carregado de significação, todo o olhar para o outro enquanto sujeito de sua intencionalidade é sinônimo de cuidar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados dos sujeitos.

O cuidado é entendido como um modo de ser; sem o cuidado, deixa-se de ser humano. Essa é a fundamentação que se atribui ao tema em análise, de cunho filosófico (HEIDEGGER, 2001). Assim, a afirmação de que o cuidado é o que confere a condição de humanidade às pessoas é lógica, considerando os pressupostos heideggerianos. Segundo a visão filosófica, o ser humano vive o significado de sua própria vida por meio do cuidado. É atestado ser o cuidado o *ethos* do humano – é um modo de ser essencial; ele se encontra na raiz primeira do ser humano, é *a priori*: “O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano” (BOFF, 2004).

A pesquisa de Lima (2010), idealizada no grupo de trabalho da Filosofia da Educação, aborda um ensaio sobre a temática *Humanismo, verdade e formação – uma ontologia fundamental*, de Martin Heidegger, que fala da compreensão do ser e remete exatamente a uma ideia de que a compreensão do ser é relacional, e com um sentido maior o de cuidar.

O desenvolvimento da capacidade de cuidar é essencial para o crescimento do ser (ROACH, 2002). O cuidado ocorre por uma força que move a capacidade humana de cuidar, evocando essa habilidade em nós e nos outros, ao satisfazer uma resposta a algo ou alguém que importa, atualizando nosso potencial para cuidar. Nesse sentido, engloba atos, comportamentos e atitudes. Os atos realizados no cuidado variam de acordo com as condições

em que ocorrem as situações e com o tipo de relacionamento estabelecido. Existem tipos diferentes ou maneiras diferentes de cuidar, nas quais variam de intensidade. A maneira de cuidar vai depender da situação, como já referido, e na forma como nos envolvemos com ela e, nessa situação, com o sujeito, motivo de atenção do cuidado (WALDOW, 2006).

Portanto, o processo de cuidar corresponderia à forma como ele é promovido e, para tanto, envolve um recurso interativo entre cuidador e ser cuidado em que o primeiro tem um papel ativo, pois desenvolve ações acompanhadas de cuidar. O segundo, por sua vez, tem um papel mais passivo. Em função de sua situação, pode tornar-se dependente, temporariamente, mudando para um papel menos passivo e, assim, contribuir no cuidado e ser responsável pelo próprio cuidado (WALDOW, 2006).

Na educação do Ensino Superior, a internalização do valor e a importância do cuidado deveriam ser aprofundadas no que tange à ontologia, epistemologia, às teorias e aos modelos de cuidar. A transformação que deve ser mais evidente não se resume a conteúdos, e sim a atitudes e posturas dos docentes. Dessa forma, há a necessidade de se fazer escolhas de maneira a aceitar ou não a abordagem do cuidado (WALDOW, 2005).

Ao trabalhar a educação na perspectiva do cuidado, busca-se compreender sua rede de significados. Propor uma educação transformadora e inspiradora com base nos pressupostos do cuidar é idealizar ações e comportamentos que movimentam o “self” do docente. Compreender as diversas multiplicidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem inclui, necessariamente, a ideia do outro. Isso envolve as variedades em torno dos saberes, dos conhecimentos, as formas de atuação que correspondem a atitudes e comportamentos, a formação desse indivíduo enquanto “ser humano” e sua trajetória de vida acadêmica, subjetividade e ambiência (FELDENS; BORGES, 2010).

Potencializar a ciência do cuidado humano na prática docente consiste em um exercício mais direcionado para novas posturas e ressignificados que, conforme Waldow (2004), enfoca o cuidado por meio de relacionamentos que são de base ontológica e de base ética. Outro significado importante, não do ponto de vista filosófico, é o desenvolvido por Leininger (1991), cuja teoria focaliza comportamentos e hábitos culturais no caso de cuidar. O enfoque cultural significa demonstrar comportamentos de cuidar em diferentes culturas, os quais correspondem ao modo do ser de cada um.

Feldens e Borges (2010), que pesquisaram sobre os principais movimentos de troca e produção de vida no GT 08 – Formação de professores –, remetem a necessidade de pensar na perspectiva do sujeito do desejo e das relações sociais, quando se propõe a pensar o indivíduo/professor. No cotidiano da prática educacional, evidencia-se que os conhecimentos

gerados no processo de formação docente sejam movidos por desejos, e isso corresponde a forças que nos impulsionam a buscar o que almejamos. Os conhecimentos são gerados por meio da “filosofia da diferença”, o que instiga a pensar sobre nossas práticas, no processo de subjetivações que, para Foucault (2006), significa pensar no “que nos tornamos”.

Para analisar a movimentação dos saberes e das ações docentes, seria importante considerar o outro. É preciso entender as questões ligadas à singularidade e às diferenças na formação docente (GARCIA; BORGES, 2010).

As relações do cuidar no âmbito pessoal ou privado incluem relações genuínas de cuidar ou de cuidado natural. Caracterizam-se por relacionamentos mais íntimos e que, em geral, abrangem relações de cuidado (interesse, carinho, amor, atenção) com a família e os amigos. O cuidado pessoal relativo à dimensão sujeito-*self* compreende o cuidar de si (WALDOW, 2004). Compreende também cuidar da saúde, do espírito, do intelecto, de seu tempo, do lazer e assim por diante. Nesse sentido, pensar em formação docente, obrigatoriamente, nos remete a redesenhar que nela estaria inserido o cuidar de si. O docente necessita conhecer a si, rever suas potencialidades, necessidades e limitações. Esse conhecimento favorece melhor autoestima, confiança em si e na vida.

5.3.2 Formação docente: relações e interpretações com o cuidar

Essa categoria possui 9 subcategorias: concepção sobre educação, desenvolvimento profissional, formação, representações dos docentes, construção da docência, trabalho docente, trabalho educacional, dimensões ética e estética da formação.

O texto produzido por Maciel, Isaia e Bolzan (2010), no GT de formação de professores sobre as *Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento docente*, aborda algumas situações merecedoras de destaque. Uma delas está ligada a uma ideia de como se formam os formadores de formadores? Assim, remete-se a pensar que as condições subjetivas e objetivas favorecem o desenvolvimento profissional “no” e “para” o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva.

Na docência há uma preparação ao longo da carreira que corresponde a uma somatório de evidências na configuração da rotina do dia a dia desse “ser professor” e as necessidades do “ser aluno”. A questão em aberto estaria exatamente em como ajudar o aluno na construção do saber, do saber fazer para atuar em uma profissão específica (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2010).

Nesse sentido, algumas situações podem conduzir à reflexão do cuidar diante das necessidades do aluno: a primeira delas estaria associada ao ambiente de ensino, que necessitaria de um desenvolvimento do profissional no que se refere a perceber as questões objetivas e subjetivas, além das intersubjetivas citadas no trabalho como forças de ambiência que repercutem na trajetória formativa. Os autores citados redirecionam um olhar para a questão do desenvolvimento profissional docente em que a ambiência envolve as experiências significativas como pessoa e profissional. Os mundos interior e exterior do professor estariam associados à ambiência em que atua esse docente, além das condições externas de trabalho que podem gerar um processo de transformação em direção ao bem-estar e à auto-realização.

A ambiência é uma unidade complexa difícil de mensurar, pois envolve aspectos formativos (cognitivos-emocionais) e institucionais. A sala de aula poderia ser chamada de “Ecologia de sala de aula”, pois representa um ambiente interativo no qual os papéis de educador e educando são alternados na vivência dialética. Nesse sentido, a sala de aula exerce um ambiente pedagógico com sujeitos que se reúnem para o aprendizado e também pela continuidade de interações na relação professor/aluno, aluno/aluno, constituindo assim um microsistema auto-organizativo.

Remetendo-se às questões que fundamentam o cuidado, denota-se que as relações entre os seres depende de um ambiente de cuidado. Cumpre ressaltar, conforme exemplifica Waldow (2004), que o cuidado transforma ambientes, harmoniza relações, sensibiliza o humano de cada um e energiza nosso potencial para ajudar os outros a encontrarem seus potenciais para lidar com as adversidades. Isso pressupõe vencer barreiras, nos quais se revelam em uma nova realidade. Nem todos os profissionais estão preparados e sensibilizados. É necessário respeitar as escolhas e os valores diferentes daqueles em que acreditamos.

O processo construtivo no desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao da ambiência. O compromisso profissional é resultante da ação reflexiva do professor frente à realidade, em busca de si mesmo, das forças geradoras que o levam à docência como profissão.

Waldow (2004) reforça que ainda que cuidamos não só de pessoas, mas de coisas, objetos, animais e plantas, as relações de cuidado englobam a dimensão do “sujeito-isto” ou “sujeito-coisa”, pois no momento em que o ser cuida, verdadeiramente, ele se envolve, interage, responsabiliza-se pelo crescimento e bem-estar do outro.

5.3.3 Afetividade: uma ferramenta didática no processo de ensinar e aprender

As pesquisas sobre afetividade estão diretamente relacionadas ao campo da psicologia, que, nesse caso, ao integralizar-se aos demais grupos de trabalho citados anteriormente recai em 3 estudos.

No estudo desenvolvido por Sugahara e Souza (2010) sobre o contexto dos alunos do curso de Pedagogia, evidenciou-se que há uma dinâmica de dimensão afetiva que percorre qualquer espaço acadêmico. Essa dinâmica estaria muito próxima dos atributos do cuidar, pois revelou-se na perspectiva de alunos em relação ao “ ser professor” expressões como: ter paciência, amor e compreensão.

Interligar a visão dos alunos à teoria das representações sociais permitiu compreender a cultura construída na Instituição de Ensino Superior na qual se formaram. Conforme os autores, o professor constrói sua forma de educar a partir do conjunto de situações oferecidas, para garantir sua formação e favorecer seu desempenho. As representações sociais constituem-se em formas de conhecimento que são adquiridas a partir das relações com o outro e com o mundo social, a fim de tornar a realidade compreensível e comum.

Jovchelovitch (2008 *apud* SUGAHARA; SOUZA, 2010) refere que as disposições no âmbito da subjetividade, isto é, das dimensões emocionais e pessoais, fornecem elementos para a construção do espaço intersubjetivo, ou das relações entre o Eu, o Outro e o objeto-mundo. Nesse sentido, Wallon (2005 *apud* SUGAHARA; SOUZA, 2010), em sua integração com o meio, aponta a inseparabilidade dos domínios afetivo, cognitivo e motor. Já na Psicologia da Afetividade (CHRISTLIEB, 1994 *apud* SUGAHARA; SOUZA, 2010), a linguagem do cotidiano melhor traduz os sentimentos do sujeito, assim sendo, os estudos remetem que o caráter afetivo, como amor, compreensão, diálogo, paciência e respeito, está diretamente associado aos atributos do cuidar citados por Waldow (2004).

A afetividade na Educação está diretamente pontuada na relação professor-aluno. Trata-se de relações de carinho, criando um ambiente de bem-estar na sala de aula, desvinculadas do papel da escola de limitar-se a ensinar os conhecimentos acumulados e legitimados culturalmente pela sociedade (TASSONI; LEITE, 2010).

5.3.4 Processo de ensino e processo de cuidar

Identificaram-se dois trabalhos que versavam sobre contribuições de teóricos de Itard e Condilac (*apud* CORDEIRO; ANTUNES, 2009) e o diálogo da filosofia da didatização da

educação, abordado por Dalbosco (2009). Nesses trabalhos, evidenciou-se o foco da filosofia como campo do saber, remetendo-se para reflexões sobre a formação de professores no sentido de no “quê” e no como “ensinar”. Partem das concepções e relatos de Itard sobre sua experiência com um aluno de 6 anos e de um professor e o momento de conceber “vínculos”. Ao se relacionar o processo de ensino e o processo de cuidar, esses são muito semelhantes. As diferenças existem e dependem do ângulo em que se vislumbra o resultado final desses processos, visto que nesse caso seria o de apreensão, compreensão de conhecimento e transformação de um sujeito (aluno) para as conexões da vida e da sociedade.

O ensino centrado no cuidado, para Waldow (2005), estaria associado à ideia de que o professor deve ser sensível para perceber as diferenças e adequar o programa ao tipo de método didático e estratégico segundo as características dos alunos. Embora se mostre flexível, aberto ao diálogo e compreensivo, seria necessário destacar que, mesmo numa atitude democrática, estabelecendo relações caracterizadas pela honestidade e camaradagem, o professor é o coordenador e facilitador da aprendizagem, além de autoridade. Autoridade entendida não como autoritarismo, e sim desempenhando um poder com significado, conhecimento, liderança e experiência. Isso exige preparo profissional e ambiente propício.

Relativo à Práxis, evidenciou-se somente um artigo que tece algumas abordagens do cuidar. Ferreira (2010) relata que os modelos de formação de professores são fortemente atingidos pela perspectiva pragmatista. Os programas de formação de professores no Brasil valorizam os aspectos técnico-instrumentais da formação em detrimento da conscientização dos mesmos em função de uma sociedade, em ampla escala, em que o ser sobrepõe o ter. Ainda nesse mesmo estudo, a filosofia pragmatista ou da prática presente em diversas esferas da nossa sociedade possui elementos que influenciam nos modelos de formação continuada de professores.

A educação centrada no cuidar é foco de grande atenção de muitos especialistas da área, em especial os da área da saúde. Entretanto, a ideia é transpor para um campo maior de atuação, ou seja, os educadores de uma forma ou de outra, independentemente de sua formação, devem ser vistos como sujeitos mobilizados a transformar seus espaços acadêmicos. Isso pressupõe uma mudança de *self*, no sentido de entender o outro enquanto ser humano. Assim sendo, percebendo o contexto do *self*, o professor estaria já estabelecendo a configuração do cuidado, conforme expressa a Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Representação gráfica do cuidado



Fonte: Waldow (1998, p. 130).

O cuidado é representado por círculos que se interconectam (em linhas tracejadas) que compõem o eu/*self*, o outro e o cosmo. As variáveis que são apresentadas – valores, conhecimento, respeito, ética, amor, cultura e história – representam como pode se estabelecer a movimentação do ser. As linhas onduladas configuram uma dinâmica que propicia um fluxo de energia entre as dimensões e entre as variáveis.

Portanto, ao se pensar nessas variáveis no atual momento da sociedade, o ser humano vive um momento de grande preocupação com o futuro do planeta, uma vez que as questões ecológicas, a busca da paz e do resgate do humano, a biodiversidade, a sustentabilidade, entre outros, estão requerendo uma mudança de comportamento, um ressignificar do *self*. Assim sendo, essa preocupação nos suscita uma reflexão de que deveria haver uma mudança drástica de comportamento, uma vez que algumas ideologias impostas na sociedade modificaram a forma como as pessoas percebem seus contextos de vida.

Na educação, conforme Waldow (2006), há trabalhos internacionais que mencionam a necessidade de propor o ato de educar como meio de desenvolvimento da competência e da sensibilidade solidária. Sugere a autora que o educar, como base da iniciativa e da solidariedade, deve contemplar as dimensões éticas do cuidado. Os quatro pilares da educação determinados por Delores (2003) mobilizam um pensar e agir de forma a integrar a ideia do cuidado no sentido relacional, principalmente no que tange à descoberta de si mesmo como indivíduo e integrante de uma sociedade.

É um momento ímpar para a educação e, principalmente, para o docente, que deveria perceber o cuidado como um valor a ser agregado e internalizado, reconhecendo e explorando seus significados e propondo um ambiente de cuidado ao seu discente. Esse ambiente transformado por ações e condutas de um professor/cuidador pode demonstrar atitudes de

cuidar que propiciarão um movimento do *self* do seu aluno, fortalecendo sua condição de ser humano, mobilizando o seu *self* para uma condição de mais humanidade e de valor.

Para a área da saúde, configurou-se o campo de conhecimento do cuidado humano como um processo que revela como as relações de cuidado se estabelecem entre o “ser que cuida” e o “ser cuidado”, conforme mostra a Figura 3, na sequência.

Figura 3 – Processo de cuidar proposto por Waldow



Fonte: Waldow (2006, p. 150).

O processo de cuidar constitui a forma como o cuidado se revela. Constitui um momento interativo entre a cuidadora e o ser cuidado, em que um representa um papel mais ativo envolvendo ações e comportamento de cuidar e outro mais passivo, pois deve ser responsável pelo próprio cuidado em circunstâncias como a de educação para saúde.

Nesse processo, o cuidar é definido como o desenvolvimento de ações, atitudes e comportamentos que possui um pilar sustentado pelo conhecimento científico, experiência, intuição e pensamento crítico, realizados para e com o paciente/cliente/ser cuidado no sentido de promoção, manutenção e recuperação de sua dignidade e totalidade humana. A dignidade e

a totalidade expressas aqui como plenitude física, social, emocional, espiritual e intelectual nas etapas da vida, devendo transcorrer uma transformação de ambos.

As variáveis e/ou fatores de influência constituem a cultura organizacional, representados pelo ambiente físico, social e administrativo. Já as variáveis da cuidadora e a forma como ela desempenha o cuidado pode ser gerador de uma socialização para um cuidado profissional. As ações da cuidadora deverão convergir para que o cuidado seja mobilizado no sentido de crescimento, de transformação, independentemente das circunstâncias, uma vez que o foco é justamente o crescimento para a vida.

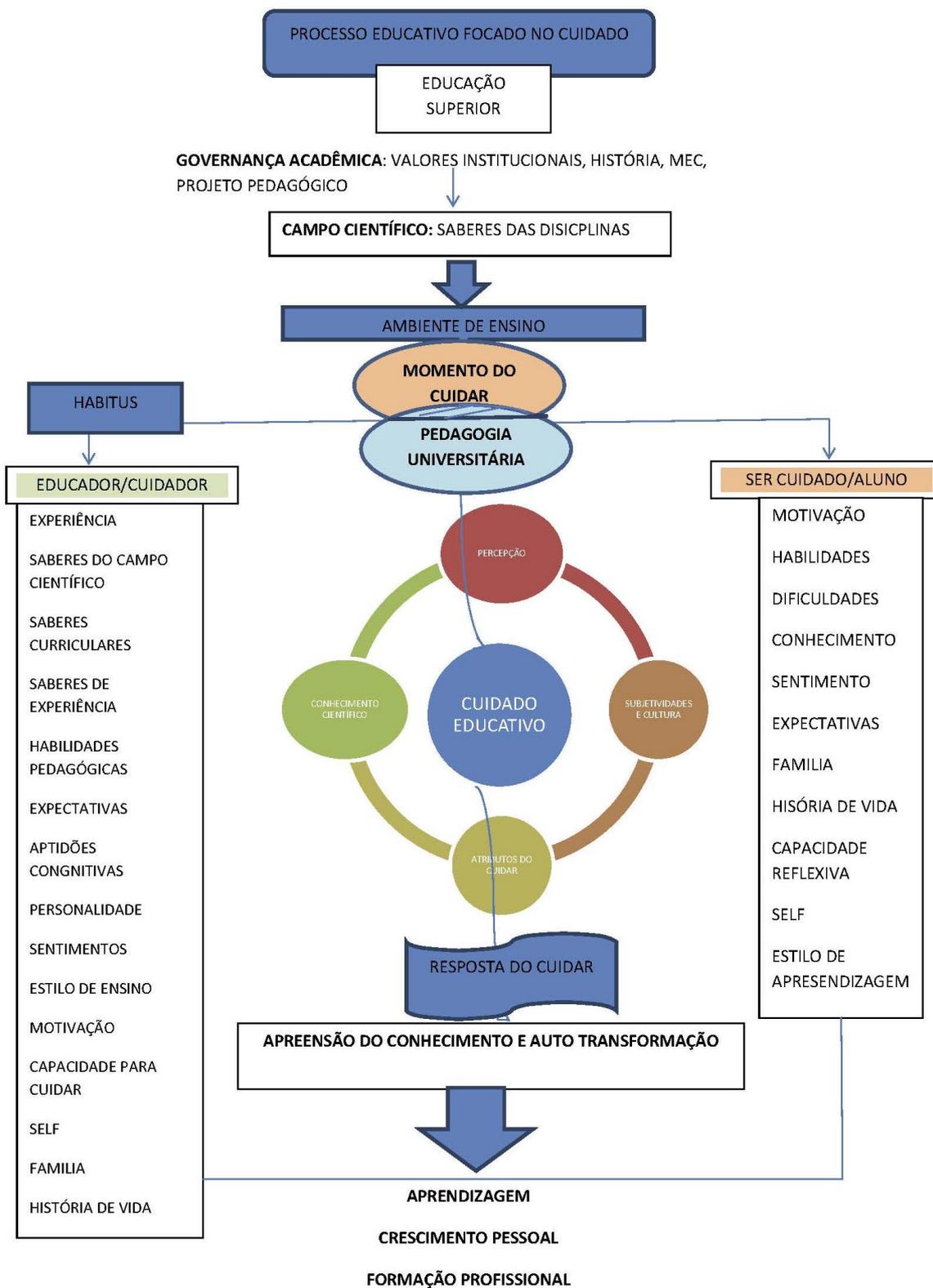
Ao se analisar a configuração do processo de cuidar, esse pode ser desvelado sem tempo definido nem espaço. Esse momento de interação entre cuidadora e ser cuidado pode levar a mudanças. O momento de cuidar é representado por um movimento ondular, traduzido como sendo tempo e espaço indefinidos; o movimento é evolutivo, energético e transformativo.

Para se estabelecer o cuidado, portanto, a cuidadora inicialmente percebe a situação e o paciente/ser humano como um todo. Há um momento de pensamento crítico que se inicia quando a cuidadora suscita reflexões acerca da história desse ser humano, sua condição, sua situação. Após é importante identificar as reais necessidades de cuidado e verificar quais as estratégias e meios para que sejam realizados. Isso representaria o início da ação da cuidadora, que corresponderia a ter o envolvimento interpessoal e o oferecimento de um ambiente adequado (limpeza, privacidade, segurança, condições térmicas etc.). Portanto, durante a ação, a cuidadora comunica-se tanto na linguagem verbal como na não verbal.

Durante e após a ação, a cuidadora analisa a resposta do ser paciente/ser humano. Reflete na avaliação final se houve melhoria do cuidado, quais os benefícios ou bem-estar. No que se refere ao ser cuidado, o crescimento estaria associado a uma atitude mais positiva e serena frente às experiências de perda, incapacidade, doença ou morte. O conhecimento de si e de suas potencialidades pode constituir em melhora da autoestima, confiança em si e na situação. Para a cuidadora, o crescimento possui um sentido de satisfação, de dever cumprido, de realização.

Nesse sentido, o processo de cuidar estaria condicionado a como o momento do cuidar se estabelece entre o ser cuidador, no caso o professor, e o ser cuidado, representado pelo aluno. Considero oportuno destacar que o processo de cuidar no ensino poderia ser desenvolvido em uma representação semelhante ao do processo de cuidar na saúde. O esboço mental dessa imagem gráfica está representado na Figura 4, na sequência.

Figura 4 – Representação gráfica do cuidar na educação



Fonte: A autora (2013).

Pressupõe-se que no desvelamento do cuidar na Educação Superior haja atributos do cuidar na perspectiva do ser “educador cuidador” que transformem e mobilizem o aluno a “se cuidar” para um crescimento pleno de conhecimento na formação de uma identidade profissional. A identidade profissional, formada com princípios e valores éticos, quando associada a um significado mais profundo de essência de “ser humano” gera ações reveladoras de humanismo nos contextos dos campos científicos no âmago da universidade. O que poderia representar essa movimentação? Forças promocionais de um cuidar da vida, das relações e do cosmo. Somos movidos pelas relações, pela delicadeza dos gestos e pelas atitudes dos “seres humanos”, o que poderia constituir uma promoção para o cuidado e para a Educação Integral.

A geração de ações e movimentos na constituição de espaços promotores de cuidado poderia culminar em um exercício constante de reflexões e, principalmente, na previsão de mudanças curriculares nas áreas de conhecimento, na revisão dos projetos político-pedagógicos com uma proposta mais integradora entre professor, aluno e conhecimento científico. Assim sendo, teríamos um compromisso acima de tudo “social” no âmago e no núcleo central de responsabilidade da universidade, que é “educar” e “ensinar” e, acima de tudo, transformar indivíduos para a sociedade e para a vida. Uma visão mais integradora de oportunidades, de favorecimento, de crescimento pessoal dos que estão em fase de apreensão de conhecimento, movidos por eixos mais humanizados, poderiam modificar comportamentos dos que preenchem os espaços acadêmicos.

Boff (2004) refere-se à construção de um contexto de cuidado com o planeta Terra, fundada em várias estratégias que visam desde a construção de uma sociedade sustentável ao respeito pelos seres vivos, à qualidade de vida, à modificação de atitudes e práticas pessoais, entre outros. Propõe ainda o autor uma reflexão de que a sustentabilidade e o cuidado caminham juntos, amparando-se mutuamente. O saber cuidar é essencial para que a sustentabilidade seja alcançada nos cenários da realidade.

A temática *cuidado* emerge diante das ameaças aterradoras como a agressão sofrida à natureza na modernidade do século XVII. A causa da crise, segundo Boff (2012), advém da consciência de um princípio da autodestruição que iniciou com a historicidade de fatos que marcaram a humanidade, como bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki e ideias de uma nova era, como a Carta da Terra, fruto de mais de 40 países que denotam a importância de cuidar uns dos outros e da Terra.

Destaca ainda Boff (2012) que a sustentabilidade está associada ao lado objetivo, ambiental, econômico e social da gestão de bens naturais e sua distribuição. Já o cuidado

vincula-se ao subjetivo, em que se deve ter atitudes, valores éticos e espirituais. Constatase portanto, que o cuidado é imprescindível para que se tenha forças que possam transformar as oportunidades em purificação e crescimento, e não em tragédias fatais. Portanto, para o autor (2012, p. 27): “O cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado do corpo, dos alimentos, da vida intelectual e espiritual, da condução geral da vida até ao se atravessar uma rua movimentada”.

O cuidado nos mantém em várias dimensões e pode estabelecer sentimentos e relações com o cosmo em que participar, ter sucesso, ter um nível de satisfação, além de riscos e uma proposta de elucidar a maneira como podemos programar nosso destino. Cuidar e cuidado são fontes de inspiração e fazem parte da existência pessoal e social.

Portanto, o cuidado constitui uma grande rede de relações de interpenetração no *self* nos indivíduos. Pode-se vislumbrar o cuidado como sendo uma grande possibilidade mobilizadora na sociedade. Afinal, como o Ensino Superior pode gerar caminhos alternativos para solidificação de uma nova postura que converta em ações de cuidado? Para adentrarmos no Ensino Superior, é necessário pontuar reflexões acerca de como o universo da universidade constitui-se como sendo um grande objeto de impacto social. Se a premissa é de transformação da práxis e de uma busca por uma nova concepção dialógica integral, deve-se ter uma visão macro que integre as formas de pensar o ensino, sua correlação e efeito e proposta de uma (re)construção pedagógica na idealização de uma Educação Integral.

5.4 PEDAGOGIA E IDENTIDADE: SER DOCENTE NO UNIVERSO DA UNIVERSIDADE

A pedagogia é uma ciência que não se limita à Educação; ela está inserida em um fenômeno social. Por isso requer uma pluralidade de enfoques, realidades e contextos. O debate das práticas, das fontes científicas de pesquisa e os discursos apontam para um (re)significar das teorias na ciência da Educação. Assim sendo, seria imperioso tanto para a Pedagogia quanto para as demais ciências da Educação a compreensão mais ativa e profunda das áreas de conhecimento no ensino superior – saber e o sentido técnico científico do saber fazer (PIMENTA, 2005). Contextualizar e compreender esses saberes pressupõem afinar particularidades e singularidades que devem ser enfocadas em referenciais de cunho filosófico, histórico, psicológico e social. O resultado seria a constituição de uma demanda cultural para a prática educacional.

A arte de ensinar é uma atividade do docente que possui um vasto campo de investigação. Esse campo, necessariamente, utiliza os ideais da pedagogia para fazer jus aos referenciais que idealizam a profissão. Entretanto, questiona-se: para qual tipo de professor a pedagogia está centrada, afinada e para qual propósito?

Para responder a esse questionamento, é necessário pensar que o docente universitário prepara o acadêmico para um papel, um ideal junto à sociedade – o ser cidadão. Entretanto, como podemos associar Pedagogia e atividade docente de forma a suprir as mazelas de uma sociedade que vive em uma diversidade de incertezas, num habitat que fecunda exclusivamente para a rede do mercado de trabalho?

A preparação do professor para essa constituição de ser é um grande desafio, não somente enquanto sujeito, mas no sentido de escolhas, de um modelo que tradicionalmente perpetuou e pode ainda estar presente, que seria a forma de ensino cartesiano para um nova forma de pensar e agir, focado em um modelo mais humanista. Poderia o agir do professor ser constituído numa possibilidade de escolha, como um despertar voltado para o cuidado e, conseqüentemente, para a humanização na ambiência de ensino em desenvolver atividades que transformem o acadêmico para um mundo social, efetivam-se quando se faz luzir uma ampliação de sua consciência sobre a sua própria

Para tanto, é importante considerar que o desenvolvimento da formação do docente universitário seja visto como um processo em que se percebam as dimensões desse profissional de cunho pessoal, profissional e o sentido da instituição educacional na qual ele se insere. O movimento dessas dimensões são fontes investigativas de como esse docente mobiliza o seu “saber” para dentro do ambiente de sala de aula. Portanto, a identidade constituída dessas dimensões pode revelar um professor que possui uma singularidade no seu modo de agir na ambiência de ensino, e isso pode resultar ou não em caminhos mais sólidos de geração e proliferação de conhecimento.

Como se constitui a identidade do professor? Da historicidade imposta pela sociedade emerge um novo formato de profissão do “ser docente”, que outorga seu exercício. Entretanto, conforme Pimenta (2005), algumas profissões foram extintas e outras surgiram na modernidade. Outras legitimaram e se constituíram com muito poder e significado, além das áreas que ganharam novos perfis e se remodelaram diante das demandas de necessidade da população.

Ao se pensar em identidade de um profissional, é necessário perceber o significado social da profissão e de suas raízes culturais. Cada professor possui uma prática educativa e essa se constituiu a partir de seus valores, de seu modo de ser enquanto sujeito no mundo,

suas representações, suas necessidades, dificuldades e sua história de vida, além de sua experiência.

Entretanto, a identidade da docência universitária tem sido marcada também pelas mudanças do terceiro milênio, na qual a realidade do processo de ensinar está atrelado ao tipo de graduação realizada, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura e outros que trazem sua bagagem e experiência profissional para a sala de aula. Em contrapartida, há docentes sem experiência profissional ou didática oriundos de cursos de pós-graduação *latos sensu* ou *strictus sensu* (MOROSINI, 2000).

Outro aspecto estaria associado ao efeito da globalização, que gerou um panorama em que a docência universitária estaria mais condicionada ao desempenho de sua atividade dita como “excelência”. Nesse ponto, a formação acadêmica representa um modelo baseado na competência e no competitivo. Há uma pressão advinda da legislação imposta pela instituição para que haja uma qualificação desse desempenho no qual o didático torna-se imprescindível. A qualidade do Ensino Superior estaria associada ao credenciamento junto ao MEC, na captação de alunos para que seja mantida a garantia de emprego desse professor, além de indicadores de desempenho que qualificam a instituição.

Pensar em qualidade no sentido mais clássico da palavra é resgatar toda a sua essência histórica. A caminhada reflexiva sobre Qualidade e Educação Superior centrou-se exatamente em como a sociedade aderiu a pressupostos de vários campos científicos. As áreas da administração e da economia tiveram um notável e ímpar contribuição na construção do conhecimento sobre qualidade. Na história da administração, os povos da Grécia iniciaram as primeiras linhas de que a qualidade estaria ligada obrigatoriamente ao sinônimo de “melhor”. Desde a preocupação com o bom e o belo, a qualidade era vista como o melhor a ser feito em todos os campos de atuação e a excelência estaria associada à superioridade de algo em relação aos semelhantes (moral e física).

Entretanto, a reflexão histórica da qualidade estaria ligada ao fato de que a sociedade, ao receber várias influências da administração, culminou com um novo repensar que modelou o conhecimento para uma geração que se perpetua por meio de uma grande rede de produtividade. Há uma linha de tempo com a presença de Taylor, Fayol, Weber, Mayo, entre outros pensadores, mas a questão é a forma como foram herdadas suas ideias no âmago da Educação. A formação do estado de conhecimento perpassou e herdou esse legado com uma mudança de comportamento da sociedade na geração de um controle e de uma soberania por poder.

Portanto, o que se percebe na conjuntura atual são instituições de Ensino Superior projetadas para uma administração mais inovadora e empreendedora. Isso quer dizer que a qualidade no ensino sofreu influências nos processos internos e externos. Qualidade hoje em todas as instâncias é entendida como melhoria contínua e, para tanto, devem ser implementadas ações voltadas exatamente para o enfoque de uma matriz multidimensional, tendo padrões como: perfeição, condições de propósito, valor para o dinheiro e transformação.

Logo, a qualidade do Ensino Superior não seria meramente um circuito de ligações entre o que realmente constitui a ambiência de ensino. A qualidade efetiva estaria inserida em um universo de teias de comunicação entre os estados de conhecimentos inseridos em seus mais diferentes cenários acadêmicos (MOROSINI, 2011).

Conforme Morosini (2014), há muitas singularidades e mudanças no cenário da Educação Superior no que se refere a “Contextos emergentes” e sua tessitura com a qualidade de ensino. A autora propõe uma reflexão acerca da dimensão da palavra “qualidade”, visto que o ambiente acadêmico vem sendo desafiado diante do contexto histórico-social-econômico. Afinal, que historicidade a Educação Superior está vivendo? Para responder a esse questionamento, a autora aborda o *ethos* do desenvolvimento humano e social na era da globalização e o efeito que recai sobre a IES em assumir uma posição de agência que fomenta grandes responsabilidades para a cidadania.

As IESs vivem um paradoxo na questão da qualidade, direcionar ou não para a escolha de um modelo que pode ser tradicional ou neoliberal: isso representaria um “contexto emergente”. Assim, a universidade pode optar por um modelo que direciona suas ações focadas para o bem social, e essas estariam necessariamente vinculadas a uma tecnologia e ao desenvolvimento científico, mas sem controle de produção, e a outra focada no “bem individual”, espaço de realização pessoal em que o profissional volta-se para o mercado de trabalho. Reforça ainda Morosini (2014) que vive-se no “hibridismo”, em que ora a IES segue o caminho da força do mercado, ora o de construção da cidadania.

Portanto, as universidades estão enfrentando vários desafios diante dos cenários que vêm sendo configurados na sociedade do conhecimento. Aponta-se para um (re)situar, ou seja, a ambiência universitária para o “novo” no que tange à docência, ao discente, currículo, mercado e à internacionalização. Entretanto, a preocupação se reside no fato de que há tensões claras para essa “sociedade do conhecimento” porque ou a IES trabalha na premissa de beneficiar a minoria, as empresas transnacionais em detrimento da população, ou para a veiculação de uma sociedade nominal voltada para a qualidade de vida da população em geral, denominada como *Smart Knowledge Society* – Sociedade Inteligente do Conhecimento.

O que se pretende com isso é o desenvolvimento ilimitado das pessoas e das informações, da reorganização das organizações sociais na direção da produção e a utilização do conhecimento de massa, ou seja o mercado produz sem prejuízos para a sociedade como um todo. Qual identidade que se revela a Universidade? É a questão central ao associar qualidade ao contexto emergente.

Aponta-se ainda para a qualidade pode ser retratada sob três aspectos: isomórfica, qualidade de especificidade e da qualidade da equidade. A isomórfica está voltada para: a excelência, perfeição, atendimento a objetivo, valor financeiro e transformação que são analisados segundo padrões (acadêmico, competência, organizacional e serviços), focalizando suas atividades nos processos avaliativos. Na qualidade de especificidade sua ênfase vincula-se a indicadores estandardizados paralelos à preservação do específico. Já a equidade volta-se para um tratamento diferenciado para quem é diferenciado, isso remete a uma IES que trabalha analisando a complexidade local, utilizando tanto recursos qualitativos como quantitativos com o compromisso de desenvolvimento social e humano (MOROSINI, 2014).

A Acreditação é outro método de garantia externa de qualidade utilizado no contexto internacional. É o resultado de um processo mediante o qual uma entidade privada (agência de acreditação) avalia a qualidade de uma instituição de ensino em sua totalidade, um programa ou cursos efetivos de graduação, com o objetivo de reconhecer formalmente que cumpre determinados critérios ou padrões pré-determinados e conceder-lhes um selo de qualidade. Nos últimos anos, a acreditação se tornou um mecanismo de garantia de qualidade muito importante para a Educação Superior devido ao desenvolvimento das tecnologias, o crescimento da Educação a Distância, a multiplicidade de novas ofertas, a internacionalização da Educação Superior, resultando na necessidade de um sistema que garanta a qualidade dos programas e cursos ofertados (GINKEL; DÍAS, 2006).

Assim, os mecanismos avaliativos para a qualidade da Educação Superior estão associados, prioritariamente, a um movimento de mudanças que devem sofrer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, os mesmos estão direcionando os critérios e indicadores que sinalizam como está o cenário do ensino superior para um novo redirecionamento para se alcançar os objetivos previstos das IES para o curso, bem como para os docentes, discentes entre outros (LUNARDI, 2012).

Defende-se ainda, que é necessário produção científica docente e discente, além das necessidades dos sujeitos para o alcance de um nível de satisfação. Isso pressupõe ter disponibilidade de serviços, padrões mínimos de garantia das necessidades, aprimoramento dos ambientes, revisão de processos de gestão e, em especial, processo de ensino e de

aprendizagem. Para tanto, é importante que se tenha claro que a relação qualidade no Ensino Superior está permeada pela cultura da Instituição de Ensino Superior (IES) que se forma no contexto educacional e isso envolve a formação e atuação dos professores e nas práticas que qualificam a formação que são os pilares da gestão pedagógica.

Ressalte-se na visão de Bourdieu (2004), que competência científica estaria associada a três grandes áreas e dimensões: representação social, poder simbólico e signos. Há uma autoridade que é outorgada, assim, seguir padrões de melhoria constituiriam em um universo de valores simbolicamente construídos. No universo interno da Universidade encontram-se processos, regulamentos e interesses institucionais, além da presença dos campos científicos que a constituem enquanto unidade integradora. Os campos científicos possuem estratégias científicas que permeiam políticas de autoridade e de dominação.

A constituição do “saber científico” na Universidade movimenta todo o corpo docente e esse então é influenciado a se movimentar para uma nova posição estratégica diante desta configuração de poderes simbólicos. Entretanto, existe um grande contraponto que vem despertando a governança acadêmica, além da preocupação com a qualidade e controle social: o slogan do desenvolvimento humano e social (MOROSINI, 2011).

A universidade possui quase nove séculos de existência. Perpassaram, inúmeros conflitos e transformações na sua história, além da criação de significativas marcas ao longo do tempo como, por exemplo, a discussão sobre o seu real papel social. Isso levou-a a discutir sobre si mesma e sobre suas relações com as múltiplas dimensões sociais, levando-a a criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas orientadoras na geração de conhecimento e na formação de profissionais.

Almeida (2012) revela que ensino superior consegue movimentar e abrir espaços de discussão, porque na essência de sua prática permite que sejam trocadas ideias, incorporado intenções inovadoras e transformadoras. Isso corresponde a preparar-se em si mesma para enfrentar o futuro. Características como abertura para discussões, reflexões, flexibilidade constituem-se em desafios no universo acadêmico. Entretanto, seria oportuno afirmar que essas características somente estarão presentes na razão de sua essência, se trabalhar a condição plena dos sujeitos que a constituem, porque as evidências pessoais desses sujeitos são as que marcam a vida acadêmica.

Se estamos diante de uma Universidade que expande suas compreensões a respeito do mundo, que nos oferece elementos significativos para uma auto compreensão possibilitando, o exercício constante de ações sociais, de melhoria das condições de vida, da relação entre si e com o mundo, seria ímpar pensarmos nos modos como a formação de seus estudantes, futuros

profissionais e gestores sociais estão desempenhando as suas tarefas para a sociedade e para diversidade inspiradora da Universidade.

Atualmente, tem-se presenciado espaços de discussões acerca do impacto da globalização no Universo universitário e isso tem conduzido a novas direções, novos conceitos sobre: competências, capacidades, créditos, aprendizagem baseadas em problemas (ALMEIDA, 2012). Estamos presenciando uma nova configuração epistemológica em que há um desaparecimento gradual do vocabulário de palavras como: compreensão, crítica, interdisciplinaridade, sabedoria; e emerge um outro enfoque mais instrumental como: habilidades, competências, resultados, capacitação e empreendedorismo. Em suma, as ideologias neoliberais e os interesses na lógica do mercado sustentam um ensino voltado para uma pedagogia que possui uma responsabilidade educativa associado aos processos produtivos.

Num movimento dialético, a Universidade, vive e é questionada quanto a forças políticas econômicas que permeiam as estratégias orientadoras do contexto universitário, gerando uma organização e uma gestão voltada para a redução de custos, para os objetivos e formulações curriculares centrados na necessidade do mercado, bem como nas relações de trabalho focados na produção.

Em razão desse quadro, Morin (2009) advoga por uma reforma profunda da Universidade no âmago de sua própria essência - o pensamento. A reforma do pensamento estaria ligado a uma fragmentação existente que reduz o complexo ao simples. Assim sendo, é necessário focar-se para um paradigma voltado para a complexidade onde o ideal é contextualizar um determinado conhecimento num conjunto organizado e o religar ao que está disjunto. Isso possibilita na visão do autor, orientar os discursos e as teorias, visando o reconhecimento da autonomia, da noção do sujeito e da liberdade. Ciência seria então uma produção humana contextualizada social e historicamente constituída. A produção do conhecimento sustentada por esse paradigma emergente seria oriunda das relações entre Universidade e a Sociedade, tendo como finalidade maior o “dar sentido à vida”.

O ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos que são solidificados através: da atualização constante, das novas abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didática de ensiná-los. Assim, a docência é uma profissão eminentemente pedagógica, pois sua constituição advém tanto do campo da Pedagogia quanto da Educação (ALMEIDA, 2012). Concebe-se ainda que o docente Universitário articula-se no âmbito da Universidade por meio do próprio eixo norteador da mesma, ou seja, as atribuições da academia como: produção de conhecimento, o ensino e a extensão são elementos norteadores que geram uma

representação social. A preparação do docente, sua identidade e vida acadêmica ocorrem por meio de pós-graduação *strictus sensus*, permitindo uma ampliação e consolidação de conhecimentos teóricos, além das atividades de pesquisa no seu campo científico.

O desenvolvimento do professor estaria muito associado a uma preparação profissional voltado para fins de pesquisa e geração de conhecimento, além de outras atividades como orientação, bancas ou pareceres decorrentes da pesquisa (ALMEIDA, 2011; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; 2011).

Constata-se que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e de aprendizagem que são importantes na caminhada inicial da vida acadêmica. A atuação docente possui elementos básicos a serem observados como: planejamento, organização de aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e peculiaridades de interação professor-aluno (ALMEIDA, 2012).

Outro desafio enfrentado durante a constituição da trajetória de docente universitário, é o fato de enfrentar a problemática da prioridade da produção de pesquisa que constitui a referência da produtividade pessoal e institucional que gera grandes marcadores de rankings que deixam explícito a qualificação e trabalho desenvolvido.

Conforme (ALMEIDA, 2012), a ação de ensino deve ser pautada como emancipadora e propiciadora do ato de aprender e isso não se restringe especificamente a uma dimensão organizacional e operacional. As ações do docente devem estar atreladas a uma dimensão pedagógica voltada para uma prática educativa consagrada na formação crítica e transformadora.

O ensino superior possui um compromisso no preparo de profissionais que atuarão em campos específicos do conhecimento e da prática social, mas essa realidade não se resume meramente na profissionalização de pessoas para o mercado. Conforme Coelho (2008), o sentido real da Universidade como instituição social constitui uma referência que fomente um trabalho voltado para o intelectual e na possibilidade de resolução de problemas manifestados pela cultura de uma sociedade.

Portanto, a docência constitui uma prática complexa, pois depende de várias lentes que visam esclarecer a cultura, a política, os contextos e os sujeitos envolvidos. Na ambiência acadêmica a ação de ensinar requer constantes desafios, pois o docente universitário necessita compreender que o trabalho deve ser desenvolvido com muito cuidado e consistência teórica uma vez que sua essência dá sustentação na formação de pessoas.

A compreensão da Pedagogia como ciência norteadora da Educação é um ponto de referência, uma vez que sua articulação como conhecimento permite o aprofundamento da problemática da formação humana.

Assim, os professores universitários devem ter acesso aos referenciais que fundamentem suas ações educativas para que sejam mobilizadoras de um ensino crítico e autocrítico. Que a configuração da relação professor-aluno seja significativa a ponto de permitir o reconhecimento do perfil dos seus alunos, a identificação de conhecimentos prévios, interesses, necessidades, motivação para aprender, a adequação de conhecimentos formativos às suas demandas, o saber posicionar-se como estrategista para o aprendizado, o saber avaliar os objetivos alcançados para identificar a transformação do seu aluno. Além disso, levar em consideração a heterogeneidade cultural dos alunos, buscar uma aproximação com os mesmos, desdobrar ações que os conduzam na direção não somente de conteúdos, mas de propiciar a formação ampla dos sujeitos envolvidos.

Surgiria, provavelmente, nesse contexto, uma configuração de um universo voltado para o desenvolvimento humano e social, orientado pela a ideia de currículo do futuro, conforme o autor Toffler, em seus livros *Le Choc du Futur*, *Learning for Tomorrow* citados por Yves Bertrand em seu livro sobre *Teorias Contemporâneas em Educação*. A proposição de uma reflexão seria muito plausível, uma vez que existe uma relação entre educação, cultura e a sociedade industrial. O futuro é projetado como uma possibilidade de mudanças na medida em que as instituições sociais estão inadaptadas às necessidades da nossa época. O efeito seria sobre o futuro, sendo o ponto de partida no que se refere à mudança do indivíduo, para uma condição que eleve a sua motivação para o aprendizado. Isso nos remete a pensar, conforme Toffler, a inserção do futuro da aprendizagem está, necessariamente, ligada às profundas mudanças do mundo contemporâneo. Essas correntes são a luta dos jovens por um reconhecimento num sistema que os elimina dos centros de decisão e os retém no exterior do mundo de trabalho. O foco para o próximo decênio será a reformulação do significado de “trabalho”. Fundamenta-se, na visão de Toffler, de que a imagem do futuro foca-se nas relações do indivíduo com a sociedade, a escola e as outras instituições sociais, ou seja como ele se guia e transforma as instituições.

Essa rede armada sobre o futuro baseia-se na personalidade e no comportamento do ser humano, corresponde a sua base de adaptação na sociedade. O foco da Educação consistirá em suportar esta capacidade de adaptação à mudança. A maioria dos ensaios teóricos na educação tem se preocupado em desvelar de que seria importante a constituição de uma imagem do ser em um sentido mais amplo com sua subjetividade. Para tanto, após esse

refinamento mais aprofundado teríamos um questionamento a ser pensado acerca dessa imagem – qual o meio que iríamos utilizá-la? Isso possibilitaria um envolvimento e uma alquimia com o meio em mudança. A onda do futuro é um movimento que culmina em uma reestruturação nas ligações existentes entre: colégios, Universidades e suas comunidades.

Se a Unesco honra com seus compromissos em razão de uma soberania mundial de paz em que julga-se necessário o diálogo intercultural, além da comunicação, informação, é ímpar afirmar que qualidade também deva estar associada a uma competência ecossocial que conforme Yves Bertrand (2004), estaria ligada as estratégias educativas mais apropriadas à resolução global de problemas do nosso planeta.

O questionamento é como promover uma universidade de excelência? Necessitamos sim de meios para organização do ambiente acadêmico e estratégias que promovam competência científica. Considera-se, aqui oportuno emancipar a ação do docente como promotora de cuidados especiais vinculados a uma prática pedagógica que permeie valores humanos vislumbrando-se um futuro mais integrador para a consolidação do humanismo como fonte inspiradora de manutenção da condição plena da vida na sociedade.

Entretanto, a ação docente, na maioria das vezes, está condicionada a forma como a governança acadêmica conduz suas ações no núcleo central da Universidade. Constitui-se a academia de um grande circuito de redes e conexões focada na construção de um grande marketing e de uma prestação de “serviço educacional. Pergunta-se como se poderia tornar realidade para o aluno a concretude da competência técnica adquirida ao longo da formação acadêmica? Como esse aluno qualificado poderia transformar novos ambientes e se tornar um cidadão responsável e comprometido? Essa tarefa está no âmago das relações entre o docente e o aluno e na ambiência universitária construída de forma plena e consciente.

Portanto, não seria oportuno (re)definir “qualidade universitária” como sendo um ensino voltado para o pensamento sistêmico por meio de um raciocínio intelectual e humano, para a transformação social e para vida. O poder intelectual do estudante estaria sendo desenvolvido por um docente universitário, com ações pedagógicas em defesa de uma sociedade mais humana, que culminem em formação de consciências, de uma identidade promotora de relações interpessoais, de integração com o social e na aplicação de sua competência científica para situações novas.

As instituições da Educação são árvores de decisões lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, o que é permitido e o que é diferente. As instituições são objetivadas socialmente pelos sujeitos que lhes dão vida e movimento. Assim sendo, estabelecem princípios e normas (PEREIRA; TAVARES, 2004).

As instituições de ensino organizam-se em forma de estabelecimentos que preservam o uso de dispositivos técnicos (máquinas e instalações), sendo manipulados pelos agentes (docentes e discente) envolvidos nesse contexto. Assim sendo, esses são os responsáveis em dar sentido à instituição, uma vez que materializam na prática, os desejos e interesses para que a mesma cumpra seu papel emancipador. Portanto, não há instituição fora do sujeitos, são eles que criam e lhes dão alma e sentido, são eles os protagonistas que dão vida a instituição.

A responsabilidade dos agentes, conforme Pereira e Tavares (2004), que pensam e executam as práticas pedagógicas é imensa, não podendo ficar na mistificação, devendo ser cobrada pelas instâncias regulatórias das organizações. Nas instituições existem duas vertentes que se contrapõem dialeticamente: a dita instituinte e a instituída. O polo instituinte aparece sempre como processo enquanto o instituído como um resultado. Para ocorrerem mudanças em qualquer instituição, deve haver uma certa tensão, que pode ser revolucionária ou conservadora, dependendo do nível de questionamentos dos agentes que produzem a instituição.

Lunardi (2012) aborda ainda que os estudos apontam que o ensino superior não tem valorizado sua real dimensão e complexidade, tanto para os pesquisadores, como para os profissionais autônomos, que são professores que não identificam o grau da dimensão pedagógica que correspondem o exercício da docência.

A seguir será apresentado de que forma as Teorias da Educação influenciaram sobremaneira na constituição do ser docente e, conseqüentemente, na prática do professor. As Teorias desenvolvidas construíram uma sólida história no interior da Educação. Sendo assim, a compreensão de suas concepções podem auxiliar na formulação de uma nova forma de exercer o papel de docente para uma práxis voltada para o cuidado.

5.4.1 Teorias da Educação: a âncora de constituição dos saberes nas práticas educativas

O conhecimento pedagógico foi construído historicamente por meio de teorias, concepções e discussões pautadas em uma linha de tempo. As construções teóricas foram sendo objeto de estudo, tendo como núcleo central: Educação, meio e conhecimento.

Bertrand (2001) realizou um amplo ensaio teórico sobre as definições e classificações das teorias da educação. Por conseguinte, nos suscitou a pensar sobre o real objeto das teorias da educação, suas relações e percepções subjetivas diante da realidade educativa. Autores como Bertrand (2001), Cabanas (2002), Colom (2004), foram desvelando concepções e ângulos diferenciados sobre como a Educação pode ser desenvolvida, transformada e

solidificada pelo homem. As propostas dos estudos, desses autores, foram exatamente em luzir a forma como foi entendida, percebida a Educação de acordo com o momento presente e vivido para época. Reconhece-se a grandiosidade desses estudos, pois possibilitaram um universo a parte de múltiplas dimensões, indagações sobre como o homem apreende conhecimento, bem como recebe influências e variáveis que diferenciam o comportamento no contexto educacional.

Há portanto, um prisma teórico composto por categorias distintas que seguem expressões e formas específicas sobre como adentrarmos no contexto de “Teorias da Educação” para além de uma classificação com suas especificidades, discursos e práticas. Os pólos dinamizadoras propostos por Bertrand (2002) remete-nos a pensar e a elaborar um processo reflexivo diante das possibilidades de intercâmbios em diversos planos; desde um plano mais transcendental que envolve o sujeito num verdadeiro impulso de energias e posições afetivas diante do Universo a um plano cultural onde sua raiz advém da sociedade e finalmente a um plano teórico na qual emanam a fonte dos conteúdos.

Há inspiração de diversas narrativas a cerca de um único objeto que seria o núcleo central e cerne numa dimensão mais filosófica – o homem. Por que? A lógica de Bertrand (2001), nos movimenta para refletir sobre o sistema educativo, suas propostas e estratégias. Como a pedagogia pode ter ou criar mecanismos mais resolutivos para que possamos ter respostas mais sólidas que mobilizem diversos estudiosos na área da Educação – Que modelo de cidadão estaríamos nos propondo a formar? Para qual sociedade? Cultura? e mais diretamente para qual fim?

É inegável que a sociedade depara-se em um momento de transição. Assim sendo creio, que as ideias de alguns autores citados por Bertrand (2001) percorrem caminhos mais cristalinos e elucidatórios de aspectos fundamentais da vida e sua relação com a educação, entre eles: Grand’Maison (1976) na Teoria Ecosociais da Educação postulando estratégias pedagógicas comuns que servem de eixo de integração para a multiplicidade de subsistemas, das categorias de agentes, das racionalidades (administrativas, culturais, técnicas e sociais) e das ideologias.

Menciona ainda este autor, sobre uma pedagogia que se transforma numa práxis social de autodesenvolvimento centrado na vivência dos estudantes, e por fim uma estratégia sinérgica como um princípio de ação de um grupo que opera diante de dinâmicas fundamentais da vida. (a interpretação, a transformação, a expressão e a partilha da vivência). Rosnay (1975), que apresenta uma teoria global sistêmica e ecológica da Educação, atenta

para uma visão de mundo e em uma nova abordagem simbólica que ele convencionou como sendo um macroscópio.

Para este autor, há um (re)descobrir de nossa pertença à vida e à matéria diante das múltiplas descobertas científicas que resultam em um homem fragmentado da natureza e das sociedade fazendo com que tenhamos uma nova consciência do funcionamento global do organismo social. Propõe, então uma Educação Sistêmica em que deve ser visto o biológico (organismo), o intelectual e comportamental (unidade, pessoa) o social e relacional (unidade, cidadão) e a simbólica (unidade, ser). E Jantsch (1975), que sustenta que os sistemas cognitivos evoluem idem ao sistemas humanos e que o conhecimento é um aspecto da evolução que toca o espírito humano. O racional do conhecimento estaria ligado a valores com uma base composta pelas ciências física, biológicas e psicológicas. Existiria, portanto na visão deste autor, um “triângulo de conhecimento racional que estaria caracterizado pela interdisciplinaridade.

A educação deve estar ancorada por princípios éticos e valores humanos que promovam o crescimento do “ser” tanto no sentido da sua própria existência – vida, como numa concepção mais elaborada em que possível ele ter uma representatividade na sociedade como agente de transformação de seu espaço e/ou realidade. Educar é transformar.

O ato reflexivo de contextualização de vários princípios, ideias apresentadas na obra de Bertrand (2001) foi desvelado, descortinado de forma ímpar. Declara ainda, posições mais abertas no sentido mais amplo da palavra como as evidenciadas nas teorias espiritualistas com os autores como Hartman, Fortinas, Maslow, Leonard, Ferguson, Krishnamurti e Barbier. Resumem em “liberdade”, “autonomia”, principalmente com o sentimento de pertença ao Universo e também da afetividade. O foco é o “ser”.

Portanto, uma visão espiritual atribui-se a uma consciência plena do divino e sagrado. Conhecimento numa proposição essencialmente fenomenológica. O ser humano se torna humano por meio de uma consciência transcendental. A análise remete-se não para questões teologias ou de religião, mas sim em um sentido mais pleno e desafiador: a pessoa e o Universo. Por outras palavras, a vida está além da dimensão material e imaterial, ela responde a uma consciência universal em nome da alma. Para tanto, o que sustenta é a noção de transcendência e uma forma de imanência que corresponderia a uma realidade do ser em sua própria estrutura espiritual.

Entretanto, um paradoxo, a autonomia e liberdade do indivíduo nasce das teorias personalistas. Surge o dilema, como orientar e guiar essa liberdade? Como mobilizar um meio educativo? a inspiração de Rogers é considerável, uma vez que o “humano” é mediado pelo

comportamento somado a sua subjetividade e seu dinamismo frente ao universo enquanto ser humano.

Neste sentido, Cabanas (2002) expõe a questão do processo educativo como um conjunto dinâmico de interações do autoeducando com o meio educativo. Aliás, pensar nessa teoria é regatar não somente a problemática de “controlar” a liberdade do educando, mas como fazer para que haja uma internalização, favorecer a lógica do educando no percurso de sua sabedoria para uma resposta positiva e construtiva. Paquete (1985) citados por Bertrand (2001) sustenta de forma muito peculiar essa propriedade quando destacam que o organismo humano possui componentes sensoriais, emocionais e intelectuais.

Seguindo essa linha e/ou premissa do educando, as ideias de Bachelard (1940) nas teorias psico-cognitivas, pressupõe um perfil epistemológico, ou seja, as vivências e experiências são pilares que podem sustentar o conhecimento por meio do exame crítico que passa do realismo ingênuo para o racionalismo discursivo. O discurso apresentado nessa teoria estaria ligada ao saber científico e a forma como o educando elucida a sua realidade, seu meio e como reorganiza seu pensamento. Cabe aqui a figura do professor com um papel de mobilizar condições de aprendizagem.

Do efeito histórico da entrada do potencial tecnológico, explorado por Bertrand (2001) e das influências utilizadas no meio pedagógico, surgem palavras chaves como: ferramentas, máquinas, sistemas, *desing*, hipermediática que estão sendo introduzidas no processo educativo num percurso de poder sobre o ato educativo. Aqui destaca-se a interatividade dos ambientes) a linguagem “Logo” foi constituída como um elemento na aprendizagem. A perspectiva hipermediática com um enfoque voltado para a comunicação enquanto fator de organização e de controle de todo o sistema está presente no ato educativo.

Certamente é verdadeiro o que Skinner (1954) contextualiza de que a aprendizagem necessita sobretudo de um bom ambiente de ensino, mas de que forma o professor está preparado para essa nova situação? A forma como o professor intermedia esse ambiente é que pode transformar-se numa situação cômoda ou reveladora. O visual e o sonoro como um produto tecnológico, sem sombra de dúvida desperta interesse e gera modificações de comportamento e tem evoluído em um ritmo frenético de informações.

Transformar a realidade social constitui um dos pilares da educação no que tange à teoria social. A pedagogia institucional possui varias referencias que marcaram sua trajetória histórica, desde a concepção libertária à crítica na psicanálise. Autores como Ardoino, Lapassade, Oury entre outros influenciaram algumas tessituras das concepções das instituições e toda a sua relação de força e poder. Conscientização da domesticação do homem

foi inspirado em Paulo Freire, tendo como principal tema o “diálogo” e a construção coletiva e democrática. Portanto, essa fonte de inspiração foi necessária para que houvesse uma nova fronteira entre Educação e a hegemonia de classe dominantes. Por conseguinte, sustentar o crescimento de um aluno numa perspectiva e em uma dimensão mais cooperativa e social foi importante para a construção de sua visão crítica com possibilidades mobilizadoras para uma cultura e sociedade.

Os nobres princípios das teorias ecossociais da educação, mais precisamente “Pedagogia social do autodesenvolvimento” representam um re(criar) das concepções humanas e sociais. A práxis como uma sinergia de interpretações de transformações e de expressões que podem compilar os atos educativos. Grand’Maison (1975) descreve de forma muito significativa o que ele convencionou de “grelha das aprendizagem” que na verdade possui como elementos centrais: os atos, o reflexivo ético, a liberdade humana com consciência, o compartilhar e o permitir-se, que poderiam ser pilares se constituíssem a teia entre o estudante e o professor.

Qual a melhor teoria? A história nos movimentou por meio de ondas e/ou fases que certamente deixaram marcas, mas o melhor é compreender que as questões fundamentais da vida e da sociedade foram importantes em seus respectivos momentos. O contexto atual, direciona para uma forma não mais linear e convencional na relação entre Educação e Sociedade. A rede de conhecimento está sendo ancorada por uma grande teia. A tessitura dessa rede, está muito associada a como se constituiria o ato educativo. Esses conhecimentos advêm de diversos estudos que certamente mobilizaram o “saber”, mas a pergunta é como o homem está se re(constituindo) Estamos resgatando fatos para que o novo seja repleto de dignidade humana, de direitos e de aspirações ?

Eis que para responder a esses questionamentos visualizo apenas dois caminhos o da ética e o da humanização. Resgatar valores e princípios morais corresponde a um sustentáculo, no qual o homem que vive em sociedade deve constituir sua identidade na qualidade das relações interpessoais e também com o cosmo. As consequências desse ato pleno nos leva a construir o verdadeiro pensamento crítico. Esse portanto, poderia estar regado de atributos do cuidar como: humildade, coragem, responsabilidade e amor e assim poderemos revelar a essência de competências intelectuais para a sobrevivência da espécie humana.

Ao tecer um breve ensaio pessoal sobre o que significa educação compreendo como sendo uma força mobilizadora, transformadora do ser humano. Transformação mediada pela construção dialética do “ser docente” e do “ser aluno”. O “ser aluno” estimulado a pensar

sobre si mesmo, evocar-se sobre si, transpor seus ideais e subjetividades, tarefa essa oportunizada e intermediada pela referência do ser professor. Assim, é ímpar para o meu enriquecimento pessoal instigar sobre como analisar, compreender e repensar os aspectos mais significativos que dão vida à Educação. Considero oportuno dizer que as “Teorias da Educação”, revelaram bases para que pudéssemos propositalmente perceber que o nosso cenário mudou na sociedade. É filosofia? Sim creio que tudo remete-se à origem, somos acima de tudo humanos. Para tanto, re(pensar) no ser e na imagem do humano é constituir a soberania da vida.

Transitar pelo caminho de uma transformação, enquanto educadora corresponderia a um novo universo a ser descortinado e um nobre sentido. Estudar e compreender as Teorias da Educação nos suscita a uma compreensão mais profícua, mais pura da real condição do ensino. Assim sendo, há um conhecimento pedagógico puro quando parte-se do princípio do objetivo que conforme Morin (2009) nos liga aos modelos teóricos estudados.

Nesse sentido, não se desmerece o fato de que o sistema educativo evoluiu nas últimas décadas, com uma diversidade de ideias, de concepções e de inovação. Entretanto, do que seria a Educação sem racionalizar as experiências em que a humanidade sofreu? Os movimentos foram intensos de forma que mobilizaram objetivos mais sólidos sobre o núcleo central que dá sentido para uma sociedade.

A ciência da Educação está em processo de construção. Contextualizar essa afirmativa é transpor para os ideais da humanização. É desvelar sentimentos de que a função educativa é mais do que transitar em um “saber científico” ou “campo científico” é gerar interdisciplinaridade, intercâmbios que epistemologicamente possam esclarecer a realidade enquanto “ser humano”.

Assim, entender as três fontes inspiradoras “homem, meio e sociedade” que constitui a práxis social possui uma sinergia que nos remete à transformação e partilha. Compreender todas as etapas, fases, movimentos, processos que nortearam a educação é compreender como a pedagogia recompõe os atos e atores que fundamentam a Educação como um todo.

Compreender as perspectivas da Teoria da Educação implica obrigatoriamente ir do tradicional e clássico que possui uma realidade unidirecional e linear da realidade ao encontro de questões científicas mais elaboradas e complexas num grande teia de conhecimento científico. Logo, estudar teorias é revelar a teoria do professor, a teoria do educando e a teoria de agentes dominantes, como isso pode se relacionar, se trocar, se formar em uma grande trama de ir e vir que se transformem meios e fins.

Se focalizarmos nosso pensamento para as questões filosóficas e antropológicas certamente entenderemos algumas teorias e a própria Educação como uma realidade difusa e complexa, pois tudo é humano e social. Temos proposições perfeitamente encaixadas que constituíram a base científica das Teorias, criou-se um corpo de conhecimento que permitiram fundamentar o educacional com contribuições de outros campos científicos como: a filosofia, a psicologia, a sociologia, a biologia, a própria pedagogia, entre outras áreas.

O sustentáculo da Educação estaria embasado no desenvolvimento subjetivo do homem e na sua condição de agir não “sobre” o educando, mas “com” o educando. Assim sendo, o entendimento da Teoria da Educação como ciência descritiva e como ciência ação, seria reconhecer de que existe uma globalidade, um processo de construção que modifica o homem.

Como educadora da saúde, fui direcionada a olhar de forma mais intensa os princípios que regem o conhecimento da Educação para entender as Teorias da Educação. O que regula o ato educativo? Como regulamos? Como transformamos nosso compromisso de educadores ao “estar” presente para “exercer “ um poder que pode ou não ser simbólico? Como deslocamos e transpomos o ato educativo?

Reconheci a Pedagogia Perene proposto pelo autor Cabanas (2002) como uma verdadeira transcendência de que o ajudar, o auxiliar o educando como um fórmula positiva, intermediada pela afetividade certamente se constituirá de uma bela arte. Entendo que o comportamento humano é movido em resposta ao ambiente. O ambiente pode ser construído pelo professor das mais variados *layouts*, vai depender de qual proposta que se almeja.

Já a Pedagogia Crítica foi um fio condutor para o desenvolvimento de uma Pedagogia mais emancipatória, depois da Libertação e por último da nova Esquerda. Essa influenciou de sobremaneira a razão de ser da escola, da sociedade, do sistema e da alienação. Portanto, a teoria marxista foi significativa para a elaboração do termo igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, após o entendimento da essência da “libertação” creio que a Teoria Ecosociais da educação compõe fortemente a visão global das relações entre pessoa, sociedade e universo. O momento atual para a Educação é de construção contínua. O contínuo está diretamente relacionado a uma pluralidade cultural existente na sociedade e para tanto, é evidente que o real papel das organizações e/ou instituições de ensino foi de recriar a sua base humana e social. Logo, o social ligado ao autodesenvolvimento do estudante deve estar em conformidade com o ambiente seja ele econômico, político e cultural.

Como referiu Grand'Maison no livro de Bertrand (2001) sobre a “grelha pedagógica”, que corresponde a saber: fazer, pensar, viver, partilhar e dizer. Esta teoria, por

uma educação mais sistêmica, mas integral, remonta uma possibilidade de redescobrimto da nossa essência à vida, nossa consciência global no sentido pleno da palavra, como um organismo social. Temos que estar preparados para um resgate? Sim resgate, pois estamos tentando retomar os valores perdidos nessa rede que se constituiu a Educação. Creio que há uma complexidade de fatores que se instalaram ao longo de dois séculos, mas a experiência humana demonstra que as relações do homem vão além da física, são sociais e espirituais. Estamos em uma revolução global, há uma reformulação de várias concepções como: o conceito de homem, de trabalho e do próprio “ser humano” e por quê? Qual o futuro que estamos almejando? Espero que um futuro regado de princípios e valores mais nobres e humanos.

Estamos tramando o futuro quando estudamos profundamente o passado e o presente, é uma arquitetura invisível até então. A base é o comportamento humano e de como o “ser” sobrevive num ambiente de incessante mudança. Portanto, a Educação tem uma tarefa fundamental na construção do ambiente, cabe aos educadores intermediarem caminhos que ampliem e enriqueçam a imagem do futuro do “ser humano”.

Para tanto, temos um compromisso mais do que social no futuro da humanidade, pois fazemos parte de uma parcela significativa da sociedade que pode gerar, mudar e transformar o “ser aluno” em um indivíduo que multiplique valores éticos e humanos para a sobrevivência de atributos mais profundos da essência humana.

6 CATEGORIAS EMERGENTES

A partir da gravação das entrevistas com os 6 participantes e submetidas à análise de conteúdo proposto por Bardin (2008), foram identificadas 4 categorias emergentes sustentadas cada uma delas, por indicadores que as constituem que compõem o “cuidado educativo” no entendimento dos entrevistados, conforme quadro 5.

Quadro 5 – Categorias e indicadores do cuidado educativo

CATEGORIA	ATRIBUTOS DO CUIDADO EDUCATIVO					
1- Ensino e cuidado: uma questão de entendimento	Ligação	Mobilização	Experiência do professor	Interação	Competências e habilidades	Processo de ensinar na percepção do outro
2- Formação e autoformação: o cuidado como fundamento	Dimensão Pessoal	Cuidado de si e do outro	Formação do professor			
3- Sala de aula: o cuidado em ação	Processo do cuidado em ação	Cuidado: uma necessidade	Espaço de formação	O outro	Indicadores do cuidado	Ambiente de cuidado: organização e recursos
4- Cuidado: um fundamento no ensino universitário	Relação	Potencialidades do educador cuidador	Universidade			

Fonte: A autora (2014).

6.1 ENSINO E CUIDADO: UMA QUESTÃO DE ENTENDIMENTO

O cuidar envolve segundo (WALDOW, 1998) um ação interativa, baseada em valores e reconhecimento do ser que cuida para com o ser que é cuidado. Na perspectiva do “ser professor”, a noção do processo de cuidar na perspectiva transpessoal compreende dois campos fenomenológicos que se fundem durante um evento real de cuidar. Esse evento, para Watson (2005), consiste em um ponto focal no tempo e no espaço durante os quais a experiência e a percepção de ambos se revela para a plenitude do momento do cuidado.

Nesse sentido, entendo que a figura do “Educador Cuidador” e a do “ser Cuidado aluno” torna-se única, possibilitando a presença espiritual de ambos. Há uma completude de intersubjetividade em que ambos os seres compartilham seus campos em plena união.

Para tanto, o ensino e o cuidado no entendimento dos professores entrevistados são mediados por uma rede de atributos presentes no ato educativo universitário que se interconectam, demonstrando que há uma tessitura significativa entre ambos, sendo visualizados na figura 5:

Figura 5 – Ensino e cuidado: uma questão de entendimento



Fonte: A autora (2014).

Essa configuração de atributos, foi evidenciada nos depoimentos dos docentes. Percebeu-se que o entendimento que possuem entre ensino e cuidado, centra-se no momento em que ocorre a “ligação” entre o professor e o aluno e essa estaria associada às mobilizações que o professor propicia em sua prática docente. A relação entre o ensino e cuidado foi evidenciada quando o professor mobiliza o seu *self* para o momento de cuidado. O *self* do docente possui singularidades e historicidades que movimento a prática educativa. Além disso, o professor deve reconhecer o seu papel, realizando provocações no contexto de sala de aula que propiciem resultados pedagógicos. Feldens; Borges (2010), reforçam que no cotidiano da prática educacional os conhecimentos são originados do processo de formação docente, nas suas inspirações e desejos que podem ser impulsionadores e estimuladores de novas possibilidades.

A “**interação**” e a “**ligação**” são as peças centrais que dão sustentação e fundamento concreto entre o ensinar e o cuidar. Para que o cuidado educativo ocorra é necessário: interagir com o aluno, cuidar para que ele consiga desenvolver a atividade proposta e isso envolve o aspecto relacional entre o ser que cuida (educador cuidador) e o ser cuidado (aluno). Os professores revelaram que o ensinar e o cuidar se complementam e estão intrinsecamente ligados no desenvolvimento da prática educativa, conforme depoimentos:

“A relação entre o ensinar e o cuidar é evidente, porque eu acredito na capacidade do processo acontecendo” (E1).

“Eu te diria que certamente é uma relação profunda complementariedade exatamente envolvidos umas nas outras...” (E3).

“Eu acho que esse processo de cuidado tem muito haver com o processo de ensino uma das coisas que eu acho que talvez seja a que traz mais proximidade é o aspecto relacional” (E6).

As ideias de Buber (1987) utilizam uma perspectiva da dimensão do cuidar no aspecto relacional, pessoal, impessoal uma vez que o ser humano se distingue por sua relação com os outros seres e/ou objetos. Danelon (2010), em seus estudos no campo da filosofia desenvolvidos no grupo de trabalho da ANPED, menciona que o processo educativo envolve uma relação subjetiva entre educadores e educandos, pois vivenciam um palco de “infinitos olhares”, ou seja, a educação é “pura relação intersubjetiva”.

Importante ressaltar, ainda no que se refere à **“Interação”**, os professores manifestaram que a aprendizagem corresponderia à “ação conjunta”, ou seja, não se aprende sozinho, há uma cruzamento de vidas, assim o cuidado está associado à conquista de coisas em conjunto, conforme os depoimentos:

“Se eu não interagir com o aluno, dificilmente eu vou ser bem sucedida ou ele vai ser bem sucedido” (E3).

“[...] se tu perceber o aprendizado não se aprende sozinho e o cuidado não se faz de uma forma isolada” (E6).

A educação para o cuidado, segundo Waldow (1998), engloba a plenitude e isso inclui experiênciá-la, bem como considerá-la como um processo interativo além de uma ação puramente técnica; transmitir e demonstrar comportamentos de cuidado favorecendo um clima em que estudantes aprendam a totalidade do cuidado e reconheçam as pessoas como seres totais, sua integridade; promover o autoconhecimento e o conhecimento do outro ser. Importante estabelecer a corporificação do cuidado humano como uma norma ética. Assim, talvez tenhamos que pensar em um ensino, em uma abordagem filosófica em que a comunidade acadêmica reflita sobre valores pessoais. O processo de educar para o cuidado humano é um exercício de sensibilidade e de empoderamento, de crescimento e de realização, é uma educação que permite “o vir a ser”.

O processo educativo, conforme Cabanas (1995, p.55), pressupõe que a Educação como uma realidade, ocorre quando as atividades são construídas por meio de métodos e técnicas. Entretanto, para que haja desenvolvimento pessoal, esse processo deve ser

influenciado pela cultura no seio da sociedade e portanto é importante pensar a educação em sua base constituída de dimensões: pessoal, social, relacional, cultural, política, artística ou poética, existencial, econômica, psicológica, jurídica, racional, afetiva, institucional, histórica, laboral, ética e comercial. Portanto, ao evidenciarmos a relação existente entre o “cuidar” e o “ensinar” na percepção dos entrevistados, pode-se inferir que ambos assumiram e assegurariam o sentido e o seu significado real da Educação.

Trabalhar a educação em uma dimensão voltada para o cuidado, segundo Feldens; Borges (2010), envolve a compreensão das diversas multiplicidades abordadas na dinâmica do processo de ensinar e da aprendizagem, bem como o reconhecimento do “outro”. Assim sendo, quando se opera em torno dos saberes, deve-se compreender o indivíduo enquanto “ser humano” e sua trajetória de vida acadêmica, subjetividade e ambiência.

A ótica dos depoimentos sobre o aspecto relacional no entendimento entre ensinar e cuidar é sinal de uma consciência organizada, o que encontra respaldo em Morin (2009), quando ele fala do segundo saber: da necessidade de desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas as informações em um contexto e em conjunto em que na mente do indivíduo as partes se relacionam com um todo e vice versa. Isso contextualiza a experiência de uma maneira consciente e objetiva de tal modo que a percepção de mundo interno e externo está no encontro dos dois na expectativa de que desse momento nasça a experiência que gera uma nova intuição que ampliará mais ainda a consciência do sujeito e, a partir daí, novamente os dois mundos terão novos horizontes. Assim se estabelece o horizonte do cuidar na perspectiva da Educação no encontro de uma realidade global que envolve o espírito humano na arte de cuidar e de ensinar.

No que se refere ao contexto da aprendizagem, os depoimentos, revelaram a necessidade de “**mobilizar**” os alunos em sala de aula. Isso pressupõe que para que o cuidado ocorra na perspectiva esse atributo, seria necessário criar momentos de instabilidade para que o professor possa perceber “o ser aluno” e reorganizar as atividades que compõem o processo de ensino para que essas correspondam aos objetivos pedagógicos, conforme o depoimento:

“[...] provooco uma situação em sala de aula por exemplo e as alunas ficam um pouco incomodadas, inclusive e aí eu vou tentando perceber o que acontece neste incomodo para tentar organizar o processo, eu tento fazer um deslocamento falando em sala de aula” (E1).

“puxar o aluno, estimular e criar condições eu não diria de crise mas diria que o aluno tem que agir, ele é chamado a agir, fazê-lo amadurecer” (E2).

Na medida em que o professor cria uma instabilidade propicia o desenvolvimento de um clima para a aprendizagem significativa. Observa-se que esse movimento é ímpar visto que conforme Sampaio (2010), a maioria dos estudantes ingressa na Universidade com uma lógica de ensino voltado para a memorização com pouca criticidade. Portanto, o cuidado educativo na dimensão de “**mobilização**” desperta a importância da integração do educador cuidador e do educando para esses equívocos educacionais, portanto, ele deve criar situações em que o aluno possa desenvolver o pensamento crítico, possa ser mobilizado para o encontro com a temática e/ou conteúdo. Segundo Morin (1995), o processo de conhecer é muito mais do que pensar, ele envolve percepção, sentimento e ação. Assim, é significativo que o educador que busca desenvolver os seres humanos, em qualquer nível ou área de ensino possuirá características particulares que o diferenciam de qualquer outro profissional que lhe conferia uma dimensão ética de responsabilidade.

Se associarmos a ideia do cuidado a esse pensamento, facilmente percebemos um deslocamento ligado a ideia de cuidado ético que, segundo Noddings (2003), seria aquele que é realizado no sentido de fazer o que é moralmente correto. Isso corresponderia a uma pessoa consciente que proveria um cuidado ou uma relação de cuidado o qual poderia ser foçado, mas não no sentido de um ato instintivo, mas em função do bem estar de outra pessoa . O cuidado humano com uma atitude ética e aqui entendido como uma forma de viver em que os seres humanos tentariam harmonizar seus desejos de bem-estar próprios em relação aos atos em função de bem estar de outros. Há um compromisso de responsabilidade em estar no mundo de mobilizar e de construir um cidadão reflexivo com base em princípios morais, conforme (WALDOW, 1998).

A “**experiência do professor,**” foi atributo revelado como fator significativo. O cuidado e ensino foram entendidos como uma ponte transmissiva que pode ser ativada a partir da própria experiência do docente e/ou das atividades que desenvolve ou por meio de vivências que foram significativas em sala de aula. Assim sendo, o professor precisa experienciar e vivenciar ações educativas, e essas são estabelecidas pelo “cuidado” ativando-o para a arte de ensinar. Verificou-se nos depoimentos que o professor ensina a partir da sua experiência e de que seria importante uma bagagem de tempo de experiência na área, conforme o relato:

“Na medida que eu me ponho nesta opção de profissão eu situo um pouco essa experiência de ensinar a partir da minha experiência e a gente percebe que quando a gente conquista as coisas a gente nunca fez elas sozinhas” (E1).

“Ao longo da minha experiência eu fui enxergando coisas que poderiam ser mudadas que não faziam mais sentido do que aqueles professores que eu tive e o modelo que passaram para a gente acaba sempre meio que replicando no início” (E5).

“A gente liga o piloto automático, porque são 26 anos de sala de aula, então essa coisa de você ter um frio na barriga no início de semestre é super importante, ou seja, assim um certo receio de quem vem” (E1).

Ao consideramos a tessitura entre cuidar e ensinar, as experiências corresponderia a uma variável que compõe o processo de cuidar citado por Waldow (1998). Essa variável está presente na relação da “vivência do cuidado”, ou seja as trocas são estabelecidas entre o ser que cuida e o ser que é cuidado e isso representaria o momento de cuidado. Evidenciou-se nos depoimentos que as ações do educador cuidador são permeadas de “experiências educativas” que podem se transformar ou não em vivência única e singular.

A experiência pode propiciar uma concretude de movimentos é interacional, ou seja, há relações causais entre sujeitos e mundos, o que Dewey (1986) significaria estar ligado à vida, à resposta e ao *feedback* contínuo entre sujeito e mundos. Não existe experiência sem um sujeito vivenciando a experiência, pois o mundo subjetivo está sempre costurando a experiência subjetiva. Nesse caso, a formação mútua de sujeitos e mundos vai além dos mundos dados, pois os sujeitos são capazes de investigar e olhar para si mesmos, assim como para situação e mudar o que é experimentado e a maneira como é experimentado por meio das reinterpretações e reações (ILLERIS, 2013).

Aprender com a experiência, é fazer uma conexão para frente e para trás entre o que fazemos com as coisas e o que desfrutamos ou sofremos como consequência. Ela inclui a cognição, no grau em que ela é cumulativa ou leva algo ou tem significado. Os sujeitos têm experiências pela maneira como vivem suas vidas e como criam relações com outros sujeitos e mundos. É nessa busca que a Educação, em sua forma mais ampla possível, pode ser útil, pois um professor ou uma pessoa mais experiente pode abrir caminhos para compreensões e ações até então desconhecidas, introduzindo conceitos, criando e incorporando conhecimento (ILLERIS, 2013).

Se a experiência é um pressuposto importante para a constituição das relações entre o professor e o aluno, percebe-se que poderia ser desenvolvida a Educação Experiencial proposta por Jantsch (1975) e citada por Bertrand (1998), na qual o conhecimento é visto de forma global, mediado não pelos modelos de ciência (o saber como) na forma de inscrição de princípios reguladores (as políticas ou saber-o-quê) mas pelos princípios que mediam esse

processo, o da dinâmica da evolução. Nesse sentido, ao reconhecer a dinâmica da evolução como a nossa maneira de ver as coisas recorreria, a Teoria Geral de Sistemas, na qual incluídos o social, o físico e o biológico e o cultural que constantemente sofrem mudanças evolutivas.

Assim sendo, Jantsch (1975) sustenta de que os sistemas cognitivos evoluem na mesma forma que os sistemas humanos e que os processos de aprendizagem e de concepção são baseados na evolução da ética. Entretanto, os sistemas de informação e de conhecimento estariam desarmonizados em função de incluir novos regimes de organização do conhecimento e que a nossa tarefa consistiria em gerir e interpretar semelhantes formas de auto-organização no que concerne a ética. A organização racional pode ser representada por um triângulo cujo topo seria constituído de valores; os níveis intermediários as normativas tecnológicas pela física natural e social e a base seria composta pelas ciências físicas, biológicas e psicológicas.

Esse triângulo do conhecimento racional é caracterizado pela interdisciplinaridade, modo de organização centrado na coordenação dos elementos de um nível a partir do superior. A transdisciplinaridade estende essa forma de organização a todo o sistema, além disso reconhece que somente a racionalidade não bastaria para este sistema sendo então necessário a utilização de um conceito de organização inter-experiencial, isto é, a coordenação dinâmica dos elementos da experiência humana de um dado a partir do nível superior imediato. Esse conceito inclui a criatividade e a conceptualização científica, desse modo a instituição desempenhará na experiência humana um papel tão importante quanto a racionalidade.

Pensando nesse sentido, a educação seria enriquecida e a eficácia da experiência em quem concede seria o de crescimento da consciência, possibilitando a melhoria de sua capacidade de organização da sua experiência total no sentido de um objetivo utilizando os modos de interexperiências e transexperiências de investigação. Segundo Bertand (1995, p.191), a educação sustentada nessa posição compreenderia três eixos principais:

- **A concepção de relação humana:** a experiência humana em relação com o mundo ambiente, estaria relacionada às relações do homem com as realidades física, social e espiritual. Utiliza a comunicação, a criatividade tanto quanto os métodos científicos, além disso inclui a biologia, a psicologia, a psicanálise e a antropologia cultural.
- **A concepção de instrumentos:** a organização do mundo (meio natural e social). Foco central seria a organização das pessoas relativamente às suas tecnologias, seus sistemas de comunicação, suas ambições, suas expectativas e os seus objetivos.
- **A concepção de instituições:** a organização cultural dos sistemas sociais. A aprendizagem centra-se numa melhor compreensão da evolução dos valores e isto inclui um método axiológico que seria a pesquisa sistêmica sobre a natureza dos

valores das diversas instituições subjacentes aos comportamentos e sobre a exploração de suas implicações.
Pensar nestes três eixos na educação interligados em um circuito de retroinformação numa cibernética global que é simultaneamente cultural, social e humana.

Percebeu-se nos depoimentos, que o cuidado prestado pelos professores está intimamente associado à atenção e carinho no atributo do processo de ensinar. O “ser que cuida” no caso o professor, deve demonstrar e expressar sentimentos para que a relação se estabeleça no processo de ensino. Por essas considerações, pode-se depreender que o educador que cuida necessita demonstrar com um comportamento afetivo e de abertura e esse é percebido pelo aluno na medida que favorece o crescimento de ambos. Nesse sentido, o estudo desvelou nos relatos dos professores, que a “afetividade” pode ser uma ponte transmissiva de significados e de transformação para o estabelecimento do vínculo entre o professor e o aluno sendo visível no atributo **“processo de ensinar na percepção do outro”** esse está fortemente presente no contexto de sala de aula.

Identificou-se nas falas, que no contexto de sala de aula há no processo de ensino, um sentido de **“perceber o outro”** em várias dimensões e para que isso ocorra, é necessário: ter atenção, perceber as necessidades do outro em termos de dificuldade, de aflições, de problemas de suas potencialidades, e capacidades, além de que o cuidado estaria presente quando a ação de ensinar movimentava um poder de entender a fragilidade da pessoa, de reconhecer o potencial do aluno, de conhecer quem é o aluno e sua história, em uma relação sensível entre dois seres humanos, percebendo a trajetória de vida de ambos, como demonstram as falas:

“Lembrar do aluno, ter uma palavra delicada para dizer na entrada e na saída, evidenciar a satisfação de estar ali eu acho que são situações que se criam que estabelecem essa sintonia” (E3).

“Eu acho que a principais seriam: valorizar o outro, ter compaixão, consideração, se preocupar, ser responsável, respeitar o aluno como indivíduo eu me preocupo muito assim, em organizar as coisas para que eles se sintam assim confortáveis” (E5).

“O professor em sala de aula tem que ter o cuidado desde como eles estão vestidos até se estão bem alimentados, dou um exemplo, nós temos alunos que vem do Norte do País e é inverno aqui, então não é raro nós professores comprarmos roupas e cobertores, também não é raro quando a gente paga almoço e janta a todos porque o aluno não comeu” (E2).

Ressaltaram-se no atributo processo de ensinar que o aspecto das **“potencialidades do aluno”** foram mencionados pelo professores, o cuidado como um sentido de favorecer o crescimento de forma que esse não seja anulado e sim estimulado a pensar sobre o conteúdo apreendido, conforme relato:

“Compreender esse outro é respeitar, é dar espaço para esse outro sem que isso anule o meu compromisso, eu tenho uma responsabilidade sobre aquela situação [...] aquele que propõe pode ouvir àquele a quem propõe e pode voltar sua proposta e refaz-la repensá-la” (E3).

“A gente se constrói na verdade dentro de um curso de arquitetura aprendendo sempre a respeitar a perceber, a sentir como é que o aluno está reagindo e para nós isso um encargo, isso é na verdade uma prerrogativa” (E4).

O processo de ensino nessa ótica de cuidado pessoal e singular também advém de um cuidado não físico que pode ser: um sorriso, uma manifestação de gentileza, uma palavra de incentivo, um olhar, um interagir, um valorizar, um incentivar, apoiar e corrigir. Para tanto, o processo de ensino favorecido com essa possibilidade de reconhecimento do “outro”, transforma ambientes, cria um clima no qual há uma relação essencial para a troca no ato de ensinar para que a aprendizagem ocorra, conforme é demonstrado nas falas:

Eles estão intrinsicamente ligados, na medida que o professor não é só um educador ele tem que ter sensibilidade para perceber que ali na frente tem um ser humano que também tem suas dificuldades, suas angústias, suas aflições, seus problemas, suas potencialidades, suas capacidades” (E4).

“[...] tu deve perceber o outro como um ser independente perceber o outro com momentos diferentes com trajetórias diferentes da tua eu acho que isso sempre é algo que aproxima esses dois, esses dois cuidados” (E6).

“Ele pode não ser um cuidado físico de toque, ele pode até acontecer também com um abraço na despedida, mas o olhar, o interagir, o valorizar, o incentivar, o apoiar, o corrigir, também tudo isso significa cuidar cuidar para que ele se saia bem naquela proposta que ele está se desenvolvendo ali comigo” (E3.)

O cuidado no ensino possui elementos que nem sempre estão presente no sentido físico, mas de uma relação sensível entre o “eu do professor” e “o outro” que no caso é o “ser aluno” isso envolve: o olhar, o interagir, o valorizar, o incentivar, o apoiar e o corrigir. A oportunidade da experiência educacional é regada de sentimento de perceber o outro de uma forma a criar um laço de confiança que se estabeleceria por meio de expressões e de sentimentos de carinho.

Waldow (1998) refere que o cuidado nessa perspectiva implica relação interpessoal, constituída de atitudes humanas, nem sempre previsíveis e que não devem ser preestabelecidas tendo em vista a peculiaridade do ser humano de ser único e potencialmente criativo.

Nesse sentido, poderia-se dizer que esse professor, na medida em que estabelece essa conexão sensível e consciente de **“perceber o outro”**, estaria construindo uma consciência espiritual? Conforme Sampaio (2010) esse seria o nível mais profundo e mais útil de consciência. O desenvolvimento integrado da personalidade, a harmonia entre o pensar, o sentir e o agir nos faz conectar com esse movimento para uma consciência, tendo assim um significado de totalidade, universalidade e um sentido especial de compromisso e responsabilidade.

Os depoimentos dos professores demonstram que, ações e comportamentos de cuidado, estão presentes no cotidiano da sala de aula pelos atributos mencionados e podem movimentar o processo de aprendizagem para um sentido mais amplo da dimensão humana, de percepção sobre si para um crescimento interno, de um “sentir” diferente para a vida, enquanto “ser humano regado de possibilidades de ética e dignidade. Isso é possível quando o professor “percebe” o aluno diferente; o diferencial recai sobre as possibilidades de abertura entre os atores envolvidos no ato de ensinar e de aprender. O que estamos presenciando é um resgate de valores e de uma ruptura de um modelo de ensino tradicional para um macro sistema de relações subjetivas.

Portanto, talvez seja oportuno, pensar na questão da transcendência como um importante movimento para a construção de um novo caminho para a Pedagogia. Estamos falando de um reconhecimento universal de hierarquias, nas quais encontramos 12 valores que juntamente com os atributos do cuidado podem ser um meio significativo para as Universidades. Exemplifica-se para tanto, o Programa Vivendo Valores da Universidade Brama Kumaris, que possui um alicerce comum de atributos como: o amor, a felicidade, a honestidade, a humildade, a liberdade, a paz, o respeito, a responsabilidade, a simplicidade, a tolerância para que ocorra na pedagogia do Ser, a transcendência descrita por Sampaio (2007, p. 76-77) que envolve:

- Ser = identidade, autoconfiança, autorrespeito, autorresponsabilidade, autoestima, autoconsciência;
- Conhecer = conceitos, conhecimentos, habilidades cognitivas, compreensão do mundo;
- Conviver = comunicação., valores humanos, pluralismo cultural, consciência de cidadania e ecológica, relações interpessoais, percepção do outro, interdependência;

- Fazer = habilidades, aptidões, criatividade, flexibilidade, polivalência.

Portanto, nessa percepção dos aspectos do “ser” demonstra que a Pedagogia e o Cuidar se interpenetram na plenitude do Ser, de sua singularidade, de sua manifestação e no seu nível de consciência de si mesmo, grupal, planetária, e cósmica possibilitando maior compreensão do educador e do educando. Assim, os níveis de consciência favorecem o processo de ampliação da percepção e propiciam ao indivíduo fazer conexões com a realidade experienciada, promovendo as transformações quando necessárias.

Conforme Sampaio (2010), quando o indivíduo desenvolve a autoconsciência ele assume um estágio que perpassa a fase individualista e separatista para uma mais abrangente e integrativa. Esse processo se dá com a integração do ser humano nos níveis físicos, emocional, mental e espiritual.

Segundo Boff (2012), o cuidado não se esgota num ato que começa e acaba em si mesmo, ele representa uma atitude que constitui uma fonte permanente de atos, que se deriva da natureza do ser humano. Assim sendo, o cuidado em uma primeira condição estaria vinculado a: desvelo, solicitude, atenção, diligência e zelo que se denota a uma pessoa ou a um grupo ou algum objeto de estimação. Isso demonstra que no cuidado o outro tem importância porque se sente envolvido com sua vida e com o seu destino. E o segundo deriva do primeiro, pois se estabelece por meio desse envolvimento afetivo e então, o cuidado se desloca e passa a significar: preocupação, inquietação, perturbação ligado à amizade, proximidade, afeto e amor.

O cuidado constitui um sentimento mútuo de pertença, segundo o mesmo autor, uma vez que há participação e satisfação nos sucessos e vitórias do “outro”. Portanto, há a existência de um cuidado ético-consciente em que o cuidado natural é impulsionado a ser consciente de modo reflexivo, como valor, interiorizado de forma intencional e feito de atitude de projeto de vida. Então, o professor que cuida está atendo e consciente a tudo isso o que corresponde a: palavras, gestos, pensamentos, sentimentos e de relações estabelecidas. Nesse sentido, estaria se materializando a teoria da aprendizagem transformadora defendida por (ILLERIS, 2013), uma transformação no ensino que envolva: mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos, e emocionalmente capazes. Para que ocorra a Teoria da Aprendizagem Transformadora, deve envolver, conforme o autor (2013, p. 113):

- refletir criticamente sobre a fonte, a natureza e as consequências de hipóteses relevantes nossas e de outras pessoas;

- determinar que algo é verdadeiro (como pretende ser) na aprendizagem instrumental usando métodos de pesquisa empírica;
- chegar a ideias mais justificadas na aprendizagem comunicativa participando de forma livre e plena no discurso contínuo informado;
- agir de acordo com a nossa perspectiva transformada – tomamos uma decisão e vivemos o que passamos a crer até encontrarmos novas evidências, argumentos ou uma perspectiva que torne essa orientação problemática e exija reavaliação;
- adquirir uma disposição – tornar-se criticamente reflexivo em relação às nossas próprias hipóteses e às das outras pessoas, para buscar a validação de nossos *insights* transformadores, pela participação mais livre e plena do discurso e implementação de nossa decisão de agir conforme um insight transformado.

Os educadores mediados por esta transformação ajudam os educandos a resgatarem esse processo de consciência e a melhorar a sua capacidade e inclinação para um aprendizado que envolva fases de significação defendida por Illeris (2013, p. 114):

- um dilema desorientador;
- a autoanálise com sentimentos de medo, de raiva, culpa, vergonha;
- uma análise crítica de hipóteses;
- compartilhamento de reconhecimento do próprio descontentamento e do processo de transformação;
- a exploração de opções para novos papéis, relações e ações;
- planejamento de um curso de ação;
- a aquisição de conhecimento e habilidades para implementar os planos;
- a experimentação provisória de novos papéis;
- a construção de competência e autoconfiança em novos papéis e relações;
- uma reintegração á própria vida, com base nas condições ditadas pela nova perspectiva.

Nossas experiências com pessoas, coisas e fatos, se tornam realidades quando o processo para a transformação desse tipo de aprendizagem se estabeleça; quando percebemos nossa necessidade pessoal por justificação, validade e um senso de *self* convincente e real.

Outro ponto significativo que se evidenciou na pesquisa, foi o fato de quando se associa o processo de ensino ao cuidado ele não se desvincula do atributo “**competências e de habilidades**”. Entretanto, os múltiplos significados conhecidos pela academia sobre “competências e habilidades “, são tradicionalmente veiculadas como uma capacidade de agir

eficazmente para um determinado tipo de situação e nesse estudo, ela se revelou com um sentido mais amplo.

Evidenciou-se que o cuidado e o ensino quando associados ao termo competência e habilidade envolve a captação das características (perfil) do ser aluno e a utilização de instrumentais. Os conteúdos são abordados conforme essas características e as habilidades não excluem o conhecimento técnico científico quando ligadas aos atributos do cuidado como a atenção e percepção do outro. Nesse sentido, percebeu-se que ao associar ensino e cuidado o professor engloba primeiramente o reconhecimento do aluno aprendendo a observá-lo quando lhe é conferido uma tarefa, conforme os depoimentos:

“O processo de ensino hoje mudou bastante então mais do que um ensino tipo bancário, receptor, transmissor ele é um ensino que desenvolve competências e habilidades e isso tem a ver com o cuidado porque as habilidades não excluem o conhecimento técnico -científico que é um objetivo da profissionalização da Universidade mas exigem que a pessoa que esses conteúdos sejam colocados à nível de atuação é muito pessoal quase personalizado e aí eu vejo o cuidado, atenção e percepção captação de características no desenvolvimento de competências não reveladas e ao mesmo tempo criar confiança fazer perceber os instrumentais de trabalho de percepção de pesquisa que depois a pessoa vai levar a diante” (E2).

A realidade do cuidado inserida no âmago do agir das construções que envolve competências e habilidades deve ir para além das fronteiras. O que se propõe ao idealizar o cuidado seria como acrescentar de forma mais pontual o verbo “saber” onde nele se configura toda a movimentação de possibilidades didáticas para que o conhecimento seja constituído e apreendido. Se o cuidado envolve uma posição dialética entre dois seres, podemos dizer que as competências somente poderão surgir quando o professor identifica as potencialidades do sujeito ou suas características.

Para tanto, a aprendizagem baseada por competências no enfoque do cuidado, envolve uma alquimia de mobilizações de recursos para que o aluno possa ser estimulado o conhecimento desse aluno, pois estamos falando de um sistema integrado de experiências, de percepções, de pensamento e de múltiplas ações. O ponto chave seria como o professor desenvolve o seu ”saber” para o ato de “ mobilizar”. O mobilizar aqui estaria associado aos recursos cognitivos de uma “gestão mental” com mecanismos do pensamento que envolvem ações e intenções de um interlocutor. As intenções estariam muito próximas ao saber escutar e ter empatia e isso corresponde a atributos do cuidado, pois a competência aqui foi desvelada

como sendo transversal o que envolve múltiplas situações analógicas entre o educador cuidador e o ser cuidado (aluno).

Diante do exposto, apresento mais um aspecto que complementaria a associação entre cuidar e ensinar na perspectiva da competência, a “Ciência da Afetividade” e suas competências: humana, social espiritual e emocional.

Hugo Assmann nos suscita a movimentar uma reflexão acerca da necessidade de um repensar sobre a passagem da hominização para a humanização. Nessa perspectiva, Ramos (*apud* DESAULNIERS, 2006) propõe a Teoria Haptonômica relacionada a competências humanas e sociais.

A Haptonomia é denominada por seu fundador Frans Veldman a “Ciência da Afetividade” que “abraça” a existência na sua totalidade; da concepção até a morte. È a ciência das interações e relações afetivas humanas, na qual se estabelece tatilmente em uma relação para torna-la saudável e inteira, confirmando afetivamente “o **outro**” na sua existência. Quando se estabelece a relação afetiva, no reconhecimento do “**outro**”, se constrói um estado de segurança que é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da confiança em si próprio. Enfim, considera-se a pessoa em sua multiplicidade que corresponde ao todo do “seu ser”, em todas as suas condições dimensões e habilidades.

Essa abordagem traz luz às faculdades afetivas especificamente humanas e para tanto tem como requisito fundamental o direito de reconhecimento incondicional de sua existência e a confirmação afetiva do seu “ser” desde a concepção e até mesmo no autocuidado em sua condição de óvulo e espermatozoide. Isso é trabalhado a partir da construção de vínculo nas relações entre os pais e a linguagem afetiva corporificada, transmitindo um saber-fazer num movimento que lhe assegura os primeiros processos de formação de competências.

Quando se fala em “**competência humana**”, se remete a um resgate histórico que compreende o período pré-natal, porque imprime uma marca nos seres humanos um *imprinting*, cultural que segundo Morin (2009) constitui o primeiro selo cultural familiar e escolar..

Atualmente, fala-se em competência humana, mas não é só porque não nascemos prontos e precisamos de um útero externo acolhedor, mas porque há necessidade de utilizarmos ferramentas internas, do nosso ser o que lhe inclui conforme Assmann e Mo Sung, (2000, p. 216):

Um saber intervir na realidade com autonomia e competência; a capacidade de desenvolver atitudes de competência emocional e político-social; compreender a

importância da aprendizagem permanente; vivenciar a proposta para posteriormente disseminá-la.

Nessa perspectiva, Ramos (*apud* DESAULNIERS, 2006) argumenta que necessitamos desenvolver relações humanas e solidárias ‘precisamos compreender as raízes de nossa condição humana, pensando em nossa identidade, aprendendo a lidar com as incertezas tornando-nos seres compreensíveis e acolhedores e despedindo-nos da ética do absoluto para nos congregarmos a uma ética do gênero humano.

No que refere à “**competência social**”, teríamos um apelo à solidariedade que converge em ações que possam atingir a vida cotidiana das pessoas quando se relaciona às transformações concretas e possíveis de comportamentos sociais em que se manifesta. O ser humano é um ser que se constitui mediado pelas relações sociais. Portanto, segundo Assmann e Mo Sung (2000, p. 219):

Na criação da competência social cabe um papel importante às sensações de prazer de estar juntos e ao sentimento de pertença recíproca; a competência social implica predominantemente um modelo cognitivo, que confira muito a importância ao lado emocional. Competência social é a habilidade de ampliar seus pontos de vistas, de enxergar e sentir as necessidades dos demais, de ter êxito ao mesmo tempo em diversos níveis: o profissional, o pessoal, e o social.

Nessa configuração de relações sociais pela importância do ser, o agente social/o profissional que estiver alicerçado nessa formação do ser/cidadão poderá nutrir uma prática que conceberá e propiciará a formação de um cidadão como um ser complexo.

Para tanto, trabalhar para uma proposta de “ser complexo”, obrigatoriamente nos suscita a desenvolver a competência espiritual associada ao saber – cuidar. Segundo Streck (*apud* DESAULNIERS, 2006), a configuração que se desenha para o século XXI é de profunda mudanças e transformações que permeiam a vida das pessoas e da sociedade. Isso ocorre porque o ser humano nunca produziu tanto conhecimento, além disso o acesso às informações estão disponíveis com uma incrível rapidez. Entretanto, apesar de estarmos presenciando um movimento constante e forte da tecnologia e da comunicação, estamos presenciando um momento contraditório; o da solidão das pessoas.

Surge assim, uma marca desse início de século, o ressurgimento da espiritualidade. A mídia tem abordado sobre o tema, mas o ser humano conectado virtualmente com pessoas do mundo todo está carente do contato humano e de respostas para entender o porquê de sua existência, voltando-se para perguntas sobre o sentido da sua vida no mundo.

Relativo a ”**competência espiritual**”, Boff (2012) aborda que a espiritualidade é uma competência humana que possui uma dimensão profunda do humano; um momento necessário para o desabrochar pleno da nossa individualização. Refere o autor ainda ser a espiritualidade relaciona-se à integralidade e à totalidade do ser humano e à vida. Não constitui uma parte única do indivíduo e não está em oposição ao corpo, mas é considerada uma expressão para designar a totalidade do ser humano enquanto energia, sentido e vitalidade. Para o autor, significa “viver segundo a dinâmica da vida” (BOFF, 2012, p. 16).

O ser humano pode desenvolver a espiritualidade independente de pertencer ou não a uma religião, bem como a historicidade construída na caminhada diante da vida. Ramos (*apud* DESAULNIERS, 2006) revela que o ser humano carrega uma historicidade que se inicia com a sua concepção e que ao longo de sua jornada de vida vai corporificando experiências que, na maioria das vezes, envolve o “outro” denotando um sentido relacional.

A forma como é concebida essa relação inicia sua experiência de lealdade e de confiabilidade com as outras pessoas, bem como a manifestação da aprendizagem na fé; no sentido em que cada indivíduo vai se constituindo a partir das pessoas, causas e instituições que confia e também presencia o bem e o mal de possibilidade com os quais se compromete no sentido relacional.

Este sentido relacional de cuidado como elemento constitutivo da essência humana pode ser encontrado no conceito da espiritualidade na visão de Boff (2004) que relata que as qualidades do espírito humano estão associadas ao amor, à compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia que geram felicidade para si como para o outro.

Diante do exposto sobre qualidade do espírito humano, se percebe que a espiritualidade é regada de potencialidades humanas que podem gerar posturas diferenciadas no sentido relacional de cuidado de si, e das outras pessoas, encontrando aí o sentido da existência. Na medida que o ser humano volta-se para dentro de si aproxima-se de uma dimensão mais profunda do seu ser que toca-o incondicionalmente, no sentido de sua existência no cuidado de si, dos outros e da natureza.

Corroborando com as perspectivas que correspondem às “habilidades e competências” apresentadas nos depoimentos como sendo parte de uma relação profunda entre o ensinar e o cuidar, mencionamos as especificidades das competências social, humana, espiritual e agora apresento as ideias de Alminhama (*apud* DESAULNIERS, 2006) sobre “**competência emocional**”. O autor relata que a compreensão sobre o tema “emoções” ainda é insuficiente mesmo com as diversas abordagens realizadas pelas áreas da psicologia e da filosofia.

Entre as mais conhecidas estaria a Psicanalítica de Freud que menciona a ideia de que as emoções seriam as vias para alívio de tensão e a apreciação de prazer, entretanto para a Psicologia Analítica de Jung as emoções estariam associadas ao despertar psíquico que está diretamente relacionado com os arquétipos. Na visão de S. B. Skinner, a visão comportamentalista as emoções seriam um estado de alta ou baixa frequência do surgimento de respostas induzidas. Para a Perspectiva Centrada no Cliente, segundo Carl Rogers, as emoções só possuem um sentido e uma direção quando são traduzidas à consciência.

Segundo Alminhana (*apud* DESAULNIERS, 2006), no estudo da subjetividade humana é importante a compreensão de dois aspectos na dimensão dos estudos sobre emoções: a primeira a de que há divergências sobre as explicações a respeito dos conceitos que envolvem a “emoção” uma vez que os seres humanos são intrinsecamente únicos e diferenciados o que denota que não teria como manter uma definição rígida. E o segundo ponto seria a de que, na atualidade, estamos vivendo uma liberdade maior de reconhecer a dimensão emocional do ser humano quando passou-se anos a negá-la ou a excluí-la das academias.

Conforme Rey (1999), a ciência psicológica, por muito tempo focou-se na objetividade e no positivismo metodológico (experimental e quantitativo), restringindo o campo de visão sobre as questões referentes à subjetividade humana e em especial, às emoções. Ocorre que, por muitos anos, convivemos com uma escolha de tomar consciência de uma abordagem ou realidade, excluindo outra, de forma que ao renegá-la nos posicionamos como Jung chamou de “sombra” ou inconsciência.

Nesse sentido, a ciência medieval estava aparentemente consciente do papel das emoções, da intuição e da espiritualidade ou seja, das funções do lado direito do cérebro, mas negligenciava completamente a razão, o corpo e a materialidade. No Renascimento, vimos desenrolar-se o oposto, ou seja, o intelecto e a razão emergiam da “sombra” a que foram renegados, e as funções do lado esquerdo do cérebro foram enaltecidas pela ciência, de modo a deixar o ostracismo as anteriores, as emoções e tudo a elas relacionado (CAPRA, 1993).

Damásio (2012) no seu livro *Erro de Descartes*, aponta justamente o radicalismo de creditar valor unicamente às funções cognitivas da mente humana, separando-as das funções de sentimento e emoção. O fato é que esse erro deveria ter sido pontuado aos seguidores do pensamento cartesiano, mesmo após a obra *O discurso do método* (1999), a postura de René Descartes parece muito mais exploratória do que dogmatista e radical.

Para o autor, seus estudos na área da neurologia, comprovam hipóteses de que os sentimentos exercem uma grande influência sobre a razão. Assim, os sistemas cerebrais

encontram-se enredados com a razão e, ambos estariam interligados com as regulações corporais. Desse modo, em seus experimentos com os pacientes que sofreram lesões cerebrais, concluiu que o problema na região do lobo frontal do ser humano, não apenas danifica suas funções de raciocínio, mas prejudica suas habilidades emocionais (DAMÁSIO, 2012).

Diante do exposto, observa-se que a emoção é um tema pouco “exercitado”, segundo Alminhana (*apud* DESAULNIERS, 2006), visto que passou-se séculos a separar a emoção da razão, o que parece penoso principalmente para os profissionais das áreas da saúde e da educação em lidar com as emoções dos pacientes e alunos.

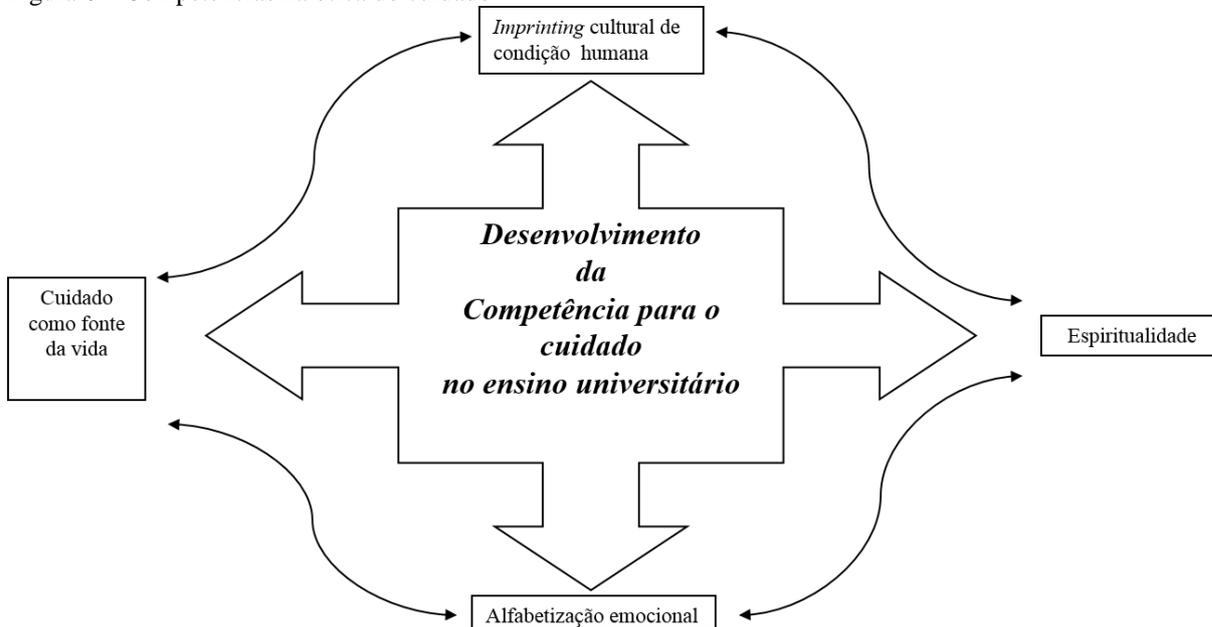
Mas afinal como podemos exercitar e desenvolvermo-nos emocionalmente? Para ciência oriental é indispensável não negar a existência das emoções, sejam elas quais forem o que já nos facilitará o encaminhamento natural para o nosso desenvolvimento. A resposta para esse questionamento, inicialmente, advém da compreensão da natureza das emoções e na medida que as trazemos à luz da consciência aceitamos e assumimos como nossas.

Alminhana (*apud* DESAULNIERS, 2006) aborda ainda a ideia da “alfabetização emocional”, retratando a respeito de que os profissionais das áreas da saúde e da educação possam auxiliar pacientes e alunos a desenvolverem suas emoções. Para Goleman (1995), a educação emocional está muito associada à estrutura da educação familiar, aos relacionamentos conjugais o que traz consequências na maneira como meninas e meninos trabalham seus sentimentos.

Ainda assim, entende-se que o cerne da questão continua sendo a tomada de consciência das próprias emoções, isso porque homens e mulheres, pais e mães, educadores e educadoras, psicólogos e psicólogas, devem posicionar-se em relação a suas emoções. Essas podem ser imaturas ou não diante do seu próprio desenvolvimento o que viabiliza decisões mais pontuais para a geração de uma verdadeira transformação para a qualidade na educação emocional oferecida às crianças. Portanto, isso corresponderia dizer que devemos compreender nossos sentimentos para poder “cuidar” do ambiente educacional de forma mais tranquila. Há um círculo de desenvolvimento presente nessa educação emocional que reflete em todos as fases de desenvolvimento humano. Exemplificando, de como pode ser trabalhado o aspecto da “competência emocional”, cito o caso do “Centro de Aprendizagem *Nueva Lengua*” em São Francisco, Califórnia (EUA) onde existe uma disciplina chamada de “Ciência do Eu” que trabalha sentimentos e emoções estimulando alunos e professores concentrarem-se em elevar o nível de competência social e emocional com parte da educação regular. Alminhana (*apud* DESAULNIERS, 2006).

As competências com enfoque no cuidado poderiam ser constituídas conforme os depoimentos dos professores e da literatura, apresentados na figura 5:

Figura 6 – Competências na ótica do cuidado



Fonte: A autora (2014).

Conforme a Figura 6, o desenvolvimento da competência para o cuidado no ensino universitário possui quatro componentes: o *imprinting* cultural da condição humana, a espiritualidade, o cuidado como fonte de vida e a alfabetização emocional.

Diante dos depoimentos dos professores observei que os saberes se fundem em múltiplas posições. Os saberes são oriundos de um componente experiencial que estaria muito associado ao *imprinting* cultural desse professor, ou seja, ele vive a sua própria rede cultural. A rede cultural foi construída por meio da sua condição humana diante da vida com sua historicidade e subjetividade. A condição de professor permite, por meio de elementos do cuidado, que o aluno viva intensamente o conhecimento a ser apreendido, desenvolvendo suas potencialidades e na compreensão de sua identidade diante da vida.

A compreensão dessa identidade estaria muito ligada à espiritualidade e isso corresponderia a uma busca de um sentido para as suas escolhas de vida e principalmente na profissão pretendida. O professor, ao utilizar os atributos do cuidado, permite o desabrochar desse aluno em sua condição humana e de entendimento de sua importância diante do “outro” e da sociedade.

Estamos retratando a constituição de uma competência que pode transformar a vida de um aluno, mas essa mudança ocorre quando o professor desvela comportamentos de cuidado

para a construção de um espaço de sala de aula promocional, rico em valores de culto à vida e para a vida. O conhecimento só vai ter sentido para o aluno, quando ele perceber que o professor está cuidando de sua formação e não simplesmente, o mero apresentador de estórias que podem ou não compor o conhecimento científico. O conhecimento científico deve ser reflexivo a ponto de o professor utilizar o seu saber-fazer provenientes de fontes variadas porque seu saber deve ser plural e multidimensional. O fio condutor dessa grande trama, estaria fortemente alicerçado no cuidado, ou melhor “cuidado como fonte de vida”.

Portanto, finalizo essa primeira parte do entendimento entre o “ensinar e o cuidar”, confirmando, o que parece inquestionável, que o ato de ensinar é mediado por ações de cuidado. O caminho para o desenvolvimento pedagógico no contexto de sala de aula pressupõe que os professores exercitam sua prática docente por meio de um cuidado educativo mediado por muita subjetividade entre o ser que cuida na figura do “Educador Cuidado” e o “ser cuidado aluno”. Estamos diante de muitas possibilidades e encontros entre esses dois atores, visto que o professor, na sua condição de educador, deve exercer seu papel percebendo o seu aluno e tendo o cuidado para que ele cresça na sua condição de “ser humano”.

O sentido para o exercício da prática educativa deve envolver muita interatividade, e nessa conexão, o cuidado é praticado na ótica do docente, por meio de um comportamento que envolve um “cuidar de si” para o cuidar do “outro”. O reconhecimento das potencialidades desse “outro” na figura do “ser aluno”, suas características e necessidades.

Para que o processo de ensinar com ênfase no cuidado ocorra, seria pertinente que o docente observe seu aluno, perceba a condição em que esse “ser humano” se encontra. Após, deve realizar mobilizações pertinentes do seu saber docente com sua historicidade subjetiva na construção de um ambiente de sala de aula mais acolhedor em que estejam presentes atributos do cuidar como: respeito, amor, ética e valores, expressados em uma aprendizagem transformadora e reveladora rumo à cidadania e à universalidade de uma condição humana mais humanizadora, independente da área de conhecimento em que atua.

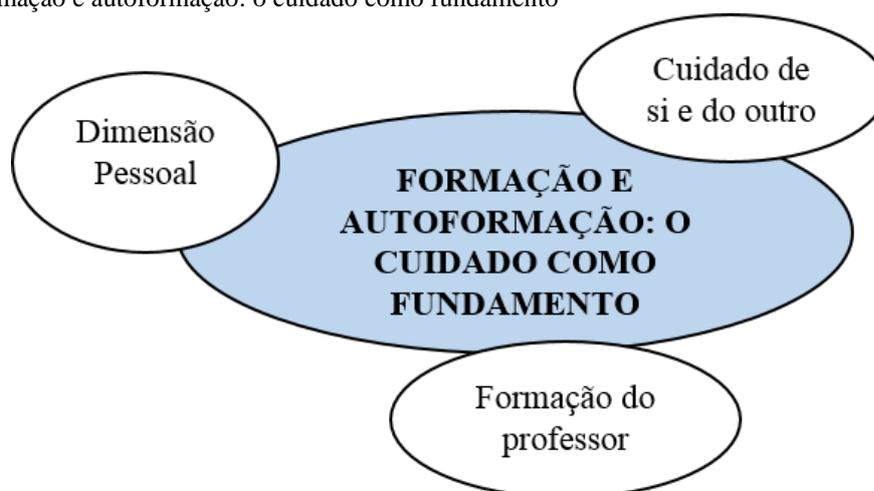
6.2 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: O CUIDADO COMO FUNDAMENTO

Quando pensamos na palavra “formação” na constituição de um professor Universitário estamos direcionando nosso olhar para sua historicidade composta por duas dimensões: pessoal e profissional. Entretanto, quando realizamos uma composição com a

autoformação e o cuidado, estamos caminhando numa direção que envolve subjetividade e cuidado de si.

Para o desenvolvimento de uma relação entre formação, autoformação e cuidado, os depoimentos revelaram que há uma forte tessitura entre eles. O desenvolvimento da vida de um professor possui uma temporalidade que recompõe seu saber no e pelo trabalho enquanto fundamento de sua própria trajetória profissional, essa tessitura é demonstrada na figura 6:

Figura 7 – Formação e autoformação: o cuidado como fundamento



Fonte: A autora (2014).

Construir uma trajetória de vida pessoal e profissional conforme Ortega Y Gasset (1970), é intermediada pelo tempo e duração que transcorrem caminhos e etapas. As fases de vida se tecem em uma mesma duração histórica. A compreensão de um conjunto de anos compartilham entre si fatos experiências, além de valores, estilos de vida, crenças que se estabelecem em uma linha que forma uma comunidade temporal e espacial que tem como resultado a chamada “Geração”. Segundo o autor, a trajetória de vida dos docentes está enriquecida pelas gerações que se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo.

Para Tardif (2014), os saberes docentes não se resumem a uma única função de socialização de conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes abordagens oriundas da formação profissional e dos saberes: disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais.

No plano dos saberes de formação profissional, o professor e o ensino constituem-se em objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Segundo Tardif (2014), assim há uma incorporação de uma prática que se constitui por meio da prática científica e com uma articulação entre essas ciências que se mesclam no início e na

continuidade das atividades do docente. Já o saber pedagógico, vincula-se a doutrinas ou reflexões que são oriundas da prática educativa em um sentido mais amplo, e que estão intimamente ligadas à formação profissional do professor que tem por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Há uma tessitura entre os saberes pedagógicos e as ciências da educação na medida que eles tentam de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem a fim de legitimá-las “cientificamente”.

Nos saberes disciplinares, a prática docente incorpora saberes sociais vinculados à uma instituição universitária. Integram-se na formação inicial e contínua do professor nas diversas disciplinas oferecidas pela Universidade, o que corresponderia aos campos de conhecimento disponíveis na forma de disciplina no que tange ao curso e departamento universitário no qual o docente se encontra.

No que se refere a saberes curriculares estão associadas aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos para os quais são representativos para a organização de ensino e concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Já os saberes experienciais, estão no âmago do exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esse saberes emergem do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e se corporificam pela experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Identificou-se nas falas dos professores entrevistados que a formação do professor está fortemente associado a uma temporalidade de experiências particulares. As experiências pessoais são permeadas por suas histórias de vida, com situações e ocorrências positivas e negativas que contribuiram para um olhar diferente que se revela em suas práticas educativas, segundo os depoimentos:

“Minha autoformação é particular, não é de um professor normal ele passa por uma convivência em favela, passa também pela convivência debaixo da ponte do Guaíba como catador de papel, passa por vários estágios de hospitais, tem um momento de pobreza, da saúde e momentos da pobreza espiritual e depois vem a pobreza intelectual minha formação gira nestes quatro pontos” (E2).

“Só fui tomar consciência da minha autoformação depois de quase 10 anos de trabalho e eu fui fazer análise lacaniana, para a discussão da minha linguagem e por isso ela é muito particular” (E1).

Outro ponto significativo exposto pelos docentes seria relativo à vivência com professores que marcaram suas vidas, foi uma influência que contribuiu para que o cuidado fosse revelado, ou seja, ao se sentirem “cuidados” por professores que foram significativos isso teria auxiliado no desenvolvimento de uma relação de cuidar e de gostar de cuidar no ambiente de sala de aula, conforme depoimento:

“Acho que me tornei professora porque fui feliz como aluna, gostava, admirava, eu me sentia assim acolhida, respeitada, estimulada de novo para cuidar. O cuidar é isso. Isso me conduziu para a minha carreira, muitos dos meus professores foram marcantes para a minha formação porque eu desenvolvi essa relação de cuidar, de gostar e cuidar” (E3).

As experiências pessoais com professores que desempenharam uma prática educativa voltada para um modelo “tradicional de ensino” também foram relatadas pelos depoentes como sendo um aspecto importante para o entendimento e desenvolvimento do cuidado. O modelo dito pelos docentes como “tradicional”, não permitia um “cuidado”; a relação entre professor/aluno era diferente e com pouca “aproximação”. O professor era um mero transmissor e o aluno não podia se expressar, bem como o “bom aluno” era aquele que deveria tirar uma nota alta. Havia também uma preocupação em ingressar em uma universidade pública (UFRGS). Revelou-se, também nas falas que a proposta de ensino na atualidade permite perceber o aluno, compreender sua história mantendo uma relação próxima e que esse vínculo se estabelece direcionado para o “cuidar”, conforme os depoimentos:

“Sou formado numa época muito diferente, há o problema de DNA data de nascimento avançada, no meu tempo não tinha conversa eu era vigiado não era cuidado que é muito diferente uma coisa da outra a gente tinha que ir para a aula sentar e prestar a atenção e responder ao questionário e tirar de preferência nota 100 no primeiro grau, passar na admissão ao ginásio e no ginásio tirar acima de sessenta e seis e depois ir para o científico onde tu era exigido sem parar porque tinha que passar no vestibular, só tinha um vestibular para fazer ou eu passava na UFRGS ou não passava. Então a gente na verdade nós não tínhamos um cuidado, havia um desrespeito à pessoa como pessoa, nós éramos na verdade vigiados para ter uma garantia do nosso envolvimento com o trabalho. Éramos cobrados no que diz respeito a como proceder a todos os tipos de procedimentos, a gente tinha de ser sempre adequado e não se questionava a autoridade do professor, eram outros tempos, na faculdade o professor e o aluno tinham um distanciamento muito grande” (E4).

“[...] na minha autoformação foi ao longo da minha experiência no início dando aula lá em 1998.. era uma professora totalmente diferente essas coisas aqui não eram não faziam parte, muito parte do meu ser porque os modelos que eu tive

como professores eram diferentes então ao longo da minha experiência eu fui enxergando coisas assim que poderiam ser mudadas que não faziam mais sentido do que aqueles professores que eu tive e o modelo que passaram para agente a gente acaba sempre meio que replicando no início e depois a gente muda” (E5).

Morosini (2000) revela que o professor Universitário no contexto de sua trajetória pessoal, enquanto um “ser unitário”, entretido pela trajetória pessoal e profissional, se constitui como uma pessoa por meio das suas relações com os outros que lhe são significativos, construindo uma história social que o permeia com identidade que é própria de sua história.

A vida profissional de um docente é um sistema dinâmico e complexo, há um movimento de ir e vir constante que é construído ao longo de uma jornada de tempo que se entrecruza e que é responsável pela constituição de uma história pessoal e profissional. Evidenciou-se no relato de um professor o “sentido ético político do ser profissional e afetivo “correspondendo uma relação complexa para a autoformação, segundo o depoimento:

“Eu acho que tem um componente ético na tua construção do eu enquanto ser político, ser profissional, ser afetivo é uma relação complexa porque as vezes o teu ser profissional entre em uma certa contradição com o teu eu afetivo porque tu tens uma posição que é cobrada” (E6).

Isaia (*apud* MOROSINI, 2000) relata que o professor no ensino superior possui etapas de sua vida em que ocorrem eventos e transformações como por exemplo: saída de casa, formação acadêmica, carreira profissional, casamento etc. Esses são elementos que envolvem desafios e crises, que se abrem e que se fecham a todo instante. Há um cruzamento entre a formação de vida e as necessidades e expectativas pessoais que são mediadas por normas e exigências sociais. O professor deve administrar essas situações pessoais e ter a capacidade de enfrentamento, pois isso configura um marco geracional e histórico de vida.

No que tange à dimensão profissional, os professores relataram situações de “sala de aula” que fazem parte da formação e trajetória como docente. Conforme os depoimentos, os professores vivem experiências que corresponderiam a um “cuidado” no espaço de sala de aula que vão se constituindo fatos que complementam sua história como professor. O docente deve saber intervir na hora certa para conflitos de sala de aula, como por exemplo: respeito a diferenças sexuais e de classe.

Na organização das atividades, o professor deve ser “neutro e equilibrado” para que a proposta e/ou objetivos de uma ou mais tarefas sejam executadas de forma coletiva. Destaca-

se, nesse sentido, uma preocupação do professor em saber respeitar o outro na sua condição, mantenha a privacidade do aluno e ter paciência para ajustar as ocorrências de sala de aula. A organização das tarefas de sala de aula, estão associadas a prazos e avaliações e todo o “aparato burocrático” que faz parte do contexto de ensino é elemento que contribuem para a história de sua formação, segundo o depoimento:

“Às vezes o teu ser profissional entre em uma certa contradição com o teu lado afetivo porque afinal de contas tu tens uma posição que é cobrada por uma administração e por um aparato burocrático do qual tu não só é vítima mas tu faz parte então é uma relação complexa” (E6).

“[...] a presença dessa organização por trás assim porque nós temos prazos nós temos pareceres para dar a gente tem outras tarefas e não é fácil eu fico sempre imaginando que isso deve ser comum a todas a áreas” (E6).

Os professores demonstraram ações tanto no sentido de organização de tarefas quanto no sentido pessoal de encontro das necessidades como “ser professor” em um revelar constante de construir algo real com base nos seus valores, intervenções, responsabilidades, transparência, referência, uso de recursos como segurança da aprendizagem, conforme os depoimentos:

“Uma outra coisa é respeitar as diferenças sexuais ainda colocaria as diferenças de classe porque as diferenças de classe hoje em dia parece que sumiram mas estão muito fortes e muito presentes ainda, mais quando a gente tem alunos do PROUNI tem muitos que são empregadas domésticas e da construção civil e as pessoas não se dão ao trabalho de tentar entender um pouquinho essa realidade de classe e implica diretamente na diferença sexual, nas diferenças de opção religiosa então as pessoas vem de opção religiosa então as pessoas vem de concepções de mundo fundamentalistas ou amplamente abertas e vão entrar em debate em sala de aula ou nunca vão entrar em um debate de sala de aula” (E1).

“Na função do professor entra uma outra competência que é uma certa isenção, então tu tens alunos que as vezes te criam muitos problemas profissionais e humanos e até pessoais e tu tem que saber dizer – eu sou um educador, apesar disso o meu juízo tem que ser equilibrado, tem que ser justo, então eu acho tudo isso aqui (atributos do cuidado) ajuda muito, é necessário a questão da privacidade até porque você tendo a sensibilidade em falar alguma coisa pode ser encarado como falta de privacidade, então você tem que conhecer muito bem a legislação, deve desenvolver o sentido de transparência no agir, no dever e de meritocracia, ensinar o aluno que você fala aquilo que você vive e essa conjunção ajudará o aluno mais tarde quando sair da Universidade ter como referência” (E2).

“Na arquitetura é muito fácil essas palavras –chaves nós aceitamos tudo, e isso é de grande qualidade da minha formação porque eu sou um técnico mas com formação humana, o arquiteto é artista, nós somos híbridos, então para mim, aceitar as diferenças é fácil, todos os alunos são diferentes” (E4).

O espaço de sala de aula movimenta a figura do professor. Essa movimentação entre o professor, aluno e o ambiente, instiga-o a ser receptivo e a desenvolver um momento aberto para a construção da aprendizagem. Segundo os depoimentos os professores utilizam atributos do cuidado como: o acolher, a segurança e a confiança e a liberdade para estabelecer um ambiente adequado e inspirador para o crescimento dos alunos. Estamos diante de vivências de contexto de sala de aula que a cada novo grupo de alunos a cada semestre, possibilita o professor adquirir experiências que potencializam sua forma de gerir e controlar esse espaço.

Parker (2012) aborda em seu livro *A coragem de Ensinar: a vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor* como sendo a experiência de sala de aula espaços e cenários de vivências que se transformam em experiências singulares. O mesmo autor refere que:

O espaço de sala de aula corresponde a um conjunto de fatores: a disposição física da sala e a impressão que ela passa, o arcabouço conceitual que construo em torno do assunto que eu e meus alunos estamos explorando, o ethos emocional que espero facilitar e as regras básicas que conduziram nossa investigação (PARKER, 2012, p. 89).

O planejamento de uma sala de aula consiste em seis tensões paradoxais na constituição do espaço de ensino e de aprendizagem que integram o design pedagógico, que conforme Parker (2012, p. 90), assim se apresentam:

- ser limitado e aberto;
- ser hospitaleiro e ter boas energias;
- convidar a voz do indivíduo e a do grupo;
- respeitar as pequenas histórias dos alunos e as grandes histórias das disciplinas e da tradição;
- apoiar a reflexão a sós e cercá-la com os recursos da comunidade;
- acolher tanto o silêncio quanto a fala.

Desvelando a ideia do autor sobre espaço sala de aula, destaca-se que a relação entre professor, aluno e contexto de ensino estão implicados com um conjunto de dados que compõe a rede de aprendizagem. Estamos diante de descobertas e de provocações que os docentes oferecem aos seus alunos como um caminho de possibilidades. O aluno é livre para

se expressar, desde que sejam respeitadas as regras e limites estabelecidos entre eles. Já na arte de convidar a voz do indivíduo e a do grupo, estamos falando de comunicação, de vozes autênticas que são cruzadas com o conteúdo exposto e que geram questionamentos e desafios no contexto de ensino. O professor deve estar atento para ouvir a voz dos seus alunos para que as transformações possam acontecer, estabelecendo um diálogo honesto e transparente, procurando conhecer suas experiências.

Quando Parker (2012) menciona o aspecto de “respeitar as pequenas histórias dos alunos e as grandes histórias das disciplinas”, focaliza-se em um espaço de aprendizagem que se constitui em realidades emocionantes de vidas dos alunos. Histórias que são verdadeiros arquétipos de profundas experiências pessoais que contam narrativas de vidas.

Segundo o autor, o espaço de ensino e de aprendizagem, no que tange à reflexão e aos recursos da comunidade, a ênfase estaria no aprendizado instigante no qual o aluno é estimulado a refletir, mantendo sua integridade que deve ser respeitada e não violada. Isso foi demonstrado nos depoimentos dos docentes, principalmente no que se refere a “respeitar as diferenças pessoais”:

“Valorizar o outro respeitar não só as diferenças sexuais como qualquer diferença” (E5).

“Eu não sei mas eu não trato todo os alunos igualmente, eu trato diferente cada um, é o meu entendimento de cuidado” (E4).

“Respeitar as diferenças de classe, tem muitos alunos aqui que são empregadas domésticas que são da construção civil e as pessoas não se dão o trabalho de pensar um pouquinho essa realidade” (E1).

Ressalta-se, nesse sentido, a troca dialógica na qual a ignorância seja revelada para que os preconceitos sejam modificados no âmago da reflexão e que isso se torne um conhecimento ampliado constituído no coletivo. O professor deve estimular e desenvolver ações que promovam um ambiente acolhedor e de respeito. Waldow (2004) ressalta que o cuidado transforma ambientes, harmoniza relações, sensibiliza o humano de cada um.

Conforme os autores Maciel, Isaia, Bolzan (2010), a ambiência é uma unidade complexa, pois envolve aspectos formativos (cognitivos- emocionais) e institucionais. A sala de aula representa um ambiente interativo no qual os papéis de educador e de educando são alternados na vivência dialética, representa um espaço pedagógico com sujeitos que se reúnem para o aprendizado e para a continuidade de interações na relação professor/aluno.

No aspecto que se refere ao acolher e ao silenciar, conforme (PARKER, 2012), aborda que as palavras constituem-se por si em elementos significativos no ensino e na aprendizagem. Entretanto, no processo de comunicação que se estabelece entre professor e aluno, é possível identificar uma comunicação verbal e não verbal. Nos depoimentos dos professores, evidenciou-se que educa-se também com o silêncio, por que possibilita refletir e ouvir. O silêncio por si pode ser um tipo de discurso emergido das partes mais profundas de nós mesmos, dos outros e do mundo, segundo o depoimento:

“No fundo a gente vai aprendendo sempre de novo, usar o silêncio, sou muito rápida no raciocínio e as vezes eu acho que o aluno não entendeu então assim, é conseguir desagilizar o cronômetro” (E1).

Portando, o professor organiza seu espaço de sala de aula, estabelecendo os ”cuidados” necessários para que o aluno possa se sentir respeitado e valorizado. O cuidado está presente, quando o docente demonstra atitudes de cuidado no ambiente de sala de aula, como por exemplo o respeito pelas diferenças. Destaca-se também, que seu papel deve ser representativo, e isso corresponderia a um agir de forma transparente para com seus alunos em que as palavras são utilizadas como um meio de agregar valores e o silêncio como forma de incitar reflexões oportunas nas experiências e vivências que constituem o contexto de ensino.

Na formação, autoformação e cuidado, um elemento identificado nos depoimentos dos professores estaria associado a preocupações e cuidados com a sua saúde e as necessidades dos alunos o que correspondeu ao atributo “**Cuidado de si e do outro**”. Os relatos dos professores foram bem pontuais deixando posicionamentos pessoais de cuidados com a saúde, por meio de práticas de cuidado que foram sendo incorporadas ao longo dos anos como docentes. O reconhecimento de práticas que beneficiam a saúde foi exposto pelos professores como um recurso necessário para o bem-estar docente.

A prática de exercícios físicos foi relatado pelos professores como sendo uma atividade importante. Entretanto, demonstraram o quanto é difícil a escolha de uma prática que corresponda às suas necessidades pessoais, bem como possam ser incorporadas na programação diária, conforme os depoimentos:

“Sempre me posicionei na busca do cuidar de si, que é assim um espaço mais forte nos últimos 5 anos, por causa da tarefa de coordenação eu já tinha tentado várias outras coisas de atividades físicas e eu não encaixava em nenhuma delas, natação não dava certo, ginástica eu odeio porque eu acho uma coisa muito

expositiva e aí eu consegui fazer pilates então assim me deu uma rotina e um ritmo de consciência de corpo” (E1).

“[...] a gente faz vários mecanismos digamos assim para se cuidar e para cuidar deles, tanto no sentido de se preservar como organizando mecanismos para se precaver com a saúde, então como eu faço me cuidando pela saúde, exercícios físicos, tomar água quando dou aula” (E5).

“Eu tenho um processo formador que é estar no mundo físico, e eu preciso cuidar de mim para eu poder cuidar dos outros, não tem outra forma de fazer” (E1).

Os professores referiram também, que no momento que estão se cuidando, estariam mais aptos a cuidar do outro e isso corresponderia a uma preocupação consigo e para com o outro. O que se percebe diante dos relatos dos professores é a forma como foi compreendida a autoformação como um sentido de responsabilidade com o corpo, quando associado ao cuidado.

A posição dos professores, segundo os relatos, foi de assumir a necessidade de um “cuidar de si” nas relações com o trabalho e de empenho para prevenção de possíveis agravos à saúde. O sentido de cuidado, em sua inteireza, faz parte consciente e inteligente do todo, capaz de valorizar cada iniciativa, desde aquela que corresponda à higiene do corpo até a do trabalho mais sofisticado (BOFF, 2012). Reforça o autor, que é oportuno rejeitar o culto ao corpo, quando a situação é uma busca pela dimensão apenas física destituindo o espírito. A necessidade de integrar atividades físicas e uma postura meditativa de vida, bem como alimentação sadia, e equilibrada são medidas significativas para quem busca uma energia vital para a sua vida.

O cuidado requer o conhecimento do outro ser. O (a) cuidador(a) deve ser capaz de entender as necessidades do outro e de responder a elas de forma adequada. A intenção é garantir uma resposta de cuidado que se movimenta por meio do cuidador (a) que modifica seu comportamento frente as necessidade do outro (WALDOW, 1998).

Com Heidegger (2001), surge o cuidado autêntico entendido como o exercício do poder do ser, que necessita de cuidado, para cuidar de si mesmo. Assim sendo, não é uma forma de ensinar autocuidado, mas uma forma em que o cuidador (a) sutilmente possibilita ao outro o conhecer e utilizar suas próprias capacidades, jamais criando dependências.

Boff (2012) retrata que o cuidado de si, do outro e da natureza, implica “acolher-se a si mesmo”, “reconhecer nossa vulnerabilidade”, saber perdoar-se e desenvolver a resiliência, que é a capacidade de “dar a volta por cima” e aprender com os erros e contradições. Assim sintetiza o autor:

Quadro 6 – Desenvolver a resiliência

Cuidar relaciona a:	Ênfase/Preocupações/Cenário de cuidado
Cuidado de si mesmo e dos outros, da terra	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento do outro; - acolher-se a si mesmo; - desafios existenciais do sujeito; - motivações e aptidões; - relações e subjetividades; - reconhecer as vulnerabilidades; - Identificar nosso arquétipo de base; - cuidado como precaução: ecológica, responsabilidade e cidadania planetária, nas relações pessoais.
Cuidar do próprio corpo e do corpo dos outros	<ul style="list-style-type: none"> - compreensão do próprio corpo; - corporalidade e a subjetividade humana deste corpo; - corpo vivo (bio-psio-energético-afetivo, valorativo, informacional e espiritual); - autoafirmação (centrar-se em si mesmo); - equilíbrio e consciência ; - homem- corpo (unidade complexa); - cuidar do corpo social (necessidade humanas básicas a outro ser vulnerável).
Cuidar da própria psique e da psique dos outros	<ul style="list-style-type: none"> - Homem-corpo (interioridade e subjetividade); - homem- psique (constituído de pulsões, emoções, sentimentos, paixões, arquétipos ancestrais, imagens carregadas de significados, símbolos poderosos, energias fortes de vida e de morte, como o poder, a sexualidade, o amor, a indiferença e o ódio); - experiência de estar-no-mundo; - síntese pessoal; - projeto e estilo de vida; - cuidar da sua interioridade (paz interior, superação de sentimentos).
Cuidar do próprio espírito e dos outros	<ul style="list-style-type: none"> - cosmologia, evolução da subjetividade e da consciência; - ser quântico; - homem-espírito (consciência de si, panrelacional (relações com outros seres) e abertura para o infinito, capacidade de amar, de perdoar - transcendência; - capacidade de compaixão; - leitura do mundo; - viver a espiritualidade (atitude de abertura face a realidade, cuidar do ambiente social e dos outros); - cuidar do espírito (cultivar a bondade, benquerença, a solidariedade, a compaixão e o amor.

Fonte: Boff (2012).

A síntese do cuidado de si abordado por Leonardo Boff, expressa a dimensão que o “cuidar” representa para a vida das pessoas. No momento que o ser humano cultiva ações em prol de si, há benefícios diretos para a sua subjetividade. Sua subjetividade estará transcendendo para significados mais nobres de pertence ao mundo e ao cosmo.

Evidenciou-se, nos relatos dos professores, que possuem posicionamentos próximos a um cuidado que enfatiza a necessidade de “cuidar de si” em uma dimensão que transcende, que permuta com “o outro” (o aluno), em uma temporalidade que envolve uma preocupação consigo e para com o outro o que corresponderia a um processo de cuidar. O processo de cuidar, nessa perspectiva, assume um compromisso que vai além do saber docente focado no conhecimento científico, ele configura-se em uma dialética de um saber social e plural.

O “cuidar de si”, vincula-se ao sentido de “preocupação consigo” que transita no campo da prática docente. O saber docente, portanto, é compreendido como uma necessidade de movimentação do professor de ter capacidade de dominar, integrar e mobilizar seus saberes conforme a sua realidade e historicidade. O contexto de ensino, desenvolve-se de forma múltipla e relacional e isso representa um traço comum no ato de cuidar. Portanto, o cuidar é singular e pessoal para o docente, correspondendo a um *habitus* permeado de personalidade profissional que se transforma em um estilo de ensino que representa o saber-ser, o saber-fazer pessoal e profissional voltados para um cuidado humano singular.

O saber-fazer é pessoal, constitui-se por meio de uma rede de interações na qual o elemento humano é o centro com sentimentos e emoções. A interatividade desse professor para uma abordagem pelo cuidado é mediada por meio de seus discursos em sala de aula, bem como por meio de comportamentos expressos que ocorrem em um determinado meio e nesse, estão presentes as normas, obrigações que devem ser respeitadas. Portanto, os saberes experienciais são significativos para o elo entre o cuidar e o ensinar.

6.3 SALA DE AULA: O CUIDADO EM AÇÃO

Conforme Boff (2012), o cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado com o corpo, com os alimentos, com a vida intelectual e com a espiritual, ou seja ele auxilia na condução geral da vida. O cuidado não se esgota num gesto que termina em si mesmo, ele é revigorante, pois permanece nos atos e atitudes que derivam da natureza humana, portando designa : desvelo, solicitude, atenção, diligência e zelo.

Toda ação realizada pelo professor no contexto de sala de aula, constitui-se em uma prática educativa consciente. Essa consciência profissional vincula-se ao seu saber-fazer e ao seu discurso em sala de aula no que tange a: objetivos, intenções, projetos e razões do seu agir. Nessa perspectiva, o conhecimento a ser apreendido é o resultado de uma interatividade muito peculiar na relação professor/aluno. Há uma tessitura entre as ações pedagógicas do agir profissional e os cuidados pessoais, tornando o espaço de sala de aula propício para o aprendizado. O cuidado associado à prática docente possui significados intrínsecos e extrínsecos, ou seja, há momentos de subjetividade do discurso desse professor, bem como preocupações no que se refere à estrutura física do ambiente e de recursos pedagógicos que serão utilizados no contexto de ensino.

Parte da atividade educativa e subjetiva do professor está fortemente ligada ao aspecto da afetividade e de cuidados especiais de um saber-fazer em sala de aula em que “outro” é percebido como um “ser humano” que possui potencialidades e dificuldades. O exercício da prática docente no enfoque do cuidado é regado de elementos que constituem-se em atributos importantes para a criação de um espaço de aprendizado acolhedor.

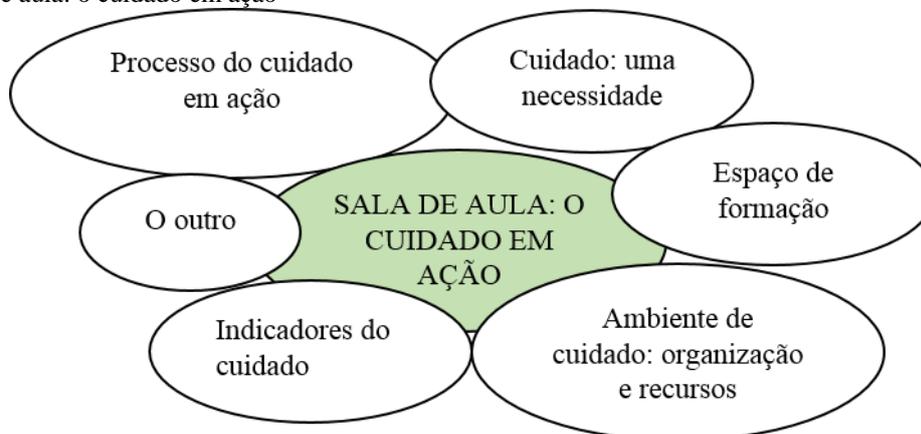
A sala de aula, corresponde a um cenário de múltiplas interações e de elementos de cuidado em que a relação professor/aluno surge para que a aprendizagem significativa ocorra. Nessa troca de contextos vividos entre os docentes e alunos, há uma convivência mútua de responsabilidades, de preocupações de ambas as partes e é exatamente neste movimento de “ir e vir” que brota o cuidado com um sentido amplo entre o ensinar e o cuidar.

Nesse sentido, há um movimento de experiências vividas, de histórias que se cruzam e se interconectam com um objetivo único: a aprendizagem. Olhar “o cuidado” na perspectiva educacional, é vislumbrar ações e atitudes para uma prática docente que envolve elementos significativos como: compreensão do papel do educador e suas responsabilidades, reconhecimento do aluno (potencialidades e dificuldades), criação de um espaço acolhedor (cuidado estético), desenvolvimento de atividades pedagógicas que possibilitem crescimento e de interação mútua (professor e aluno), utilizar os atributos do cuidado (ouvir, respeitar, apoiar, estimular, ter compaixão, ter consideração, ter preocupação, ser responsável, ser flexível, demonstrar afeto, dizer palavras delicadas e ter satisfação).

A perspectiva de um “cuidado educativo” no espaço de sala de aula, estaria associado a como se poderia unir o processo de cuidar e o processo de ensinar para o desenvolvimento de uma prática educativa diferenciada pelo docente. Identificou-se, nos depoimentos dos professores, várias evidências de que existe a utilização de atributos do cuidado no contexto

de ensino – sala de aula – e de que esses são significativos para o desenvolvimento de um aprendizado enriquecedor, representadas na Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Sala de aula: o cuidado em ação



Fonte: A autora (2014).

O primeiro passo foi de perceber, nos depoimentos dos professores, a existência da presença ativa do “cuidado” nas atividades pedagógicas e na organização do espaço de sala de aula, como um recurso que auxilia no desenvolvimento do aluno. Para tanto, o enovelamento de cuidar e ensinar foram abordados pelos depoentes, como sendo processos amplos, definido como “**processo de cuidado em ação**” atributo que necessita fortemente da representatividade do professor no ato de ensinar:

“O processo de cuidado e o processo de ensino no sentido amplo se juntam em um encaminhamento das pessoas a organismos internos e externos que podem ampliar ou facilitar”(E2).

“Essa questão da responsabilidade de quem cuida ou quem ensina essa coisa de aceitar o seu papel, de ter segurança de saber qual é o seu papel, no palco da sala de aula”(E6).

O resultado da união entre cuidar e ensinar estaria muito vinculado à figura do “educador”, pois ele tem um papel ativo e amplo que envolve ações de responsabilidades para que o encaminhamento do aluno possa ser realizado com segurança.

Se o compromisso do professor está fortemente associado ao senso de responsabilidade para que o aluno possa crescer e se desenvolver, ele deve também reconhecer quais as necessidades que estariam presentes no contexto de ensino que favorecem à aprendizagem. Percebeu-se nos depoimentos, que o cuidado no ambiente de sala de aula pressupõem a identificação de necessidades que não estão vinculadas somente ao ato de

aprender, mas as condições para esses alunos que se fazem presentes, correspondendo a um atributo denominado de **“cuidado: uma necessidade”**. Os professores, revelaram preocupações de bem-estar do aluno no que se refere à alimentação, ao vestuário e de como instruí-lo para melhora de sua condição universitária:

“O aluno só é capaz de aprender se ele tiver condições mínimas para esse aprendizado” (E2).

“A gente tem que entender como um processo amplo um professor em sala de aula tem que ter cuidado desde como estão vestidos os alunos até se estão bem alimentados, dou exemplo nós temos alunos que vem do norte do país é tempo de inverno aqui então não é raro que nós professores compremos roupas, cobertores e também não é raro quando a gente paga o almoço e janta a todos porque o aluno não comeu e isso faz parte de um processo de aprendizado” (E2).

“A gente instrui o aluno especialmente os bolsistas com quem a gente tem mais contato e ensina como se portar, como se vestir e isso é uma atenção que se caracteriza também para uma futura atuação profissional, mais competente” (E2).

Conforme Waldow (1998), a ação de cuidar está relacionado a: um sentimento, um chamado, uma compulsão para ajudar quem ou aquilo que conforme o julgamento necessita. O cuidar no sentido do bem está fortemente associado a uma consciência de respeitar princípios e valores morais que envolvem comportamentos de compaixão, de solidariedade e de ajuda no sentido de promover.

Percebeu-se, nos depoimentos dos professores, que o cuidado associado á necessidade possui um sentido de integridade moral e de preocupação quanto à dignidade desse “ser aluno” constituindo-se em uma consciência plena de valores no qual estão presentes os elementos do “cuidar”.

A ação de cuidar por parte do educador, no ambiente de ensino – sala de aula –, é uma unidade complexa e multidimensional. Considero oportuno, falar em unidade complexa e multidimensional, visto que os depoimentos revelaram um professor que possui preocupações de bem estar do aluno e isso configura-se em um comportamento de cuidado humano.

Se o cuidado é fonte das relações sociais, poderia se afirmar que ele advém das variáveis constituídas pela historicidade do cuidador, nesse caso focado na figura do professor. O professor possui uma percepção diante da vida, uma maneira peculiar de compreender o cuidado construído ao longo de sua trajetória histórica subjetiva.

A ideia de dar um significado à existência lembrando o postulado de Heidegger (1969) de que “o ser” é constituído por meio do cuidado no qual é percebido como uma condição existencial uma forma de ser. Portanto, o “educador cuidador” deve encontrar o verdadeiro sentido de sua vida, perceber a sutileza de sua sensibilidade que podem ser demonstrados na habilidade de ajudar e de auxiliar nas necessidades do aluno, constituindo na arte de ensinar focado no cuidar.

Sampaio (2010), aborda que devemos promover a superação do egocentrismo nos diversos níveis educacionais e trabalharmos com a ideia de responsabilidade social que vincula-se a uma preocupação e consciência não apenas voltada para si mesmo. Há um contexto e um sentido mais amplo que envolve uma revolução interna na forma de ser e ver o mundo pela integração do ser humano consigo mesmo e com o seu pensar-sentir-agir. Faz-se necessário que as organizações de ensino, promovam o processo de desenvolvimento humano e profissional dos docentes para que possam se fortalecer a fim de dar conta dos desafios da contemporaneidade, ampliando assim a compreensão da Educação como um fator de responsabilidade social.

Portanto, a conjuntura nos movimenta para um despertar da consciência, seu verdadeiro “eu” diante dos desafios e transformações que vão surgindo na vida. Para tanto, é importante que o ser humano descubra o seu verdadeiro potencial de estar no e para o mundo como forma de viabilizar e movimentar o senso de responsabilidade.

Quando o professor mobiliza-se em prol do aluno demonstrando um comportamento de preocupação no ato de ensinar, subsidia elementos que geram uma perspectiva significativa para uma formação pautada na ética, interligada com as ciências da filosofia. Percebeu-se, nos depoimentos dos docentes, que a sala de aula é um “**espaço de formação**” atributo em que o professor estimula a autoconfiança do aluno para que o mesmo cresça intelectualmente ao longo do percurso de sua formação universitária.

Identificou-se nas falas dos professores, que o cuidado vinculado ao “**espaço de formação**” representa um momento em que o docente trabalha a capacidade do aluno por meio de condutas pessoais e de recursos pedagógicos para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos da profissão escolhida. Os professores percebem o espaço de aula como um local no qual deve ser trabalhado ativamente as competências dos alunos, compreendidas como um “cuidar focado na autoestima”. O amadurecimento emocional, segundo os entrevistados, é feito por meio de estímulos que o professor realiza em aula para que o aluno possa pensar sobre o seu agir universitário. O aluno dos primeiros semestres comporta-se no ambiente acadêmico como se estivesse no colégio e é nesse momento que o

professor utiliza o “cuidado” no sentido de promover o amadurecimento do aluno, demonstrando seus posicionamentos pessoais para o seu empoderamento:

“A gente tem frequentemente os dois processos se juntam, que é desenvolver competências, então fazer o aluno ter confiança em si mesmo, a capacidade intelectual vai se desenvolvendo, puxar o aluno, criar condições, chamando a agir e fazê-lo amadurecer, pois a gente tem o seguinte, que entre o primeiro e o terceiro semestre, o aluno ainda está pensando que isso aqui é um colégio depois ele muda o modo de vestir de se envolver, isso é juntar a formação intelectual com a formação de cuidado” (E2).

“O aluno tem que perceber valores e contra valores e tu tens que estimular aquele desabrocho ou abra os olhos a valores que são valores digamos assim perenes e valores passageiro medianos de qualquer valor” (E2).

“Para aprender o aprendizado na arquitetura a inter-relação pessoal é muito importante eu tenho que saber se os olhos dele estão brilhando ele, se eu não ver os olhos do aluno brilhando ele não está respondendo exatamente com o que estou falando de composição estética, de prazer estético, de composição funcional de atendimento” (E 4).

Para Bertrand (1998), a formação fundamental visa ao desenvolvimento integral da pessoa, sendo importante trabalhar o poder intelectual de forma que o estudante prossiga na afirmação de sua identidade, bem como na qualidade das suas relações interpessoais. A formação geral deve ser direcionada para uma perspectiva macro de concepções humanas e integradoras, na qual os saberes são equacionados dentro das prerrogativas da constituição histórico-subjetiva desse aluno; uma formação geral comum que envolve o domínio indissociável da própria capacidade de pensar e de ser capaz.

O mesmo autor fundamenta os polos que constituem os conhecimentos representados pelas Teorias Acadêmicas (conteúdos), as Teorias Psicocognitivas, Tecnológicas e Sociocognitivas (interações), as Teorias Espiritualistas e Personalistas (sujeito) e as Teorias Sociais (sociedade). Cada uma dessas teorias, explica na sua condição, de como podemos pensar na formação do sujeito aluno.

Se adentrarmos nessas correntes de saberes com suas contribuições, teríamos um repertório de significados e de particularidades. As Teorias Espiritualistas focam-se na transcendência, no sentido de vida e de como a natureza divina de sua condição e de sua potencialidade pode guiá-lo. Já nas Teorias Psicocognitivas estariam preocupadas com o desenvolvimento dos processos cognitivos que envolvem: raciocínio, análise, resolução de

problemas, representações, concepções e imagens mentais; esses necessariamente precisam de um meio pedagógico e de comportamento que estão presentes na formação.

Nas Teorias Tecnológicas, a mensagem do professor é mediada por meio de recursos que auxiliam no design no ensino. As Teorias Sociocognitivas tratam de fatos sociais na construção do conhecimentos que, por conseguinte, auxiliam e moldam a pedagogia e a didática. As Teorias Sociais, estão ancoradas no princípio de que a missão educacional é preparar os alunos para os enfrentamentos de problemas do cotidiano. Nas Acadêmicas é considerada uma corrente tradicionalista na qual a transmissão de conteúdos é feita independente da cultura e das estruturas sociais (BERTRAND, 1998, p. 18-19).

A formação universitária tem demonstrando uma heterogeneidade cultural tão vasta que o professor deve estar preparado para a multiplicidade de realidades que se funde e se entrelaça no cotidiano de uma sala de aula. Se estamos vislumbrando um cenário de formação integral, em que o cuidado se faz presente, seria conveniente a realização de uma (re) leitura dessas teorias apresentadas.

O professor, em sua prática profissional, se apropria de diversos aspectos que advêm dessas teorias, ou seja, a construção do seu saber docente reconstitui-se com a trajetória profissional, suas leituras e concepções apreendidas. O docente, está constantemente exercitando possibilidades no ambiente de sala de aula para melhor compreensão de seus atos e melhor dinamização do seu trabalho. Possui um meio integrador, diante de sua condição de ser “educador cuidador” que abrange uma visão unificada destas teorias, mas um unificado que não se resume a “união” de correntes mas na união de possibilidades de despertar algo a mais nesse professor.

Na verdade, o despertar estaria associado a como esse professor enxerga o seu ato de ensinar, sua interatividade mediada por uma linguagem de trabalho que lhe é própria da qual poderá resultar uma formação profissional moldada em pressupostos essenciais de “sopro de vida” mediadas por atos de cuidado.

Danelon (2010) refere que a educação é pura relação intersubjetiva e nenhum sujeito consegue educar-se sozinho, pois ela mergulha na cultura do próprio homem. Portanto, a experiência educacional possui um olhar intencional carregada de significação para com o “outro”, e isso corresponde ao sinônimo de cuidar, de zelo e de ações que movimenta esfera de cuidados com esse sujeito.

Nas ideias de Buber (1987) no que se refere ao sentido relacional, pessoal e impessoal, os seres humanos se distinguem por meio das relações com outros seres e /ou objetos e dessa relação com outro ser humano se origina o conhecimento do “outro” como sujeito.

Para Mayeroff (1993), o cuidado requer conhecimento do outro ser e isso corresponderia que o cuidador (a) deve ser capaz de entender às necessidades do outro e de responder a elas de forma adequada. Pressupõe-se que a intenção não é o suficiente para garantir uma resposta do cuidado, pois um outro elemento deve ser agregado nessa relação que advém da capacidade do cuidador(a) de modificar o seu comportamento frente às necessidades do outro. Isso envolve o aprender com os erros que constitui-se o que a autora se refere a “alternar ritmos”.

Outro elemento importante é a paciência que significa que eu devo permitir que o outro cresça em seu próprio ritmo e na sua própria maneira de ser. A honestidade consiste em estar aberto(a) para si próprio(a) e para o outro. Isso engloba aceitar o outro como ele é, tendo a confiança como um ingrediente que só é estabelecida quando se percebe no outro capacidades para que o outro cresça e se realize. A humildade seria outro aspecto importante, pois consistiria em estar disposta (o) a aprender com o outro.

O fenômeno cuidado, diante dos depoimentos dos professores, na dimensão “**do outro**” estão claramente mediados por um processo de cuidar e de ensinar que é transpessoal entre campos fenomenológicos que são definidos com a totalidade das experiências humanas que se fundem durante o evento real de cuidar.

Identificou-se, nas falas dos professores, a importância do primeiro contato com os alunos. O primeiro dia de aula é significativo, pois possibilita que o aluno mostre quem ele é. Destaca-se, que o cuidado que o professor possui no primeiro dia de aula, é de “reconhecimento” de quem é o outro, ou quem são os “outros” da turma. Revelou-se nos depoimentos que o professor deve abrir espaço para que o aluno possa ser ouvido e percebido e isso auxilia o professor a ter mais evidências em quais os cuidados educativos que seriam necessários para o desenvolvimento desse outro (s), segundo o depoimento:

“Eu acho que o principal para a gente ter cuidado em uma sala de aula é começar a conhecer o outro com quem tu tá interagindo, então começar o conhecimento no primeiro contato a gente deve dar espaço para o aluno se mostrar como ele é e a gente perceber com quem a gente está trabalhando” (E4).

“Compreender este outro é respeitar este outro é dar espaço para este outro sem que isso anule o meu compromisso, eu tenho responsabilidade sobre aquela situação” (E3).

“Estabelecer um primeiro reconhecimento recíproco e de forma que ele saiba que as vezes eu possa estar falando mais alto mas não estou brabo porque eu falo alto” (E4).

“Eu acho que esta questão da humanidade da relação é sempre muito importante isso de considerar as carências do outro e de perceber que o outro é na verdade” (E6).

Portanto, o “reconhecimento” do outro na perspectiva da educação corresponderia a um evento ligado ao espaço de cuidado. O espaço de cuidado seria a sala de aula onde se estabeleceriam experiências e a percepção de ambos “educador cuidador” e o ser cuidado aluno. A intersubjetividade está presente pois ambos os seres compartilham seus campos em plena união. Mais do que uma relação o saber docente é também movido por ingredientes de experiências e de realidades por cada momento que essas vidas se inter cruzam no caminho do aprendizado. O reconhecimento do “outro” envolve a percepção mais fina do educador cuidador no sentido de valorização e de reconhecer as dificuldades do aluno. As dificuldades foram associadas a carências do outro, segundo o depoimento:

“Eu sempre acho que é uma questão de humanidade, na relação é importante considerar as carências do outro, tu tens que perceber essas individualidades, é uma coisa complicada, que no caso da aprendizagem o processo por exemplo da avaliação ele tem uma datação e uma cronologia que acaba dando um aspecto coletivo, sendo difícil considerar as individualidades, porque as pessoas tem tempos diferentes” (E6).

“Quando eu avalio um aluno, por exemplo, ele não atingiu a nota, sou uma professora das exatas e a tendência é olhar só o número, mas eu não sou assim, porque ao longo da minha trajetória como professora eu observei que tem alunos que são esforçados e que tem dificuldades que saem da nota dois para cinco digamos assim, eles progrediram e tem condições de atingir as competências e as habilidades, para conseguir depois lá na disciplina que é continuidades, então vamos dar uma chance para ele, digamos assim, porque ele não é só um número, temos que valorizar o outro” (E5).

O cuidado se inicia antes da interação de cuidado propriamente dita, entre o “educador cuidador” e o ser cuidado aluno, porque os primeiros contatos de cuidado já estariam presentes quando o docente recebe a listagem contendo o nome e quantidade de alunos da turma que irá assumir. Há um leitura flutuante, de identificação de quem são esses alunos, se há algum conhecido. O professor de posse da lista começa a planejar os esboços iniciais de como pretende, naquele semestre, interagir com os seus alunos. O momento de cuidado, vai propiciando mudanças que se concretiza com a presença de ambos (educador cuidador e o ser cuidado aluno).

Conforme Waldow (1998), ao descrever a representação gráfica do processo de cuidar, suas inspirações foram delineadas na tentativa de mapear o movimento ondular produzido

pelo momento do cuidado. O momento do cuidado na perspectiva da área da saúde, descrita pela autora envolve variáveis tanto da(o) cuidadora(or) quanto do ser cuidado, nas quais estão presentes muita percepção pessoal a cerca do “outro” e reflexões sobre o “outro” para que a resposta do cuidado se concretize. Tomando conhecimento e reconhecendo o outro a cuidadora identifica as necessidades de cuidado e nesse momento que os atributos do cuidado surgem desenvolvendo a interação interpessoal.

No caminho da aprendizagem com o enfoque no cuidado, surgem os “**indicadores do cuidado**” em que o docente realiza ações claras que movimento de ensinar na perspectiva do cuidado. Nos depoimentos dos professores, evidenciaram-se vários atributos que estão intimamente relacionados no processo de cuidar que neste caso estariam imbricados no ato de ensinar como: saber ouvir, saber interagir, respeitar, apoiar, estimular, corrigir, ter compaixão, ter consideração se preocupar, ser responsável, ter flexibilidade, um palavra delicada, um sorriso, satisfação, relação professor aluno como uma simbiose e ter sintonia, conforme os depoimentos:

“Lembrar do aluno, ter uma palavra delicada a dizer na entrada e na saída, evidenciar a satisfação de estar ali eu acho que são situações que se criam que se estabelecem essa sintonia eu acho que é essencial” (E3).

“Se essa relação for respeitosa, amigável e interessada ela será de cuidado tem que saber ter essa relação tu não pode entrar na sala e sair, eu tive professores que davam aula como se tivessem olhando para o além então tu vê com isso que não vai estabelecer uma relação, nenhuma relação” (E3).

“Eu sou uma pessoa flexível, tenho bastante flexibilidade e isso acho que é também certa compaixão digamos sabe, então eu me preocupo muito eu não sei, mas eu não trato todos os alunos igualmente eu trato diferente cada um não sei se isso é certo ou errado é o meu entendimento” (E5).

“As principais seriam valorizar o outro, ter compaixão, ter consideração, se preocupar, ser responsável, respeitar o aluno como indivíduo...” (E5).

Os significados atribuídos ao cuidar, conforme Waldow (1998), como comportamentos e ações envolvem: conhecimento, valores, habilidades e atitudes empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana. Dessa forma, o cuidar abrange, necessariamente, uma ação interativa que neste caso está relacionado ao papel do “educador cuidador” e do “ser cuidado aluno”. Assim, percebe-se que o cuidado na educação na relação professor/aluno compreende um sincronismo, conforme os depoimentos:

“Relação/professor aluno essa simbiose digamos assim, sincronismo, a gente começa a conversar e a conhecer o outro e isso acaba propiciando uma maior preocupação um envolvimento então eu acho que talvez a alternativa é que eles façam da gente gostar assim se eu puder propiciar a gente não fica tão distante” (E5).

“Lembrar do aluno, ter uma palavra delicada para dizer na entrada e na saída evidenciar a satisfação de estar ali eu acho que são situações que estabelecem essa sintonia” (E4).

Os objetivos do cuidar, para a área da saúde, sempre estiveram associados a: aliviar, confortar, ajudar, favorecer, promover, restabelecer, restaurar, dar, fazer etc. Nesse caso especificamente, o cuidar na perspectiva do ensino, percebe-se que há muitas aproximações relativas a esses comportamentos e atitudes que o educador cuidador desempenha. Assim sendo, o professor proporciona intervenções não no sentido de prescrição de ações como ocorre na área da saúde, mas com o sentido de mediar e de facilitar possibilidades no ato de ensinar que transpassam pelos atributos do cuidado, auxiliando na construção da aprendizagem dos alunos. Cuidar aqui possui um significado mais amplo que envolve potencialidades humanas na aquisição de saberes.

Tardif (2014) refere que os saberes dos professores está consolidado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas) e que fazem, o ser e o agir são polos separados mas são resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho docente.

Para o desenvolvimento das potencialidades do “ser cuidado aluno”, o professor deve prever um ambiente favorável para que o ato de ensinar seja promovido. Um espaço de cuidado organizado pelo docente, envolve várias estratégias que possam desenvolver o “momento do cuidar”, buscando-se a interatividade do “educador cuidador” com o “ser cuidado aluno” para que a aprendizagem possa florescer.

Quando o ensino está centrado no cuidado, o professor segundo Waldow (2005) esboça seu plano selecionando atividades, prevendo o que for necessário para o desenvolvimento do conteúdo, estabelecendo uma “**organização do ambiente**”, outro atributo que corresponderia a uma forma de cuidado. O cenário descrito pelos professores aborda a necessidade de um ambiente confortável, mas com o enfoque na postura do professor diante da apresentação do conteúdo e de elementos utilizados por ele para desenvolver o despertar e a curiosidade do aluno. Ressalta-se que os depoimentos abordaram que o uso do recurso tecnológico não é garantia de um “espaço de acolhimento”, segundo o depoimento:

“Olha eu penso que inclusive alguns de nós em nosso programa a gente tem conversado sobre isso porque nós observamos que existem na educação certos modismos. A palavra inovação por exemplo é uma coisa assim que parece e a sala adesivada com puffs no chão pode ser tão bancária quanto uma sala de aula de classe uma trás da outra, basta a postura do professor ser autoritária, ser extremamente vinculada a uma compreensão apenas e não pode abrir várias janelas. As mil e umas as mil e uma tecnologias informacionais não é garantia de espaço de acolhimento muito antes pelo contrário pode ser de isso isolamento cada vez mais, todos na frente da telinha viajando no seu mundo eu diria tenho observado que eu até fazer mais e as vezes depende de estrutura porque eu acho que dá fazer muita coisa legal” (E1).

“A gente está procurando isso uma nova sala de aula. Eu venho de uma escola, a escola europeia, em que ela é uma escola profundamente desumana e depositária, por outro lado, as novas tecnologias te abrem espaço para mim que é extraordinário mas que ao mesmo tempo o são profundamente desafiadores porque propõem outros interesses de competência técnica da tua competência universitária, então tu tens que conjugar esses elementos, tu tens que ensinar o fazer, perceber que o uso da tecnologia tem limites, que ele é um meio e não um fim e não colocar os meios como fins é também um problema ético” (E2).

A “**organização ambiente**”, na ótica dos professores, representa o cenário da sala de aula descrito como uma preocupação no que se refere a necessidade de perceber elementos que fazem a diferença para o aprendizado. Essas necessidades correspondem a uma forma de cuidado: Organização Física (disposição das classes), Planejamento das atividades (cronograma, provas, revisão de exercícios), Recursos Didáticos (recursos tecnológicos, textos provocativos, Elementos construtivos para a prática pedagógica: velas, comidas) expressados nos depoimentos:

“Eu ia querer um ambiente mais acolhedor numa mesa redonda que a gente pudesse se aproximar mais do aluno sabe porque eu acho que quando a gente está distante dele a gente está distante não só fisicamente”(E5)

“O próprio espaço escolar normalmente os espaços não são adequados para uma boa prática pedagógica existe a tendência ainda de reproduzir uma forma que está identificada com aquele tipo de educação que eu tive , a gente tem que ter um espaço que propicie mais interação, mas troca e mais crescimento conjunto eu aprendo com os meus alunos e eles tem que saber disso” (E4).

“Eu sempre digo no primeiro de aula, que o cronograma é uma proposta, uma ideia, mas a gente vai mudando de acordo com o que eu vou percebendo” (E5).

Destaca-se, nas falas dos professores, o foco de estabelecer a “aproximação” e “interação” como pontos essenciais para a prática pedagógica. Os recursos usados no espaço de sala de aula, são escolhidos de forma que o cuidador educador possa interagir com o ser cuidado aluno, o que seria gerador de crescimento mútuo, correspondendo fortemente ao “momento de cuidar”, segundo o depoimento:

“A gente tem que criar espaço que propicie mais a interação, mais troca e mais crescimento, eu aprendo com os meus alunos e eles tem que saber disso, inclusive se empoderarem para poderem participar do debate comigo, não precisa ter medo de mim eu aprendo com eles também porque nós temos hoje em dia tantos recursos de pesquisa que deveriam estar disponíveis mas eu acho que esses multimídias são importantes, existe a educação à distância que é uma tendência irrecuperável, as eu acho que para aprender o aprendizado de arquitetura a interrelação pessoal é muito importante, eu tenho que saber se os olhos deles estão brilhando se eu não ver os olhos brilhando eles não estão entendendo exatamente o que estou falando, isso é uma composição estética de composição funcional, de atendimento das demandas, o espaço que possibilitasse essas trocas tanto em grupo como sozinho” (E4).

Waldow (2005) aborda a importância da figura do professor: ser um parceiro, um orientado, um facilitador de forma a estimular seus alunos, no sentido de seus fortalecimentos. Além disso, é significativo que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolva de forma agradável e isso necessitaria de preparo do professor que representa não somente o conhecimento, mas empenho e dedicação nas atividades de ensino, a utilização adequada de recursos didáticos disponíveis como por exemplo: textos, material audiovisual etc, e por fim ,criar um ambiente físico ligado ao ambiente de cuidado, mantendo-o limpo, agradável e confortável.

O ambiente físico ideal para o cuidado seria o de possibilitar várias estratégias e modalidades de ensino que favoreçam as relações interpessoais. A disposição de cadeiras e mesinhas em sala de aula poderia ser em círculos ou retângulos de forma que todos conseguissem visualizar-se uns aos outros (WALDOW, 2005). Salas de aula que contemplem janelas com cortinas para momentos de privacidade do grupo e exposição demasiada do sol. Não é incomum, em nossa realidade, salas de aula apertadas, com persianas quebradas e/ou cortinas que não fecham, muito quentes e com ventiladores barulhentos, tomadas que não funcionam. Esses detalhes podem provocar um desgaste, perda de tempo e irritabilidade prejudicando muitas vezes avançar toda a programação. O ambiente deve favorecer o uso de material audiovisual com projeções e música assim como o espaço para dança e exercícios. A aprendizagem parece ser mais produtiva nos períodos de 2 horas e no máximo 3 horas,

quando ultrapassa esse tempo intervalos e atividades de relaxamento, exercícios podem ser previstos para evitar o cansaço e a monotonia, segundo o depoimento:

“Eu acho que tem uma tradição nesse sentido de trabalhos audiovisuais, de teatralização das aulas, de uma série de coisas que é de levar prazer para dentro da sala de aula, de mostrar, que é uma coisa que digo para os meus alunos é que a gente tem que inventar por exemplo, a gente tem que criar uma maneira de explicar que a leitura é o principal papel, não é trazer conhecimento mas de prazer para dentro da sala de aula esse tipo de coisa eu tento porque eu sou um professor muito piadista, eu represento muito, conto piada, essas coisas todas, então eu acho que a gente tem que trabalhar melhor porque eu fui um aluno muito perto dos alunos que eu tenho aqui, porque eu trabalhei durante um tempo da graduação então eu sei o que eles passam, sei esta coisa de vir pendurado em um ônibus, de ter texto para ler e de não ter tempo para ler porque trabalha 8 horas nove horas por dia, e fazer um curso noturno eu me identifico completamente com eles” (E6).

Segundo Waldow (2005), seria importante pensar em estratégias educacionais como meios de desenvolvimento do pensamento crítico e a sensibilidade para o cuidado em seus alunos de forma que eles possam atuarem como cuidadores com valores e princípios éticos que se fundamentem no cuidado humano e consigam efetuar mudanças na sua prática. Ao invés de profissionais passivos, acomodados e sem criatividade e poder de decisão, passam a utilizar meios estratégicos para que se tornem profissionais capazes de atuarem de forma independente, criativa, competente e sensível, empenhados em uma política de cuidado que beneficie os cuidadores e seres cuidados.

6.4 CUIDADO: UM FUNDAMENTO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Rios (2010, p. 52), revela que “o ensino não é um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas o começo do cultivo de uma mente, de forma que, o que foi semeado crescerá”. Essa afirmativa é uma prerrogativa significativa para desvelar como o cuidado está presente no ensino Universitário. Permitam-me apresentar como o gesto de ensinar na figura do docente, pode ir além dessa metáfora da semente e descortinar o ensino como uma função essencial de socialização (re) criadora do conhecimento e de dimensão cultural. O gesto de ensinar no âmbito da Universidade incorpora vários encontros, o primeiro deles é o da relação professor/aluno ser mediado por realidades, considerando o saber que ambos já possuem e procurando articulá-los a novos saberes e práticas, e o segundo, corresponderia ao olhar do professor diante das problemáticas

sociais que muitas vezes enfrenta na ambiente universitário. O cuidado entra em cena no momento que o “educador cuidador” possui potencialidades singulares para perceber as diferentes linguagens produzidas por seus alunos no contexto de sala de aula.

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, por uma ação que se articula à aprendizagem e para tanto, a movimentação de cuidados que o professor executa para o seu exercício é um gesto de socialização, construção e reconstrução de conhecimentos e valores (RIOS, 2010). O fenômeno do ensino procura buscar a totalidade da realidade presente no contexto heterogêneo que constitui o universo da Universidade, ou seja, o professor está em vigilância permanente para compreender quem são seus alunos e onde querem chegar.

O cuidado adentra na perspectiva do ensino universitário, quando há uma compreensão mais profícua da realidade do aluno e isso ocorre quando o papel do “educador cuidador” é representativo na promoção de situações que possam desenvolvê-lo. Ao mesmo tempo, a Universidade incorpora duas grandes dimensões de cuidado, expressadas pelos docentes no estudo: a primeira corresponde o lado empresarial e a segunda, o bem estar dos alunos e docentes (ações sociais internas e externas). Portanto, para desvelar o cuidado no universo da Universidade a Figura 9 representa os elementos que a constituem, segundo os relatos dos participantes.

Figura 9 – Cuidado: um fundamento no ensino Universitário



Fonte: A autora (2014).

Evidenciou-se, nos relatos dos professores, que o cuidado foi compreendido como um fundamento essencial que deve ser valorizado, pois promove a “**relação**” necessária entre professor/aluno que conduz ao aprendizado. O atributo “**relação**”, foi expressado pelos docentes, como algo que movimenta os atores da arte de ensinar e aprender, regado pela afetividade na interlocução entre ensinar e cuidar. O cuidado como fundamento é sustentado por sentimentos de amor e de compreensão a quem se ensina, conforme os depoimentos:

“A medida que eu formo então nisso há dois seres até intelectualmente o aluno que se interessa pela tua matéria vai pesquisar te trazer elementos novos depois humanamente tu tens uma variedade muito grande e essa variedade te ajuda a crescer, te estimula a rever o teu material a perceber como transformá-lo mais acessível mais didático isto é transferir e eu vejo aí uma forma de amor, eu diria veria três níveis de amor: amor sarxis que é o amor carnal que não é o caso, o amor agápico e o amor caris caccare então aqui estamos num nível de amor caris que caminha no agápico, é um amor que entende toda a pessoa inclusive defeitos isso faz como que na tua formação de professor tu sejas pai, mãe um torquedor enfim tu tens que agora qual é a grande dificuldade é não assumir esses papéis no lugar dessas pessoas” (E2).

“Acho que tinha que ser um fundamento mais presente, mais valorizado, existem situações de como por exemplo se uma professora atua num curso menor com uma turma menor, que ela tenha uma inserção mais frequente, ela vai desenvolver uma relação com os seus alunos que necessariamente conduza a esse envolvimento, tu conhece, tu sabe o histórico, tu interage mais com a pessoa” (E3).

Estudos de Sugahara e Souza (2010) sobre a dimensão afetiva destacam que o professor constrói sua forma de educar a partir de um conjunto de situações oferecidas no espaço de sala de aula. As dimensões emocionais e pessoais fornecem elementos para a construção do espaço intersubjetivo das relações entre eu, o outro e o objeto-mundo. A linguagem reproduzida nesse espaço de dimensão afetiva se traduz por sentimentos do sujeito principalmente o amor, sendo esse um atributo significativo do cuidado.

As relações de carinho estão presentes no espaço da educação, conforme Tassoni; Leite (2010) permitindo um ambiente de bem estar na sala de aula. O cuidado na esfera da educação, segundo Boff (2012), deve assumir um posicionamento diferente dos cenários anteriores da história. O momento atual suscita resgatar a razão sensível e cordial que nos permite sentir a Terra como algo vivo tendo o sentimento de pertença ao universo, superando todo o tipo de antropocentrismo e sociocentrismo e valorizando cada ser humano no seio da comunidade de vida. Reforça ainda o mesmo autor, da necessidade de cultivar a ética do cuidado, prestando mais atenção aos valores que estão em jogo e ficando atentos ao que realmente interessa: o impacto que nossas ideias e ações podem causar nos outros.

Vivemos o cuidado relacional na educação, quando nos interessamos pelo bem-estar dos outros, do ambiente, do ecossistema nos quais estamos inseridos. Transitamos na ética do cuidado quando atrás das análises da conjuntura atual do país e dos fatos acontecidos discernimos pessoas, destinos e valores (ANTUNES; GARROUX, 2008)

O cuidado suscita o professor a estabelecer prioridades e aceitar que as coisas não aconteçam de uma hora para outra, por que temos uma temporalidade envolvida no ato de

ensinar e cuidar, pois ele deve respeitar os processos de apreensão, de crescimento e de maturação dos seus alunos. Portanto, o papel do educador, tendo o cuidado como fundamento no ensino universitário, é significativo para situações de mediação de dificuldades quanto no sentido de ser referência, de acordo com os entrevistados:

“Tu tens que ser sempre um certo destaque de papéis, tu tens que ser transparente, competente intelectualmente mas ao mesmo tempo mostrar que tu não vai substituir ninguém e não deve, então o cuidado está aí é não criar dependências, criar laços sem dependências” (E2).

“Eu preciso orientar um caminho e isso é manter uma situação tensa no sentido de provocação e estranhamento, mas dar para elas um instrumental para elas conseguirem construir o material e o pensamento delas, que pode ser exatamente o oposto do meu ideologicamente, porque sou eu que sou treinada o suficiente a palavra treinada aqui é bem essa ideia experimentada o suficiente para suportar o embate, mas que o instrumental que eu estou oferecendo para elas seja de suporte para elas construírem uma atividade, nesse sentido é o fundamento” (E1).

Conforme Tardif (2014, p. 168), a prática educativa, possui elementos que representam uma visão conjunta de ações e saberes que podem ser descritos como “modelos de ação”. O agir de cada professor estaria associado a 8 tipos de ações que representam a forma como o mesmo direciona seus trabalhos, com base em autores representativos no campo da Educação , conforme a descrição a seguir:

Quadro 7 – Tipos de ação

Tipo de ação	A-atividades típicas na educação	B- Esferas típicas na educação	C- Caso ilustrativo	D- Papel típico da educação	E- Saber ou da competência da educação	F- Modelo da prática educativa
1-Agir tradicional (Weber, Health)	Condutas pautadas por modelos de vidas baseados nas tradições e nos costumes	A educação familiar as tradições pedagógicas, os rituais sociais	A divisão sociocultural entre o feminino e o masculino, os comportamentos ritualizados	Agir de acordo com um modelo de comportamento preestabelecido por uma tradição	Saber oriundo do mundo vivido, saber cotidiano, senso comum	A educação é uma atividade tradicional
2- Agir Afetivo (Freud, Nell, Rogers)	Condutas guiadas por atores	A educação familiar, as pedagogias libertárias	As interações afetivo-emocionais	Agir e deixar agir de acordo com os afetos	Saber estético	A Educação é uma atividade afetiva.
3- Agir instrumental (Watson, Skinner, Gagé)	Condutas guiadas por objetivos especificamente em comportamentos observáveis	A tecnologia da educação, a educação especializada a reeducação	Atividades que objetivam a modificação do comportamento do condicionamento	Agir de acordo com regras técnicas ou com uma metodologia do comportamento	Saber técnico- científico axiologicamente neutro	A educação é uma tecnologia
4- Agir estratégico (Newman, Schön)	Condutas guiadas por objetivos em situações de interação	A prática cotidiana dos professores nas salas de aula	Gestão e orientação das interações dentro de um grupo para atingir um objetivo	Agir de acordo com regras paradigmáticas	Saber estratégico calculador	A educação é uma arte
5- Agir normativo (Well, Moore)	Condutas guiadas por normas, pro valores	A prática guiada por normas: disciplina, currículo	Atividades que garantem o respeito a normas ou a sua realização	Agir de acordo com regras éticas, jurídicas, estéticas	Saber normativo	A educação é uma atividade normativa ou moral
6- Agir dramaturgico (Goffman, Doyle)	Condutas que comportam uma negociação relativa aos papéis dos atores educativos	As interações entre os professores e os alunos exige uma construção da ordem pedagógica	Negociação dos papéis num programa de ação em curso numa sala de aula	Agir de acordo com papéis sociais contingentes e negociáveis	Saber cotidiano =, saber comum, saber na ação	A educação é uma interação social
7- Agir expressivo (Schütz, Rogers)	Condutas nas quais o ator expressa sua subjetividade, sua vivência	As pedagogias personalistas, as atividades terapêuticas	Expressão do que vivem e sentem os atores da educação	Agir expressando sua vivência	Saber como consciência de si ou autorreflexão	A educação é uma atividade de expressão de si mesmo
8- Agir comunicacional (Habermas, Apel)	Condutas nas quais os atores participam como iguais na discussão	A educação democrática	Argumentação entre os educadores e os educandos sobre as razões da ação	Agir pela discussão	Saber argumentar	A educação é uma atividade de comunicação

Fonte: Tardif (2014, p. 169).

Percebe-se que o quadro infere papéis típicos do professor e definições do ensino daí decorrentes. Entretanto, os depoimentos dos professores revelaram que o “agir” na prática educativa no ensino superior quando associado ao cuidado pode ser configurado em uma rede de saberes. Essa rede de saberes está sustentada por uma escolha pessoal e singular, portanto dependendo da situação, ele opta por qual ou quais ação (ações) considera conveniente. Poderíamos facilmente adicionar, a partir da análise dos depoimentos, uma nona ação - o “Agir Cuidativo”, como um meio de integrar o “agir afetivo + agir estratégico + agir dramático + agir expressivo” ou poderíamos re(montar) para o “agir afetivo + agir comunicacional + agir expressivo + agir estratégico. Independente da reorganização, três pontos centrais convergem para um “agir Cuidativo”: afetividade, expressividade e comunicação.

Considero oportuno descrever essa convergência de possibilidades do “agir” do docente, pois o cuidado entrelaçado ao ensino possui singularidades subjetivas e oportuniza uma construção muito sutil da prática educativa, exatamente porque o componente da historicidade movimenta o olhar e o comportamento do professor diante das situações que ele vivencia e experiência em sala de aula.

Waldow (1998), aborda que o ensino centrado no cuidado humano, deve ser visualizado sob o prisma do paradigma humanístico, compatível com a filosofia. O cuidado humano pensado como um processo envolve crescimento e tem como meta acreditar que as pessoas sejam capazes de crescer e de ter desejo para crescer, empreendendo esforços no sentido de alcançar a sua auto-realização.

O processo de cuidar, no ambiente universitário, deixou perceber possuir elementos para o planejamento de uma educação que engloba uma filosofia do cuidado humano, podendo ser utilizada em qualquer área de conhecimento. Os elementos são as ações e comportamentos que o docente tem diante do cenário educativo. segundo o depoimento:

“A arquitetura tem muito de psicologia, as pessoas quando estão fazendo ali um projeto, é o sonho de uma vida inteira e tu tem que saber viver esse sonho com o teu aluno e com a pessoa que está trabalhando isso, a gente passa no cotidiano para os nossos alunos até porque o nosso sistema de ensino e de aprendizagem é muito diferente do convencional, nós trabalhamos com os alunos orientando um a um em cima de estudos que eles estão desenvolvendo é muito mais trabalhoso do que eu chegar lá na frente eventualmente eu tenho conteúdo que eu ministro lá na frente para todos mas normalmente eu faço todo o acompanhamento do desenvolvimento do projeto individual do aluno porque é a área que eu trabalho que é projetos” (E4).

O trabalho do professor não se vincula estritamente a uma ação específica. Evidencia-se que, nos últimos dez anos, os estudos estavam sempre associados à análise do trabalho como um sistema de ações na sala de aula, entretanto, percebe-se que há uma heterogeneidade de atividades dos professores que permite compreender o ensino de diferentes ângulos segundo Tardif (2014, p. 175) quando se refere ao ensino sob a perspectiva de diferentes autores:

- concebido como uma técnica (cf. SKINNER, 1969; GAGNÉ, 1976; TARDIF, 1992);
- pressupõe componentes afetivos entendido como processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo uma terapia. (NEILL, 1970; ROGERS, 1968, PARÉ, 1977);
- como uma visão ética ou política (FREIRE, 1974; NAUD; MORIM,1978);
- uma interação social, um processo de co- construção da realidade pelos professores e alunos, defendida por (LAROCHELLE; BERNADZ, 1994);
- transmissão de conhecimento e valores fundamentais (ADLER, 1982; ALAIN, 1986; MORIN; BRUNET, 1992).

Portanto, a atividade educativa se estabelece por meio da formação do ser humano. O ser humano é um ser que partilha, que desenvolve seu comportamento, que se desvela no ambiente em que vive e, por vezes, reproduz comportamentos. É também, um ser que expressa subjetividade ,que orienta a sua vida com base na dimensão afetiva e emocional. A prática educativa é uma arte, é uma técnica e uma dimensão essencial. O viver do professor em seu ambiente é regado de conflitos, de regras, de valores próprios, de escolhas difíceis, de possibilidades de crescimento da turma ou de cuidar de alunos com dificuldades, de retirar alunos que perturbam ou procurar integrá-los (TARDIF, 2014).

A prática educativa do docente envolve, segundo os depoimentos, o atributo **“potencialidades do educador cuidador”**. As **“potencialidades do Educador cuidador”** são compreendidas como as estratégias e capacidades que o docente desenvolve no cotidiano de sala de aula na interatividade com o “ser cuidado aluno” para que o contexto da aprendizagem ocorra. O cuidado associado às potencialidades do educador cuidador envolve preocupações em como o aluno irá apreender o conhecimento, uso de estratégias pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento do ser aluno e o reconhecimento das singularidades do coletivo , mencionados nos depoimentos:

“Não sei se eu consigo visualizar no sentido de que se eu compreendo que as duas coisas ensinar e cuidar estão juntas, não é porque eu tenho experiência uma experiência que tanto quanto vem senso pensada a minha preocupação como fundamento é o tempo inteiro proporcionar situações onde as alunas necessitam se inquietar, ao se sentirem inquietas eu não posso simplesmente fazer esse movimento de abertura para inquietação eu preciso ir adiante e ao fazer o ir adiante eu preciso acompanhar elas” (E1).

“A medida que eu formo também me formo então nisso há dois seres até intelectualmente o que se interessa pela tua matéria vai trazer elementos novos depois humanamente tens uma variedade muito grande e essa variedade te ajuda te estimula a rever o teu material a perceber como transformá-lo mais acessível mais didático” (E2).

“O cuidado faz traduzir todas as ações que o aluno vai ter, se eu vou fazer um projeto, eu tenho que ter uma série de cuidados e não só com as questões técnicas mas também com as questões do usuário daquele projeto então quando eu estou dizendo que tem que ter um cuidado eu estou dizendo para o aluno tu tem que conversar com o teu cliente, tu tens que falar com quem está encomendando o serviço tem que sentir o que ele está te demandando tu tens que atentar para alguma especificidade ou alguma divergência” (E4).

Se o professor vivencia singularidades na sua prática educativa e conduz seu saber docente da melhor forma possível, então podemos atribuir a subjetividade do cotidiano do espaço de sala de aula do ensino universitário como uma verdadeira arte de ensinar. A concepção de um ensino focado no cuidado, promove uma conexão da psique humana com as sensações e sensibilidades que podem ser denominados de “Educação Estética” segundo Cumbie e Rutherford (1994 *apud* WALDOW, 2005). Os autores revelam a estética como um padrão de conhecimento e enfatizam a criatividade como elemento importante no processo estético para o ensino focado no cuidado.

As experiências estéticas envolvem o ser existencial na busca de significados, assim são vividas no contexto da própria autocompreensão dentro daquilo que nós constituímos como nosso mundo. A arte não se opõe à ciência ela é parte. É parte de toda experiência humana e pode expressar o que as palavras normalmente falham em expressar. É possível querer saber, ter curiosidade, acerca do prazer, percepções sobre a beleza, o horror, sobre a harmonia assim como a desigualdade.

Quando unimos o pensamento crítico e a educação estética, Waldow (2005) refere que há uma estreita relação com o cuidado o que nos suscita a despertar para o cotidiano da prática educativa universitária, campo deste estudo. O professor pode provocar questionamentos, despertar o aluno para novas ideias, bem como propor hipóteses que

promovem o desvelamento de significados e conceitos sobre o conteúdo. Além disso, instiga o aluno a interpretar situações, inspirando e aguçando os sentimentos e o intelecto.

Como não se emocionar diante de obras de arte como por exemplo músicas clássicas de Chopin ou Bethoven? O que ocorre quando admiramos um quadro de Monet e Renoir? Ou assistimos ao nascimento de um ser? Ou celebramos a força e a imensidão do oceano? Esses são pequenos exemplos que podemos percorrer e que podem evocar emoções, sentimentos do nosso existir, da maneira como e de por que as coisas são como são.

Assim como Waldow (2005), Boff (2012) aborda o cuidado ecológico que também representa uma forma estética e de respeito e amor pela natureza, questiono: Quantos de nós não organiza materiais visuais com imagens que possam despertar alguma sensibilidade? Podemos considerar como estratégia a utilização de uma imagem representativa e alusiva ao tema da aula como uma forma de evocar, de refletir e de perceber.

Segundo Duarte Jr In (WALDOW, 2005), a própria educação possui uma dimensão estética que leva o educando a criar os sentidos e os valores que fundamentam sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer.

A tessitura entre temáticas tão significativas como cuidado, pensamento crítico e estratégias de uma educação estética auxiliam no processo tanto de aceitação da racionalidade quanto da exploração do sentimento, trazendo como consequência, uma educação moral processada (NODDINGS, 1984).

O processo motivacional, no âmbito da educação Universitária, na perspectiva do professor, segundo Santos e Carreño (2010), aborda a necessidade do docente buscar alternativas pedagógicas motivadoras e diferenciadas que auxiliem na motivação intrínseca de cada aluno.

A motivação humana configura-se em processos motivacionais que possuem elementos que interferem na subjetividade do indivíduo. O processo motivacional combina ações intrínsecas e extrínsecas, ativando o indivíduo a executar determinadas tarefas com um componente emocional individual que se instaura a contar da própria cultura do sujeito.

Compreender o ser humano, identificar suas singularidades e subjetividades de sua história de vida constituem-se peças importantes para que se possa mobilizar um ambiente educativo. Para tanto, Santos; Carreño (2010), referem que a motivação é fundamental e deve-se associá-la ao comportamento e ao desenvolvimento humano na realidade educativa.

Portal In Santos; Carreño (2010), revela o quanto é significativo o estado da arte da motivação acadêmica na contemporaneidade. Para tanto, é necessário que se faça

questionamentos reveladores de como o docente realiza suas tarefas e de como ele se sente ao realiza-las.

Rios (2010) comenta que o ensino competente é um ensino de boa qualidade, e para adjetivar a palavra qualidade deve-se pensar em uma conexão estreita entre as dimensões: técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica é indicada para expressar um conjunto de processos de uma arte ou a maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo. Na técnica, reporta-se à realização de uma ação. E na dimensão estética, refere-se à presença da sensibilidade e da beleza como elemento constituinte do saber e do fazer docente, assim a sensibilidade ganha força para a exploração da criatividade que não se restringe ao espaço da arte, indo além, onde o criar estaria associado a viver no mundo humano e a estética estaria vinculada à dimensão da existência do agir humano.

O trabalho docente competente é um trabalho que faz bem, no qual o professor mobiliza todas as dimensões de ação com o objetivo de proporcionar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza recursos de que dispõe, recursos que estão presentes ou se constroem nele mesmo e no entorno - e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. Assim, (RIOS, 2010, p. 107-108), apresenta a dimensão da docência, que integra:

- dimensão técnica: que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes e à habilidade de construí-los com os alunos;
- dimensão estética: que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão política: que se refere à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão ética: que está ligada à participação a ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade na direção da realização de um bem coletivo.

Tardif (2014) refere que a relação do saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo, mas constitui uma ação cotidiana e um momento de alteridade. O professor possui competências, regras e recursos que são incorporados ao seu trabalho que aparecem no seu conhecimento discursivo e no seu saber-fazer. O conhecimento discursivo é parte do seu saber-ensinar. O professor possui prática e consciência profissional do seu trabalho e isso representa em suas atividades, suas intenções,

seus projetos, suas razões de agir, além disso regado de historicidade, de personalidade, de competências que são implícitas na consciência prática.

O docente, portanto possui uma identidade que outorga o seu exercício. A prática docente se faz luzir em uma ampliação da consciência sobre a sua própria prática e para tanto, deve ser compreendida como um processo que envolve as dimensões pessoais, profissionais e as ligadas ao sentido da instituição educacional na qual ele se insere (Pimenta, 2005).

A constituição da identidade do professor é movimentada por um contexto emergente presente no âmago das IES. Segundo Morosini (2014), esse contexto revela transformações significativas na Educação Superior, de um lado as fortes concepções sobre qualidade, e de outro a sociedade imbricada de novas mudanças para o “*ethos*” do desenvolvimento humano. As IESs, vivenciam as questões de qualidade como um compromisso econômico e ao mesmo tempo que trabalham na perspectiva promoção da responsabilidade para a cidadania. Segundo a mesma autora, o contexto Universitário vive um “hibridismo” movimentado tanto pela ótica do mercado quanto da preocupação com os aspectos que norteiam a cidadania, esses elementos foram claramente evidenciados nos depoimentos dos docentes, no atributo “**Universidade**”.

Evidenciou-se, nos depoimentos dos professores, que o docente vivencia o “contexto emergente”. O cuidado foi compreendido como uma “preocupação” no sentido de ações que devem ser desenvolvidas no ambiente universitário para que haja a promoção do bem-estar acadêmico e do docente. As ações foram percebidas, pelos depoentes, como “cuidados necessários” empreendidos pela Universidade no sentido de garantia de um espaço de ensino qualificado. Para tanto, a mesma, desenvolve alternativas para a autosustentabilidade no que se refere ao aspecto financeiro, além disso há um cuidado no que tange ao controle de evasão e de recursos externos (PROUNI) para que o aluno permaneça na instituição, além da formação docente, conforme os depoimentos:

“A Universidade caminha sob dois prismas, dois blocos uma é aquela empresarial e a outra auto-sustentabilidade, mas isso não tira momentos dessa Universidade não tira a grande preocupação que ela tem estruturalmente com o bem-estar dos alunos, bem estar se dá a todos os níveis, não é que existem ações concretas ,mas que são permanentemente revistas, avaliadas, pesadas e que vão ao encontro do benefício do aluno, por exemplos alunos pouco sabem que nós professores trabalhamos muitíssimo na questão de captação de editais porque isso diminui um peso econômico das mensalidades, então o aluno é beneficiado” (E2).

“[...] eu percebo que tem várias ações que tem desenvolvido para acompanhamento dos professores, dos alunos ou para o PROUNI, que eles tem feito ações sociais legais assim que é um cuidado... ações por exemplo do tipo ensino propulsor que tenham cuidado e tinha um que veio na minha cabeça ah sim o de apoio ao pessoa do TCC e a parte da formação docente, também o professor que entra na Universidade então tem todo aquele cuidado de recepcionar, eu tenho percebido um movimento da Universidade em relação ao cuidado, em relação ao aluno...” (E5).

“Outro apoio é o do controle de evasão, então tem vários movimentos da Universidade na parte do serviço social para quem tem problemas financeiros para não abandonar a Universidade enfim são ações nesse sentido que dá apoio” (E5).

Outro ponto significativo associado ao cuidado como fundamento universitário, estaria vinculado a uma Universidade que deve estar preparada para atender a um público bem diversificado, e para tanto deve organizar o ambiente acadêmico de forma a acolher todo tipo de aluno, segundo os depoimentos:

“Universidade tem se tornado cada vez mais exclusiva, então a gente tem trabalhado com público muito diverso. O público que a gente não está preparado para atender isso eu digo com muita clareza, a gente tenta moldar, tentar criar qualidades diferentes justamente para tratar assim pessoas com deficiências físicas, então são pessoas que a gente tem que contemplar e isso é a todo o momento a gente tem que passar, ainda tem os alunos com problemas pessoais, alunos com os quais tu tens que atender com muito cuidado, tu tens que ouvir, tu tens que desrespeitar as normas burocráticas para poder atender, nesse sentido eu acho que saem daquele canal mais explícito tradicional do ensino enquanto aprendizado. Tu sai para uma área que é de percepção das carências do outro e de muita sensibilidade nesse sentido. Receber alunos que tem problemas com drogas, alunos que tem problemas com alcoolismo então nesse sentido a gente está a todo o momento tentando se adaptar, tentando pensar nesses públicos diferenciados” (E6).

“Nessa Universidade existe a preocupação muito forte é de criar mecanismos de percepção em todos os sentidos para acolher, acho que a palavra correta é acolher o aluno que está sendo menos consumidor e mais parceiro da formação” (E2).

“Como fundamento no ensino universitário eu acho que isso é quem está se formando numa Universidade o cuidado faz traduzir todas as ações que ele vai ter se eu vou fazer um projeto eu tenho que ter uma série de cuidados e não só com as técnicas com as questões do usuário daquele projeto” (E4).

Conforme Zabala (1998), as variáveis que configuram a prática educativa estão interligados aos processos educativos e obedecem a múltiplos determinantes que podem estar

associados aos parâmetros institucionais, organizativos e metodológicas presentes na realidade dos professores. Compreender a parcela da intervenção pedagógica situa-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido como um espaço de organização social que possui relações interativas, bem como tempo e recursos para que os processos educativos se apliquem como elementos estreitamente integrados neste sistema.

Alencastro (2006) aborda que a Universidade está imbricada na pós-modernidade e sob o efeito da globalização, que a impulsiona a criar mecanismos de gestão e organização para que possa estar inserida no mercado. Para tanto, ela se apropria de recursos tecnológicos e de adequação da produção do conhecimento pois são determinantes importantes para o seu “saber” em termos de produção e geração de serviço no campo educacional.

No ponto de vista estratégico, as organizações educacionais- Universidades- estão movimentando ações que visam a avaliar qualitativamente e quantitativamente seus sistema de ensino. Ressalva ainda, que o “estoque de capital humano” seria medido por “nível de instrução” e correlacionado com os índices: de desempenho das nações, de mortalidade infantil, de renda per capita, de distribuição de renda, de expectativa de vida, dentre outras variáveis que tendem a variar conforme o nível de instrução da nação varia (ALENCASTRO, 2006).

Conforme Godoy (2006 *apud* ALENCASTRO, 2006), as áreas da saúde e da educação são os dois pilares da teoria do capital humano, e para essa abordagem, as pessoas podem ter três tipos de capitais:

- a) capital saúde na forma do cuidado com o próprio corpo;
- b) capital humano, na forma de educação;
- c) capital físico, na forma de bens ou ativos.

A teoria do capital humano aponta na direção da qualificação e da expansão da educação. Conforme coloca Araújo (2004), os países que mais se desenvolveram foram justamente aqueles que priorizaram seus investimentos em educação, portanto a uma estreita correlação entre investimentos em educação, avanços na produção e no bem-estar social que podem ser geradores de diminuição de uma parcela de desigualdades. Cita ainda o autor que um sistema educacional de qualidade e inclusivo forma indivíduos capazes de exercer plenamente suas faculdades, criando maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho e impactando positivamente sobre os seus rendimentos. Esses efeitos, em última instância, impulsionarão o nível de produção, elevando o nível de bem-estar social.

Pensar na importância e da representatividade da Universidade diante da formação é um desafio constante. A qualidade inserida no âmbito da Educação possui muitas dimensões

que podem ser atribuídas aos aspectos que percorrem a caminhada financeira e a necessidade de trabalhar com evidências, processos e planejamentos e a outra vinculada à formação humana.

No aspecto da formação humana, cumpre destacar que a Universidade possui um papel significativo no exercício do cuidado, visto que neste momento de desenvolvimento pessoal de constituição de uma carreira profissional ocorre o processo de autoconstrução que advém das condições que lhe são oferecidos. Conforme Ferreira e Bittencourt (2008), a qualidade dessa formação depende de todos os futuros cidadãos e isso estaria muito ligado à forma como se produz o conhecimento. Só se aprende de fato, quando o objeto de aprendizagem – o conhecimento se converte numa espécie de “segunda natureza” de que nos fala Saviani (1983) um “*habitus*” que significa trabalhar com habilidades em um processo deliberado, sistemático e organizado, no qual o cuidado, segundo a pesquisa realizada constitui-se fundamento do ensino universitário.

7 CUIDADO EDUCATIVO: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR

A trajetória do cuidado e sua tessitura na historicidade do sujeito é um movimento constante na identidade do ser humano. Pensar em uma formação humana como fonte de vida é um compromisso com a vida e para a vida. A abordagem do cuidado humano e sua estreita relação com a educação é facilmente identificada quando resgatamos o holismo como eixo norteador dessa tese. Conhecer a relação entre o processo de cuidar e o processo educativo na prática docente do ensino superior nas áreas humanas e exatas visando alertar para um referencial da Educação mais holístico e humano, objeto de estudo dessa pesquisa, possibilitou identificar que os atributos do cuidado humano foram revelados nos depoimentos dos professores participantes.

O professor ao ser referenciado como um profissional que utiliza os atributos do cuidado no contexto de sua prática educativa, demonstra que houve uma mudança paradigmática na Educação Superior. O professor assume uma postura diferenciada sobre a natureza da inteligência, do pensamento e do aprendizado. Em um nível mais profundo, significa reconhecer que a percepção do professor possui uma autenticidade, um comportamento de coerência moral e psicológica diante das responsabilidades essenciais que envolve seu trabalho, bem como um senso de coerência holística porque ensina a partir do seu Eu desenvolvido em sua vida interior, e portanto, pode ser considerado como um efetivo cuidador do espaço de sala de aula.

As categorias emergentes desse estudo, demonstram a existência de uma Cuidado Educativo, ancorado sob pilares que caracterizam o agir do docente para uma Educação holística, sendo:

- ensino e o cuidado: mobilização do self do professor para a promoção de uma prática educativa que envolve atributos do cuidado humano essenciais para a plenitude intersubjetiva na relação professor/aluno (desenvolvimento da competência para o cuidado no ensino universitário).
- Formação e Autoformação: temporalidade de vida pessoal e profissional resumem a constituição do saber-fazer do docente, corporificando a experiência individual e coletiva que formam um *habitus* revelador direcionado para um modelo de ensino mediado pelo cuidado que permite a percepção e compreensão do outro (ser cuidado aluno).

- Sala de aula: espaço mediado pelo saber-fazer singular do educador cuidador que possui uma intencionalidade subjetiva interligada com o cuidado para a promoção da aprendizagem do aluno (Ambiente de cuidado).
- Cuidado como fundamento no ensino universitário: agir do professor na prática educativa associado ao cuidado configura-se em uma rede de saberes subjetivos sustentada por uma escolha pessoal conforme a circunstância do contexto de sala de aula (agir cuidativo).

Cuidado educativo, Educador cuidador, Ser cuidado aluno, são peças fundamentais de uma engrenagem que movimenta a didática, a filosofia e a educação. Se estamos vivenciando na história da humanidade um (re)pensar sobre nossa prática educativa no âmbito do ensino superior seria oportuno rever pontos significativos para que a condição real de formação de futuros cidadãos seja constituída. O que se espera de uma relação tão íntima é a possibilidade de desenvolver uma teoria que possa ser um caminho a ser guiado, uma proposta desveladora.

Os atributos do cuidado humano foram expressivos nos depoimentos dos docentes, demonstrando que a prática educativa possui singularidades mediadas pelo processo de cuidar. O cuidar e o ensinar constituem-se em uma Educação estética necessária para a atualidade. O Educador cuidador ao exercer a seu saber-fazer pode ou não despertar o aluno para o aprendizado, o diferencial recai sobre o ambiente de cuidado promovido pelo docente na arte de ensinar.

Estamos vivenciando e experienciando novas realidades no contexto de sala de aula na Universidade. O docente deve estar sensivelmente preparado para perceber o “outro” e ter a mente aberta para as diferenças e dificuldades individuais e coletivas do grupo de alunos sob sua responsabilidade. Constata-se ainda que há uma pluralidade de realidades e subjetividades que se interconectam no espaço de sala de aula na relação Educador cuidador e ser cuidado aluno.

Em tempos históricos constata-se que a formação foi legitimada a uma racionalidade, que permitiu que acadêmicos mantivessem uma consciência não transformacional de vida, mas ingênua, limitadora e servil. Para tanto, o Cuidado Educativo como eixo norteador é ímpar para uma formação holística, pois pretende impulsionar o aprendizado para uma visão que integre princípios e valores significativos para sociedade em geral.

Uma formação constituída de princípios universais de solidariedade e de cuidado existencial, em que o individualismo, o senso de utilitarismo e de poder sejam revelados como relações existenciais comprometedoras, essas podem ser escolhas que não auxiliam em uma

concepção de vida plena e de respeito. Mas afinal como recolocamos o humano na sociedade e os “nós” de relações sociais?

Se o cuidado é uma forma de existir por meio de modos, comportamentos e atos como podemos desloca-lo para a educação, para a formação acadêmica? Isso significa que estamos trabalhado com “processo”, com “atos conscientes”, mas que conduzirão ao “vir a ser” “conforme as condições e o ambiente social que estiver autoconstruído.

Nossa constituição envolve o ser, o outro, a natureza e o cosmo elementos que se mesclam com o cuidado, este é intrínseco e produzido na existência plena do ser. Por isso, cada ser se remodela, se modifica na medida que transforma o conjunto de relações e essas vão conquistando um espaço de personalidade e de aquisição de consciência.

A Universidade é conhecedora da existência da consciência social e enfrenta um duelo na formação acadêmica: o da qualidade intrínseca e de uma qualidade extrínseca. Na qualidade extrínseca direciona seu olhar para a imagem institucional e nos caminhos percorridos para a construção de uma governança acadêmica, visto que conforme os pólos mobilizadores que constitui essa governança terá uma cultura formalizada, institucionalizada, regada de princípios e valores. Esses princípios e valores são transformadores, podem mobilizar as relações sociais entre os atores que a constituem: docentes, alunos, Mec, comunidade etc. Na qualidade intrínseca está ancorada na formação humana digna, plena de futuros e nobres cidadãos humanos que podem estar no seio da sociedade, revelando posições éticas que elevem a consciência de sua existência e do “outro”.

A práxis, cuidado e formação humana e acadêmica como parte da constituição dessa tese tem a presunção de compreender o homem e sua relação sujeito de vida e ação. A práxis é capaz de superar sua própria identidade, singularidade, subjetividade de conhecer a realidade em sua totalidade. Por isso, ela se constitui como por determinação da existência humana de atividades conscientes do ser humano em uma espiral que pode tornar o humano mais humano. A unidade do ser se constitui em sua historicidade e se (auto) renova em suas dimensões de mundo, de matéria com o espírito e do ser com o objeto, e isso é uma práxis ativa.

Os conteúdos de vida são absorvidos e apreendidos pelo “ser” em sua formação, podem ser conhecidos na medida que são elaborados e reproduzidos no pensamento, bem como na aquisição de significados em uma compreensão mais sensível da realidade na dialética do ser humano com a teia social. Desta forma, o conhecimento pode refletir o modo criativo, eivado de significados, pois ele somente é reconhecido quando consegue ser um ativo e um reflexo da realidade.

No tocante ao ensino superior, a ciência e a consciência social são inseparáveis, pois ambas correspondem a democratização do saber e ao desenvolvimento do “ser humano”. Assim, é necessário que o profissional da educação, que nesta tese é referenciado como “Educador Cuidador”, pode contribuir com uma parcela significativa da formação para a cidadania.

O “Educador Cuidador”, levando em consideração as perspectivas do cenário educativo juntamente com a filosofia e a didática podem gerar um novo substrato de ensino. O desafio estaria em exatamente em estreitar os saberes no que se refere a uma sociedade fragmentada para uma visão de totalidade. Além disso, ele pode trabalhar de forma multidisciplinar para diminuir a massificação, desmistificar as diferenças e desigualdades efeitos tão danosos da globalização, e trabalhar com equilíbrio no que se refere ao racionalismo instrumental tentando uma articulação mais pura da concepção da razão com a aproximação do afeto no âmbito educacional e mais precisamente no âmago da pedagogia.

Quando faço uma interlocução entre a didática, a filosofia e o cuidar, estou promovendo uma provocação no sentido de ir ao encontro do “inteiro saber” e com admirável estímulo perceber esse encontro como algo possível, visto que os depoimentos dos professores expressaram como a realidade da prática educativa é reveladora e possui a presença da dimensão do cuidar. Possibilitou compreender que a didática enquanto arte de ensinar está ativa e viva na singularidade dos momentos entre ensinar e aprender. O saber do professor é mediado de competência sensível e estética que transita pela presença da ética. Se necessitamos do componente estético que corresponde ao eixo norteador da ciência do ensino estamos revelando a valorização da “sensibilidade” no campo educacional.

Nesse sentido, os saberes da docência foram evidenciados no estudo, como elementos de experiências criativas que ampliam nosso campo de visão diante da importância da emoção e do afeto.

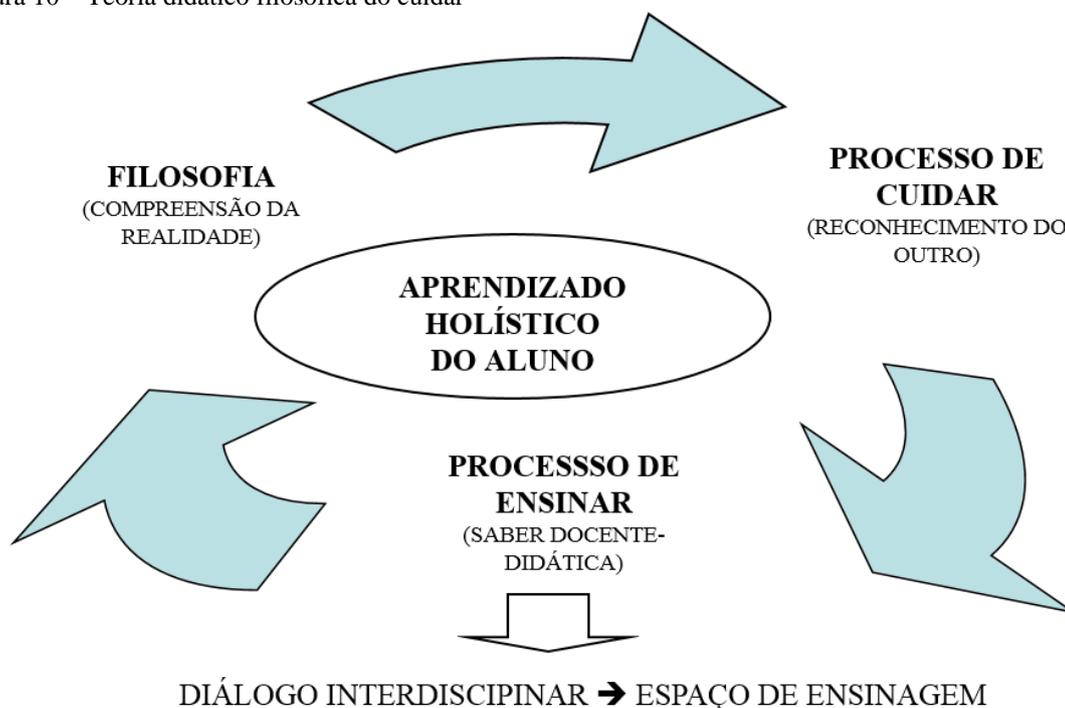
O núcleo central da prática educativa não se restringe a uma sala de aula, mas ao ambiente de cuidado que pode ser propiciado de forma que os alunos se aventurem no conhecimento e no relacionamento com a realidade. O professor utiliza uma combinação de múltiplos saberes entre o ensinar, a realidade e o cuidar. A oportunidade de experienciar a arte de cuidar no interior do ensino superior pode ser gerador de um ofício e de uma prática docente mais fortalecida de possibilidades e de significados enriquecidos entre o “ser”, “o fazer” e o “sentir”.

Portando, o princípio de ter o cuidado integral na arte de ensinar engloba uma dimensão sentida (vivida) e tão experienciada que pode levar o aluno a um aprendizado mais

significativo e principalmente na possibilidade de articular qualidade de ensino, cuidado e cidadania. Estamos (re) significando e colocando em jogo expressões que são desafios no mundo contemporâneo, mas que tem sido visto por muitos pesquisadores como alternativa para uma realidade mais humana.

Seria presunção de minha parte pensar que essa articulação entre o ensinar, o cuidar não fosse possível, mas ao contrário ela está viva e ativa no saber docente. O docente possui uma dimensão enquanto ser, independente da área de conhecimento. O que se presenciou nos depoimentos dos professores foi de que a sensibilidade e o cuidar estão imbricadas no trabalho docente. Se idealizarmos uma corrente de pensamento sobre didática, filosofia e cuidar poderíamos representa-la, conforme a Figura 10, da seguinte forma:

Figura 10 – Teoria didático filosófica do cuidar



Fonte: A autora (2014).

O que se pretende com uma Teoria didático filosófica do cuidar, é de transformação, de crescimento em um processo de vir a ser internalizado, subjetivado e com um sentido próprio. A proposta de unificação entre a didática, a filosofia e o cuidar, a compreensão do cuidar na perspectiva do docente há uma forte ligação entre o professor e o aluno. Se o professor estabelece uma relação de proximidade e de reconhecimento do outro em um sentido mais amplo o cuidado estará presente.

O cuidado se desenvolve na prática docente já no primeiro dia de aula, quando o professor apresenta a proposta da disciplina e após abre espaço de conhecimento interpessoal da turma com ele. Esse movimento já constitui um movimento de “cuidar”: o cuidado na apresentação do plano de ensino, o cuidado na apresentação pessoal e grupal, expectativas, necessidades além da exposição e do diálogo que se estabelece neste primeiro encontro.

As experiências vivenciadas a cada dia entre o professor e o aluno vão se fortalecendo na medida em que se constroem o movimento de “ir e vir” que seria a linguagem do cuidar, o “alternar ritmos” e isso já configura o estabelecimento de vínculo. O vínculo vai ocorrendo na medida em que este professor utiliza atributos do cuidar na relação com o aluno mobilizar o processo de cuidar efetivamente.

Ressalta-se, que a constituição do espaço de ensinagem é movido pelo diálogo interdisciplinar e intersubjetivo do educador cuidador com o ser cuidado aluno. Nesse sentido, compreende-se que os depoimentos dos professores no ensino superior nas áreas estudadas utilizam os atributos do cuidar independente da área de conhecimento, ou seja as áreas das ciências humanas e exatas apresentaram-se de forma única, demonstrando que a prática docente possui um movimento singular mediado pelo agir do professor. Houve um reconhecimento da presença do cuidado independente do curso e/ou área de conhecimento, ou seja, a dimensão do processo de cuidar é constituída pelo educador cuidador na sua forma de perceber o contexto de ensino.

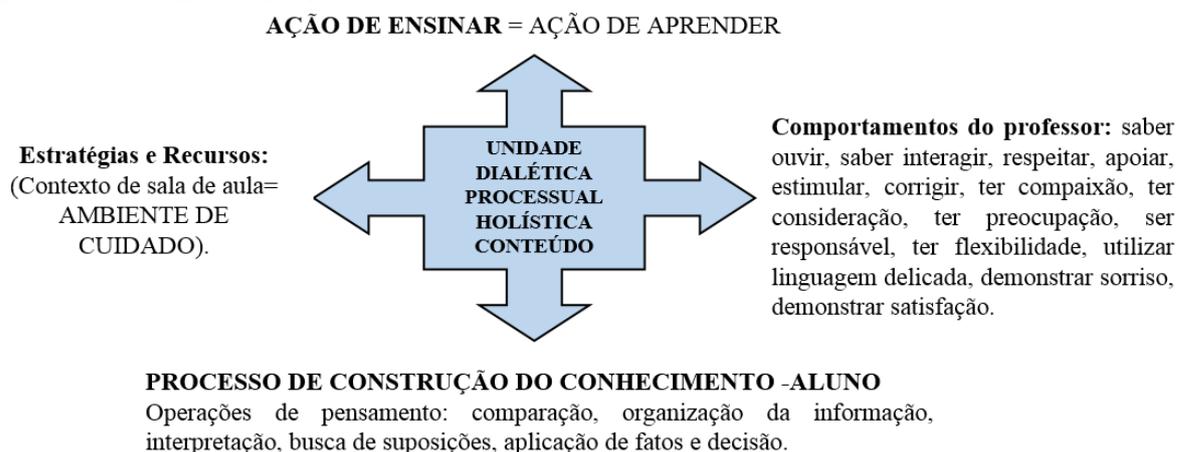
A visão de um aprendizado holístico está ancorada na perspectiva do docente e não da área de conhecimento, portanto a principal mudança está na representatividade e no desenvolvimento do professor em reconhecer e compreender o valor intrínseco do ser cuidado aluno. O educador cuidador prioriza o cuidado no manejo do ato de ensinar, respeitando o contexto pedagógico e o momento de crescimento de cada aluno (ser cuidado aluno).

Portanto, é importante considerar o cuidado como um processo interativo no ato de ensinar. Isso corresponde a compreendê-lo como uma ação que não se resume meramente a técnica de transmissão de conteúdo, mas na demonstração de comportamentos de cuidado que promovam um clima de reconhecimento entre as pessoas no espaço de ensinagem. Promover o autoconhecimento e o conhecimento do outro “ser” por meio de atividades e de experiências que desenvolvam a confiança mútua entre o educador cuidador e o ser cuidado aluno. Estabelecendo ainda, a corporificação do cuidado como um elemento para a ética na constituição da aprendizagem holística.

É necessário que a experiência do cuidado seja identificada pelo corpo docente. Reconhecendo e explorando seus significados para que possa proporcionar um ambiente de cuidado, com estratégias que motivem e mobilizem o ser cuidado aluno.

Outro ponto significativo é o reconhecimento dos atributos que envolvem o cuidado. Constituem-se em elementos importantes para o desenvolvimento do processo de cuidar, na ótica docente sendo relacionados ao comportamento que esse professor tem na sua prática educativa. A educação representa uma posição dialética, no momento em que o professor assume uma autoconsciência de percepção do outro o ser cuidado aluno. Assim sendo, ele estabelece um vínculo necessário para que a aprendizagem possa ser ativada. Para representar o cuidado como fonte para o ato de ensinar, foi desenvolvida a Figura 11, na sequência.

Figura 11 – Ensino na perspectiva do cuidar



Fonte: A autora (2014).

A ensinagem na perspectiva do cuidar seria uma forma de utilizar uma abordagem intencional. Portanto, a representação da figura tem como centro a unidade dialética processual de conteúdo, ou seja, o ato de ensinar é intencional e, para tanto, o foco é o conteúdo a ser explorado. A unidade processual dialética expressa o conteúdo localizado no centro, esse representa a meta a ser pretendida e um processo que envolve etapas.

As etapas estariam condicionadas às ações de ensinar intermediadas por estratégias que propiciam um ambiente de cuidado. O ambiente de cuidado estaria associado a: material audiovisual como projeções, uso de imagens, uso de música, filmes, artes, intervalos lúdicos (lanches coletivos organizados pelos alunos), uso de computadores, ambiente limpo, confortável, textos, artigos de pesquisa, jornais, revistas, disposição das cadeiras e classes.

Além do ambiente de cuidado, é significativo que o Educador cuidador demonstre comportamentos que favorecem um ambiente acolhedor, de respeito e de espontaneidade, ou

seja, ele empreende atitudes que expressem os atributos do cuidado como: valores, conhecimento, respeito, ética e amor. Há um fluxo energético que movimenta esse ambiente de cuidado, porque as dimensões subjetivas do educador cuidador e do ser cuidado aluno se interconectam.

O processo de ensinagem na perspectiva do cuidar deve ser realizado de forma que haja mobilização e construção do conhecimento, um fio condutor em que o professor realiza no sentido de provocação para estimular o pensamento crítico do “ser cuidado aluno”. O ser cuidado aluno deve ser capaz de (re) elaborar e (re) ligar o seu contexto de vida e/ou realidade de si à experiência do conhecimento a ser apreendida. Deve ser possível para o mesmo, estabelecer múltiplas relações com os outros colegas em um clima de cuidado em que os “eus” da coletividade da sala de aula possam cruzar seus pensamentos para a construção de seus saberes.

Portanto, ao utilizar uma abordagem voltada para o cuidado os conteúdos devem envolver o ser cuidado aluno e o coletivo de forma que desenvolvam o pensamento crítico. Importante, também, que o cuidado promova uma sensibilidade no ser cuidado aluno diante do contexto de sua área profissional, possibilitado que o mesmo multiplique valores e princípios éticos na formação que escolheu. Que o ser cuidado aluno possa ser criativo, humano e sensível para as necessidades sociais de sua área de conhecimento.

Portanto, minha caminhada como educadora sempre foi de perceber as necessidade do “outro”. Como enfermeira e educadora, minha trajetória profissional sempre esteve ligada aos aspectos do cuidado em suas múltiplas realidades constituindo minha historicidade profissional.

A tese construída estabeleceu que o professor como um cuidador possui potencialidades no seu exercício, na sua prática educativa que podem iluminar com mais sabedoria a arte de ensinar. A possibilidade de utilizar na formação desse ser, a arte de cuidar, pode modificar seu comportamento diante da valorização do mundo interior, da expansão de sua consciência diante dos aspectos da vida, da riqueza pessoal interna que corresponderia as suas potencialidades subjetivas, da beleza da natureza e do cosmo. O que proponho é um equilíbrio nas relações interpessoais de uma Educação Integral que contemple a transdisciplinaridade para que o pensar, o sentir e o agir toque a alma humana.

A possibilidade do cuidado como um recurso que aproxima as pessoas, que eleve os ideais de vida e de compreensão do outro. O “educador cuidador” possui uma tarefa emancipatória pela ética, que agrega valores de responsabilidade social e de superação de uma educação fragmentada que permaneceu por vários anos. A fragmentação aqui percebida e

entendida como aquela em que o “ser aluno” compreende a sua realidade de forma segmentada e fracionada, com uma lógica verbal baseado na memorização e pouca criticidade diante dos fatos.

A abordagem de ensino na perspectiva do cuidar é um movimento com ações efetivas, em que o processo de conhecer envolva uma percepção sensível. Assim, o buscar e o progredir enquanto ser humano estaria ligado a uma caminhada de formação e de (re) construção subjetiva de sua história de vida impulsionada para o “bem”. O “bem” no sentido amplo da palavra, pode gerar uma ordem social, de uma legislação interna de evolução para a expansão da consciência humana.

O docente do ensino superior possui uma tarefa de (re)ligar e (re)situar esse futuro profissional no que se refere ao direito das pessoas para uma qualidade de vida e de dignidade independente da área de atuação profissional. O “Educador Cuidador”, termo batizado nessa tese, pode ser um símbolo de transformação, de ações efetivas e de possibilidades de um processo que deve ser permanente, de integração de si mesmo e compromisso com o outro e com a sociedade.

Os desafios da contemporaneidade são muitos, mas o desenvolvimento humano é ímpar e de extrema necessidade frente as realidades tão perversas a que assistimos a todo instante. Quando faremos nossa parte? As Instituições de Ensino Superior, precisam investir em uma pedagogia transformadora em que se articule disciplinas que possam ser geradoras de cuidado, em especial para essa tese a didática, a filosofia e o cuidar. O que presenciamos, na maioria das vezes, são ações individualizadas que levam os professores a desconhecem as possibilidades de enlaces entre as disciplinas e /ou áreas de conhecimento.

Na construção da tese, de aproximação entre ensinar e cuidar para uma práxis transformadora, a ideia foi de ampliar o universo formador no sentido de que todas as áreas de conhecimento acabam se interconectando. Temos no âmbito da Universidade comunidades e/ou sociedades do conhecimento e de aprendizagem. Demonstra que o cuidado não pode ser “velado”, pois constitui a base fundamental para conhecer a natureza humana e assim despertar no “ser humano”, tanto na figura do “educador cuidador” quanto do “ser cuidado aluno”, as potencialidades adormecidas. O Educador Cuidador é um cuidador, o seu processo de cuidar está ancorado em um navio que veleja pelo oceano do conhecimento, navegando por possibilidades a serem seguidas pelo ser aluno na busca de si, no reconhecimento, na harmonia e no equilíbrio de suas crenças, nos seus pensamentos e principalmente nos seus atos.

A tese estabeleceu a relação entre o cuidado humano, prática docente e o ensino superior, revelou-se que o cuidar está intrinsecamente associado ao saber docente subjetivado e de um saber fazer singular que pode propiciar um contexto do ensino holístico. Há uma preocupação, a um zelo que corresponderia a um cuidado educativo, com ações diretas de reconhecimento do aluno. A intenção de não pontuar as áreas ou referenciá-las foi justamente para perceber que o cuidado está presente independente da área, desmistificando principalmente as áreas ditas mais “duras” como as áreas das exatas muito vinculadas e rotuladas pelo quantitativo, de uma razão mais instrumental, mas o que se presenciou na prática educativa foi de um professor sensível, que busca recursos para que o aluno tenha um ambiente de cuidado motivador para o seu crescimento.. O cuidar é universal, é a razão do ser independente de área de conhecimento. Portanto, o cuidado educativo, para a autora desta tese, compreende:

“ A mobilização do self do Educador Cuidador no desenvolvimento de um ambiente de ensino revelador que priorize o cuidado no manejo do ato de ensinar, respeitando o contexto pedagógico e o momento de crescimento do ser cuidado aluno. Constitui-se de um espaço de ensinagem movimentado por historicidades, mediado pelo diálogo interdisciplinar e intersubjetivo do educador cuidador com o ser cuidado aluno. Promove o autoconhecimento e o conhecimento do outro ser por meio de experiências subjetivas que se interconectam no ambiente de cuidado, desenvolvendo relações de confiança e estabelecendo a corporificação do cuidado como elemento integrador na constituição de uma aprendizagem holística. O educador cuidador deve considerar o ser humano em sua totalidade (corpo, mente, coração e espírito), bem como possuir um senso de responsabilidade geradora de uma aprendizagem que se amplia na medida em que se estabelece elementos impulsionadores por meio de um ambiente motivador e inspirador.”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. Fundamentos Pedagógicos e didáticos da Prática docente Universitária e o Locus Privilegiado para o seu Desenvolvimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI – UNICAMP. **Anais**. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0059s.pdf. Acesso em: 10 dez. 2014.

ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores**. São Paulo: USP, 2011. Tese (Livre Docência em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

_____; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária:valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. v. 1. São Paulo: EDUSP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 13-38.

ALMINHAN, L.O. **Competências Emocionais: como desenvolvê-las**. In SABER CUIDAR DE SI, DO OUTRO, DA NATUREZA, DESAULNIERS, J.B.R. (org.). Ed. EdIPUC: Porto Alegre, 2006.

AGUIAR, W.M.de. Superando a dicotomia saber-ação:uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

ASSMANN, H. MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária-educar para a esperança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AUROBINDO, S. **A evolução do ser humano**. São Paulo: Cultrix, 1974.

ANTUNES, C; GARROUX, D. **Pedagogia do cuidado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BACHELARD, G. **La philosophie du nom: Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique**. Paris, 1940.

BARBOUR,R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTRAND, Y. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BERTUCCI, J.L. **Metodologia Básica para Elaboração de Trabalhos de Conclusão de curso: ênfase na elaboração de TCC em pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2008.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BORUCHOVITCH, E.;BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis:Vozes, 2010.

BOYKIN, A; SCHOENHOFER, S. **Nursing as caring: a model for transforming practice.** New York: National League for Nursing Press, 1993.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 10 out. 1996.

BUBER,M. **Eu e tu.** São Paulo: Cortez, 1977.

CABANAS, J.M. Q. **Teoria da Educação: concepção antinômica da educação.** Edições ASA, 2002.

CASTANHO, M.E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface Comum Saúde Educ**, v. 6, n. 10, p. 51-61, 2002.

CAPRA, F. **Teia da vida.** São Paulo: Cutrix, 1998.

COLOM, A.J. **A (Des) Construção do Conhecimento Pedagógico: novas perspectivas para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, J.M. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, UnBq/Faculdade de Educação.v.14, n.26, p.5-24, 2008.

CORDEIRO, A.F.M.; ANTUNES,M M.A.M. Relações entre Educação Aprendizagem e Desenvolvimento Humano:as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais.** Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

DALBOSCO, C. A. Por uma filosofia da Educação Transformadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais.** Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

DALL'AGNOL, C.M e CIAMPONE, M.H. Grupos Focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Rev. Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.5-25, jan.1999.

DAMÁSIO, A. **O erro de descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** 3 ed. S. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANELON, D.G.F. Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais.** Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

DEBUS, M. **Manual para excelência em la investigación mediante Grupos Focales.** Washington: Academy for Educational Development, 1997, 96p.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, J. *Logic: The theory of inquiry*. In J.A. Boydston (Ed), **Later Works 12**. Carbondale, Il: Southern Illinois University Press, 1986.

FERREIRA, D.J. Pragmatismo e Filosofia da Práxis: projetos em disputa na sociedade e na educação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

FELDENS, D.G; BORGES, F.T. Entre experiências e compreensões: cartografias na formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Difusão, 2004.

FOULCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GALVANI, P. (2002) A autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria de Fátima e BARROS, Victória (orgs), **Educação Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, p.93-118.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINKEL, H. J. A. V.; D., M. A. R.. Retos Institucionales y Políticos de La Acreditación en El Âmbito Internacional. In: **LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO 2007: ACREDITACIÓN PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD: ¿ QUÉ ESTÁ EN JUEGO?** Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRAND'MAISON, J. **Pour une pedagogie sociale d'autodéveloppement em éducation**, Montreal: Stanké, 1976.

GREAVES, T. **Heidegger**. Porto Alegre: Penso, 2012, 176 p.

HABERMAS, J. **Teoria y práxis: estudos de filosofia social**. 3. ed. Madrid: Editorial Tecnos, S.A, 1997.

HEIDEGGER M. **Ser e Tempo**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2001.

HINRICHSEN, L. E. O cuidado é modo de ser no mundo: de uma ética de princípios à ética do cuidado. Porto Alegre: ESTEF (Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana), **Cadernos da ESTEF**, n. 48, 2012/01.

_____. Ética ambiental: breve introdução à ecologia profunda. **Cadernos da ESTEF** (Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana). Porto Alegre, n.44, semestral, 2010.

HUERTAS, J.A. **Motivación: querer aprender. Argentina: Aique**, 2001.

ILLERS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ISAIA, S.M.de. ROCHA, A.M. da; BOLZAN, D.P.V. Educação Superior: a entrada da docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

JANTSCH, E. **Design for Evolution: Self Organization and Planning in the Life of Human Systems**. Nova Iorque:G.Braziller, 1975.

LEININGER, M. **Culture care diversity and universality: a theory of nursing**. New York: NLN, 1991.

LÉVINAS, E. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LIMA, O.L.A. Humanismo, verdade e formação ontologia fundamental de Martin Heidegger. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

LUNARDI, E. Qualidade e Gestão Pedagógica de professores no ensino superior. **Qualidade da Educação Superior: avaliação e implicações para o futuro da Universidade**. Série Qualidade da Educação Superior Observatório da Educação CAPES/ INEP, v.6. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012

MACIEL, A.M.da R. Trajetórias Formativas de Professores Universitários: repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

MAYEROFF, M. **On caring**. New York: Harper Perennial, 1971.

MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Qualidade da educação no ensino superior e contextos emergentes: Avaliação**. Campinas: Sorocaba SP, v.19, n.2, p.385-405, jul, 2014.

_____. (Org.). **Qualidade na Educação Superior: reflexões e práticas investigativas**[recurso eletrônico. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2011. 471 p. (Série Qualidade da Educação Superior). Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrsISBN_978-85-397-0136-0>. Acesso em: 10 out. 2013.

MORIN, E. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A:

_____. **Educação e complexidade- os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2009, p.13-27.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2004.

NODDINGS N. **O cuidado - uma abordagem feminina à ética e à educação moral**. São Leopoldo (RS): Ed. Unisinos; 2003.

PAQUETTE, C. **Pédagogie ouverte et autodéveloppement**, Laval: Éditions NHP, 1985.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

PEREIRA, W.R.; TAVARES, M.. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Rev. Esc. Enferm.** São Paulo, USP, v. 44, n. 4, p. 1077-84, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000400032&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PIMENTA. S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente/textos de Edson Nascimento Campos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, H.M.F. Reuniões Pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais...** Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

POLIT, D.F e HUNGLER, B.P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

RAMOS, S.W. Um olhar sobre a formação do cidadão. In SABER CUIDAR DE SI, DO OUTRO, DA NATUREZA, DESAULNIERS, J.B.R. (org.). Ed. EdPUC: Porto Alegre, 2006.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROACH SS. **The human act of caring: a blueprint for the health professions**. Ottawa (CA): Canadian Hospital Association Press, 2002.

ROSNAY, J. **Le Macroscopie: Vers une vision globale**, Paris: Seuil, 1975.

SAMPAIO, D.M. **Educação e a Reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANYAL, B. C; MARTIN, M.. Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación: una visión global. In: **La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿ Qué está en Juego?** Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

SKINNER. B.E. **The science of Learning and the Art of Teaching**. Harvard Educational Review, vol. 24, pp.88-67, 1954.

SANTOS, B.S.dos; CARREÑO, A.B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. Filosofia à educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983a.

STRECK, G.I.W. Competência espiritual e saber cuidar. In SABER CUIDAR DE SI, DO OUTRO, DA NATUREZA, DESAULNIERS, J.B.R. (org.). Ed. EdPUC: Porto Alegre, 2006

SUGAHARA, L.Y.; SOUZA, C. P.de S.. A dimensão afetiva nas representações sociais o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais...** Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

TADIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, Rj:Vozes, 2014.

TASSONI, E.C.M.; LEITE, S.A.DA S. A relação de afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais...** Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

TREVISAN, A.L. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais**. Caxambu/MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

TOFFLER, A. **Future Schok**. Nova Iorque: Random House, 1970.

_____. **Learning for Tomorrow: The Role of Future in Educacion**. Nova Iorque: Random House, 1974.

TORRALBA, F.R. **Antropologia do cuidar**. Madri: Institut Borja de Bioética/Fundación Mapfre Medicina, 1998.

UNISINOS, Instituconal, diponivel em: <<http://www.unisinos.br/institucional>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

VELDMAN, F. **Haptonomie- Science de l'affectivité-Redécouvrir l'Humani**. Paris:Press Universitaires de France, 1998.

WALDOW V.R. **Cuidado Humano: o resgate necessário**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

_____. **Estratégias de Ensino na Enfermagem: o enfoque no cuidado e no pensamento crítico**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes; 2005.

_____. **O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e os cosmo**. Rio de Janeiro Petrópolis: Vozes, 2004

_____. **Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2006.

WATSON J. **Caring science as sacred science**. Philadelphia (PA): F.A. Davis Company;2005.

WESTPHAL, M.F; BÓGUS, C.M e FARIA M.M. Grupos Focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol. Oficina Sanit. Panam**, v.120, n.6, p.472-481, 1996.

YUS, R. **Educação Integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A – MATERIAL DE SENSIBILIZAÇÃO



O cuidado humano

Profa. Rosália Figueiro Borges
Doutoranda em Educação

CUIDADO HUMANO

HISTÓRIA DA HUMANIDADE 

Informal: modo de sobreviver da espécie

O Cuidado faz parte do ser humano desde a sua gênese.

A idéia inicial de caracterizar o cuidado humano como um modo de sobrevivência, ainda é preservado na humanidade, porém mais exigente sofisticada.

Waldow (2006)

O cuidado humano é uma atitude ética em que seres humanos percebem e reconhecem os direitos uns dos outros.

Pessoas se relacionam numa forma a promover o crescimento e o bem estar da outra.



Waldow (1998)

Representação Gráfica do Cuidado Humano



Waldow(2006)




O termo cuidado humano foi difundido e consagrado internacionalmente através dos estudos das teóricas Jean Watson e Madeleine Leininger= PIONEIRAS.

Início dos estudos=1978 EUA (Leininger);
1987 – Conferência- Internacional Association for human Care- IAHC → difusão do conhecimento do cuidar e do cuidado na enfermagem.

ASPECTOS FILOSOFICOS DO CUIDAR

“ Ser é cuidar, e as várias maneiras de estar-no-mundo compreendem diferentes maneiras de cuidar.”

➔ Para se tornar um ser cuidado, um cuidador,;

- Ter experienciado o cuidado;
- Ter sido cuidado;

In WALDOW(2004)

In WALDOW(2004):

HEIDEGGER (1969) → o cuidado é a essência do ser humana

NODDINGS (1984) → enfoca o cuidado através de relacionamento que são de base ontológica e de base ética

MAYROFF (1971) → o cuidado é principalmente em função de outra pessoa, mas também por coisas e idéias



Conhecimento= conhecer o outro
 Alternar ritmo= é o ir e vir
 Paciência= é dar tempo
 Honestidade= ser honesto consigo mesmo
 Confiança= confiar no crescimento do outro
 Humildade= aprendizagem contínua
 Esperança= plenitude do presente
 Coragem= é abraçar o desconhecido

ROACH(1993): acentua a necessidade do cuidado em uma sociedade cada vez mais violenta e desumanizada. 5 Cs;

- Compaixão
- competência
- confiança
- consciência
- comprometimento

WATSON (1988): situa a enfermagem como ciência na qual o cuidar é uma ação moral.

ENGLÖB: ATITUDES E VALORES QUE SE EVIDENCIAM EM AÇÕES CONCRETAS

In WALDOW(2004)

É necessário

- Resgatar o cuidado humano em cada um de nós seres humanos.
- É vital o resgate;
- **IMPERATIVO MORAL**



CUIDADO HUMANO IMPLICA:

Cuidador

- Compreensão do significado da vida;
- Capacidade de perceber e compreender a si mesmo e o outro;
- Perceber o mundo e a sua história.



A questão é:



- Exercer na prática o re-situar das questões pessoais num quadro ético, em que o cuidar se vincula à compreensão da pessoa em sua peculiaridade e em sua originalidade,



POR UMA FILOSOFIA DE CUIDAR

 O cuidado é entendido como um modo de ser e sem o cuidado deixa-se de ser humano.

Esta é a fundamentação que se atribui ao cuidado, de cunho filosófico e tendo sua identidade em Heidegger (1995).

O cuidado é o que confere a condição de humanidade às pessoas é uma afirmação lógica considerando os pressupostos heideggerianos.

➔ Mayeroff (1971) também adota a ideia de o cuidado como uma forma de ser, o ser humano vive o significado de sua própria vida através do cuidado.

Na mesma trilha está Boff (1999) que afirma o cuidado como o *ethos* do humano - é um modo - de -ser essencial.

↓

"O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano" (Boff, 1999, p.34).

➔ De Noddings (2003) se depreende que o cuidado é um ideal ético.

➔ ASPECTO FUNDAMENTAL ➔ É o deslocamento de interesse da nossa para a realidade do outro, ou seja, para que *"eu me emocione, para que desperte em mim algo que perturbe a minha própria realidade ética, devo encarar a realidade do outro como uma possibilidade para a minha própria realidade"* (op.cit.,2003;p.27-28).

O cuidado engloba atos, comportamentos, atitudes.

Para Noddings (op cit) os atos realizados no cuidado variam de acordo com as condições em que ocorrem as situações e com o tipo de relacionamento estabelecido.

Santin (1998):

O ser humano é um ser dominado pelo cuidado - na verdade, é uma maneira de ser humano;

Pontua que o cuidado, como preocupação não é só restrito às atividades médicas e de enfermagem; a vida humana, frisa ele, é cuidado.



As visões de filósofos, Torralba (1998):

Expressa que o exercício de cuidar um ser humano é, por si só uma ação moral ,pois o fim desta ação é o bem do outro (referindo-se ao princípio de beneficência).

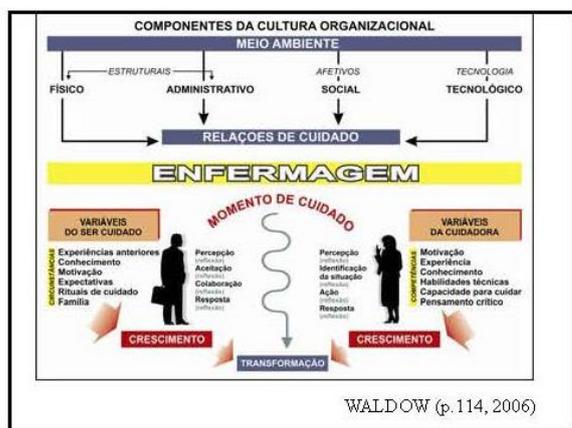
➔O cuidar é o fundamento moral da *práxis* profissional;

➔Tem uma natureza enobrecedora e edificante;

PLENITUDE DO CUIDADO

-A cuidador(a) o deve conjugar expressões de interesse, consideração, respeito e sensibilidade, demonstradas por palavras, tom de voz, postura, gestos e toques.

-Essa é a verdadeira expressão da arte e da ciência do cuidado : a conjugação do conhecimento, das habilidades manuais, da intuição, da experiência e da expressão da sensibilidade



O cuidado deve ser demonstrado por meio da prática do exercício do cuidado que se reflete nos comportamentos e nas ações de cuidar dos cuidadores.



(CROSSETTI, 1997)



QUE A BELEZA DO CUIDADO ILUMINE OS SEUS CAMINHOS
OBRIGADA!!!

Referências Bibliográficas

CROSSETTI, M. da G.O. Processo de cuidar: um a aproximação à questão existencial na enfermagem. Florianópolis, UFSC, 1997. Tese de Doutorado em Enfermagem. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997, 164p

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo RJ: Petrópolis:Vozes, 1995.

LEININGER, M. Culture care diversity and universality : a theory of nursing. New York: NLN, 1999

MAYEROFF, M. On caring. New York: Harper Perennial, 1971.

NODDINGS, N. O cuidado - um a abordagem feminina à ética e à educação moral. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2003.

ROACH, S.S. The human act of caring: a blueprint for the health professions. Ottawa ,Ca: Canadian Hospital Association Press, 1993.

SANTIN, S. Cuidado e/ou Conforto: um paradigma para a Enfermagem. Desenvolvido segundo o costume dos filósofos. Texto Contexto Enferm., Florianópolis, v.7, n.2, p.111-132, mai./ago. 1998.

TORRALBA, F.R. Antropologia del cuidar. Madrid: Institut Borja de Bioética/Fundación Mapfre Medicina, 1998.

_____. Ética del cuidar. Madrid: Institut Borja de Bioética/Fundación Mapfre Medicina, 2002.

WALDOW, V.R. Cuidado Humano: o resgate necessário. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

_____. Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem. RJ, Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WATSON, J. Caring science as sacred science. Philadelphia, PA: F.A. Davis Company, 2005.

APÊNDICE B – Orientação para a entrevista

1 CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO:

Nome:

Sexo:

Idade:

Formação acadêmica:

Campo científico:

Tempo de docência:

Tempo de atuação na IES:

2 ROTEIRO DE PERGUNTAS

Que entendimentos você tem sobre o processo de ensino e o processo de cuidado?

Qual a relação que se pode estabelecer entre os dois processos?

Que ações você acredita propiciar em sala de aula que contemplem os atributos do cuidado, segundo a representação gráfica proposta por Waldow?

Considerando seu entendimento do cuidado como você relaciona a sua autoformação?

Considerando os atributos do cuidado proposto por Waldow, como você complementaria esses atributos na sua formação?

Como você percebe o cuidado como fundamento no ensino universitário, explique?

Que ações alternativas você acredita serem importantes para a criação de um ambiente de sala de aula que privilegie o cuidado humano?

APÊNDICE C – Representação gráfica do cuidado e atributos

1.1 Representação gráfica do cuidado



1.2 Atributos do cuidado:

Aceitar, assistir os outros, ser autêntico (a), envolver-se, estar presente, confortar, preocupar-se, ter consideração, ter compaixão, expressar sentimentos, fazer para/com, tocar, amar, ser paciente, proteger, respeitar, compartilhar, compreender, ter habilidade técnica, demonstrar conhecimento, segurança, valorizar o outro, ser responsável, usar o silêncio, relacionar-se espiritualmente, ouvir, respeitar o estilo de vida, respeitar desejos, respeitar a privacidade, respeitar as diferenças sexuais.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre esclarecido

Esta pesquisa faz parte do projeto **CUIDAR E ENSINAR: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR** incluído na linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e constitui-se requisito para obtenção de título de Doutorado em Educação. Tem por objetivo geral: *Conhecer a relação entre o processo de cuidar e o processo educativo na prática docente do ensino superior nas áreas humanas e exatas visando alertar para um referencial de Educação mais holístico e humano.*

Pressupõe-se como ideia central, que a prática do docente do ensino superior pode ser constituída e viabilizada pelos referenciais sobre o cuidar. Para tanto, ao desenvolver o processo educativo, o docente deveria possuir comportamentos de cuidar que poderiam ser geradores de uma internalização de “cuidar” que acredito viria auxiliar na formação acadêmica no que se refere ao aprendizado, as posições sobre si e sobre o outro, à construção de uma responsabilidade social e de um cuidado para consigo com o outro, com o cosmo.

Os participantes serão convidados pela pesquisadora que, por fazer parte do corpo docente da IES escolhida, fará o convite para participarem do estudo por meio do correio eletrônico interno da Universidade. Os participantes podem se manifestar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida ao aceite ou não de adesão ao estudo.

O presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido será aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS e emitido em duas vias: uma a ser retida pelo sujeito da pesquisa e outra a ser arquivada pelo pesquisador juntamente com os resultados e relatórios por um período de 5 (cinco) anos.

Sua participação é voluntária, e consiste em participar em quatro momentos que compreende: 1) convite e apresentação dos objetivos, 2) sensibilização 3) entrevista individual e 4) grupo focal. Para a sensibilização utilizaremos 15 minutos, para a entrevista individual 20 minutos e para o grupo focal 1 hora e 30 minutos, com roteiro e gravação em voz. Após, as informações serão transcritas, as gravações serão guardadas por cinco anos e após totalmente destruídas. As informações serão utilizadas pela pesquisadora para fins de pesquisa de maneira confidencial (seu nome não será revelado), e sua identidade será preservada com a substituição do seu nome por números arábicos.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também compensação financeira relacionada à participação.

A qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador responsável pela pesquisa Doutoranda Rosália Figueiró Borges pode ser contatada pelo telefone 99833814, ou por e-mail rosaliafb@yahoo.com.br, tendo com orientadora a profa. Dra. Leda Lísia F. Portal, e mail llfp@pucrs.br

Eu _____, concordo em participar desta pesquisa após ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li. Declaro que recebi cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com a pesquisadora.

Assinatura do pesquisado

Rosália Figueiró Borges

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

APÊNDICE E – Carta de apresentação

São Leopoldo, 10 de agosto de 2014.

Srs. Coordenadores dos Cursos das Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas

Na qualidade de Docente do Curso de Enfermagem da Unisinos, tomo a liberdade de pedir um pequeno espaço e atenção, para apresentar minha proposta de tese, como requisito para obtenção de título de Doutorado em Educação. A temática tem como título, **CUIDAR E ENSINAR: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO SUPERIOR**. Ela está incluída na linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem por objetivo geral: *Conhecer a relação entre o processo de cuidar e o processo educativo na prática docente do ensino superior nas áreas humanas e exatas visando alertar para um referencial de Educação mais holístico e humano*.

Compreendo que a dimensão do cuidar não se restringe a uma área, mas sim a um contexto “humano” de relacionar, o “eu”, “o outro” e o “nós”, formando uma tríade necessária para a constituição de saberes independente do campo científico em que esteja inserida. Nesse sentido, acredito que a área da docência é o campo por excelência em que o Cuidado Humano pode ser exercido em sua plenitude.

A proposta com os Docentes das Ciências Humanas e das Ciências Exatas e Tecnológicas, sendo esta voluntária, tem como estratégia o desenvolvimento e quatro momentos: 1) convite e apresentação dos objetivos, 2) sensibilização- Café educativo 3) entrevista individual e 4) grupo focal. Para a sensibilização utilizarei 15 minutos, para a entrevista individual 20 minutos e para o grupo focal 1 hora e 30 minutos, com roteiro e gravação em voz. Após, as informações serão transcritas, as gravações serão guardadas por cinco anos e após totalmente destruídas. As informações serão utilizadas pela pesquisadora para fins de pesquisa de maneira confidencial, tendo a identidade preservada com a substituição do nome por números arábicos. Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também compensação financeira relacionada à participação. Por fazer parte do corpo docente da Unisinos, a pesquisadora fará convite aos colegas para participarem do estudo por meio do correio eletrônico interno da Universidade.

Será apresentado aos participantes, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Educação sob nº 112/2014, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS e será emitido em duas vias: uma a ser retida pelo sujeito da pesquisa e outra a ser arquivada pelo pesquisador juntamente com os resultados e relatórios por um período de 5 (cinco) anos.

Portanto, senhores coordenadores para dar andamento às etapas previstas do projeto, estarei realizando um “**Café Educativo**” com a temática “**Cuidado Humano**” nos dias **12/08/2014** e **22/08/2014** no turno da noite na sala **1A 135** para os docentes das Ciências Humanas e nos dias **20/08/2014** e **21/08/2014** no turno tarde na sala **6A 244** para os Docentes das Ciências Exatas e Tecnológicas, sendo utilizado o horário do intervalo. Estarei ministrando uma breve exposição sobre os conceitos e atributos do cuidar, para que posteriormente, possa ser efetuada a segunda etapa que corresponde a entrevista individual e os grupos focais. Saliento que os participantes podem se manifestar de forma de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida ao aceite ou não de adesão ao estudo.

Gostaria, se possível, do auxílio dos senhores para divulgação desta atividade por meio do correio interno de nossa instituição. Agradeço desde já pela atenção.

Atenciosamente
Professora Rosalia Borges
Doutoranda em Educação

APÊNDICE F – Convite para o café

CONVITE
**Professores Ciências Exatas e
Tecnológicas**

Prezados colegas,

Sou professora do Curso de Enfermagem e estarei oferecendo um **“ CAFÉ EDUCATIVO”** com o tema **“Cuidado Humano”** que corresponde a 1º Etapa da minha pesquisa de Doutorado em Educação.

Porque do tema? defendo a ideia de que todos os professores cuidam de seus alunos no contexto da prática educativa independente da área de conhecimento, e portanto, estariam na condição de Cuidadores.

PROFA. ROSALIA BORGES

DIAS: 20/08/2014 e 21/08/2014
HORÁRIO: INTERVALO noite
Sala: 6 A 244

CONVITE
Professores Ciências Humanas

Prezados colegas,

Sou professora do Curso de Enfermagem e estarei oferecendo um **“ CAFÉ EDUCATIVO”** com o tema **“Cuidado Humano”** que corresponde a 1º Etapa da minha pesquisa de Doutorado em Educação.

Porque do tema? defendo a ideia de que todos os professores cuidam de seus alunos no contexto da prática educativa independente da área de conhecimento, e portanto, estariam na condição de Cuidadores.

PROFA. ROSALIA BORGES

DIAS: 12/08/2014 e 22/08/2014
HORÁRIO: INTERVALO noite
Sala: 1 A 135