



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALBERTO DURÁN GONZÁLEZ

**SER DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: UMA ABORDAGEM À
LUZ DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA**

Londrina
2012

ALBERTO DURÁN GONZÁLEZ

**SER DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: UMA ABORDAGEM À
LUZ DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Saúde Coletiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Lúcia Garanhani

Coorientador: Prof. Dr. Marcio José de Almeida

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G643s González, Alberto Durán.
Ser docente na área da saúde : uma abordagem à luz da fenomenologia
heideggeriana / Alberto Durán González. – Londrina, 2012.
92 f.: il.

Orientador: Mara Lúcia Garanhani.
Coorientador: Márcio José de Almeida.
Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva,
2012.
Inclui bibliografia.

1. Educação sanitária – Teses. 2. Saúde – Formação de professores – Teses.
3. Estudo e ensino (Superior) – Teses. 4. Professores universitários – Teses.
5. Saúde – Fenomenologia – Teses. I. Garanhani, Mara Lúcia. II. Almeida, Márcio
José de. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde.
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. IV. Título.

CDU 614.2:378

ALBERTO DURÁN GONZÁLEZ

**SER DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: UMA ABORDAGEM À LUZ DA
FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Saúde Coletiva da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Saúde Coletiva.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Orientadora Dr^a Mara Lúcia Garanhani
UEL – Londrina – PR

Coorientador Prof. Dr. Marcio José de Almeida
UEL – Londrina – PR

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Prado Fernandes
USP – São Paulo – SP

Prof^a Dr^a Edite Mitie Kikuchi
UEL – Londrina – PR

Dr Roberto Passos Nogueira
IPEA – Brasília – DF

Prof. Dr Eder Soares Santos
UEL – Londrina – PR

Londrina, 15 de maio de 2012.

À Maira, meu amor, e à Iasmim, minha vida.

Aos docentes que se ocupam e se preocupam habitando o mundo da educação

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores por toda a dedicação e envolvimento com minha formação nos espaços formais durante o mestrado e o doutorado, mas, em especial, nos espaços da vida. À Mara pelo carinho, compreensão e cuidado nas falas, anotações e abraços.

Aos meus amigos pós-graduandos pelos debates interessantes e pelo convívio sempre muito agradável.

Aos amigos do grupo de estudos sobre Heidegger. Gostaria muito que nossos encontros fossem restabelecidos e intensificados. Como é bom o conhecimento construído coletivamente!

Aos amigos Fernando Nascimento, Elaine Bacinello e Selma Maffei por toda a ajuda e compreensão no trabalho em grupo no NESCO.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva pelos exemplos de amor à saúde coletiva e à pesquisa. Agradeço as inúmeras possibilidades de aprendizado que me foram abertas e que ajudaram na minha formação enquanto professor e pesquisador.

Aos professores do DESC que me estimulam à trabalhar coletivamente e com muita felicidade. Grupo comprometido que, desde 2002, queria me inserir e que hoje faço parte. Modelos de docentes e de seres humanos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudo que permitiu a dedicação exclusiva a minha paixão, a pesquisa.

À minha família pela compreensão e por não deixar a ausência mais amarga do que ela já é. Agradeço o apoio e o amor incondicional.

À Maira e à Iasmim pelo amor e aconchego de um lar que esquenta o coração e que afasta os fantasmas que todas as mentes perturbadas possuem.

Por fim, agradeço a todos os docentes do CCS pelo comprometimento e por se mostrarem disponíveis a conversa. Grupo que ajudou na minha formação e que agora me integro como docente com muito orgulho.

12 Segundos de Oscuridad

Gira el haz de luz
para que se vea desde alta mar.
Yo buscaba el rumbo de regreso
sin quererlo encontrar.

Pie detrás de pie
iba tras el pulso de claridad
la noche cerrada, apenas se abría,
se volvía a cerrar.

Un faro quieto nada sería
guía, mientras no deje de girar
no es la luz lo que importa en verdad
son los 12 segundos de oscuridad.

Para que se vea desde alta mar...
De poco le sirve al navegante
que no sepa esperar.

Pie detrás de pie
no hay otra manera de caminar
la noche del Cabo
revelada en un inmenso radar.

Un faro para, sólo de día,
guía, mientras no deje de girar
no es la luz lo que importa en verdad
son los 12 segundos de oscuridad.

12 Segundos de Escuridão

Gira o feixe de luz
Para que se veja desde alto-mar
Eu buscava o caminho de volta
Sem querer encontrá-lo.

Um pé depois do outro
E atrás o pulso de claridade
A noite fechada, mal se abria e já
Voltava a se fechar.

Um farol quieto não seria nada.
Guia, enquanto não deixa de girar
Na verdade, não é a luz que importa
Mas sim os 12 segundos de escuridão.

Para que se veja desde alto-mar...
De pouco serve ao navegante
Que não sabe esperar.

Um pé depois do outro
Não há outra maneira de caminhar
A noite do cabo
Revelada num imenso radar.

Um farol para, somente de dia,
Guia, enquanto deixa de girar
Na verdade, não é a luz que importa
Mas sim os 12 segundos de escuridão.

12 segundos de Oscuridad
Jorge Drexler

GONZÁLEZ, Alberto Durán. **Ser docente na área da saúde**: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana. Londrina, Paraná. 2012. 92f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Introdução: As instituições de ensino superior possuem o grande desafio de revisar seu papel na educação dos profissionais de saúde. A formação do docente para a docência nas universidades, em especial na área da saúde, é dada em nível de pós-graduação em áreas técnicas específicas. Muitas vezes os docentes na área da saúde assumem a docência sem nenhuma preparação prévia. Os docentes possuem papel importante no resgate do papel da universidade como espaço de formação técnica e libertadora. **Inquietação:** Compreender as formas de se tornar docente na área da saúde e os modos de ser-docente no mundo da educação na área da saúde. **Métodos:** Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com referencial da fenomenologia heideggeriana. Realizaram-se 15 entrevistas semiestruturadas com docentes que atuavam, há pelo menos um ano, em um dos cinco cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina. Nos critérios de seleção dos entrevistados buscou-se a diversidade de cursos, níveis de carreira docente e de tipos de vínculos com a instituição. **Resultados e Discussão:** Docentes relataram que o desejo pela docência existia quando da possibilidade de entrada no mundo da educação, entretanto outros docentes relataram que o status e a necessidade de um segundo emprego foram os estímulos para a entrada na docência. No início da atuação, os docentes buscaram referências na impessoalidade da cotidianidade do mundo da educação para subsidiar a construção do ser-docente. Observou-se um movimento entre a impropriedade e a propriedade nos modos de ser-docente. Os docentes requisitaram programas de desenvolvimento docente, entretanto, solicitam ações focadas na instrumentalização pedagógica. Os docentes demonstraram importante sofrimento no finar da docência. Quando questionados, designam o cuidado pelo finar da docência à instituição de ensino ou buscam artimanhas para permanecer no mundo da educação. **Considerações Provisórias:** Os modos próprios e impróprios de ser-docente compuseram um movimento que se relacionou às *'disposições'* e à impessoalidade do mundo da educação na área da saúde. O desenvolvimento docente é solicitado como forma de instrumentalização e, em geral, as demandas não apresentaram em seu bojo a análise existencial e o *'ser-com'*. A formação de professores é uma ação contínua, progressiva e envolve uma perspectiva individual e uma perspectiva institucional. Individual porque sempre está atrelada ao modo de ser-docente. Institucional porque deve ser interesse da universidade apoiar o desenvolvimento de seus docentes para resgatar e recriar seu papel sócio-histórico. Em geral, o ser-docente não possui o finar da docência como uma possibilidade constante da existência no mundo da educação. Quando o docente se preocupa com a construção do seu ser-docente sem se esquecer da busca pelo seu ser *'si-mesmo'* ele existe no mundo da educação de modo próprio e apresenta modos libertários de *'ser-com'*. Nesse particular o movimento entre propriedade e impropriedade também existirá, entretanto, quando na impropriedade, o ser-docente pode perceber-se mais rapidamente impróprio e resgatar a contínua jornada pela compreensão de seu ser *'si-mesmo'*.

Palavras Chaves: Ensino. Educação. Educação em saúde. Docentes. Processo saúde-doença. Heidegger.

GONZÁLEZ Alberto Durán. **Being a professor in the area of health**: an approach in the light of Heidegger's phenomenology. Londrina, Paraná. 2012. 92f. Thesis (Doctorate in Public Health) - State University of Londrina.

ABSTRACT

Introduction: Higher education institutions have the challenge of reviewing its role in the education of health professionals. The training of professors for teaching in universities, particularly in health, is given at post-graduate studies in specific technical areas. Often professors start health teaching with no prior preparation. Professors play an important role in the rescue of the role of university as a technical and liberating training. **Concern:** Understanding the ways to become a professor in health and to be a professor in the world of education in health. **Methods:** A qualitative research based on the Heideggerian phenomenology was developed. The study involved carrying out 15 semi-structured interviews with professors who have been working for at least one year in one of the five undergraduate courses at the Center for Health Sciences at State University of Londrina. The criteria for selecting the interviewees are composed by the diversity of courses, teaching career levels and types of links to the institution. **Results and Discussion:** Professors reported that the desire for teaching existed when it was possible entering the world of education, however other teachers reported the status and the need for a second job were the stimuli for entry into teaching. At the beginning of their activity, professors have sought references in everyday impersonality of the world of education to subsidize the construction of being a professor. There was a movement among the impropriety and property in the ways of being a professor. They requested development programs for teaching, however they solicited actions focused on instrumental teaching. Professors showed significant suffering in ending their teaching. They described the care of ending their teaching in the educational institution or looked for tricks to stay in the education world. **Provisional Considerations:** The proper and improper ways of being a professor formed a movement that is related to the *'state-of-mind'* and the impersonal world of education in health. Developing teachers is required as a means of instrumentation and, in general, the demands did not show in its core the existential analysis and the *'being-with'*. Professor training is a continuous, progressive action and involves an individual and an institutional perspective. It is individual because it is always tied to the way of being a professor. It is institutional because it must be the interest of the university to support the development of its professors to rescue and rebuild their socio-historical role. In general, being a professor does not have the ending of teaching as a constant possibility of the existence in the world of education. When the professor is concerned with the construction of his/her being a professor, not forgetting the pursuit of his/her *'being-self'*, he/she exists in the world of education in his/her own way and has libertarian ways of *'being-with'*. In particular the movement of property and inadequacy will also exists, however, when in the impropriety, being a professor may be noticed more quickly improper and recover continuous journey of understanding his/her *'being-self'*.

Key words: Teaching. Education. Health education. Faculty. Health-disease process. Heidegger.

GONZÁLEZ, Alberto Durán. **Ser profesor en el área de la salud: un abordaje a la luz de la fenomenología de Heidegger**. Londrina, Paraná. 2012. 92f. Tesis (Doctorado en Salud Pública) - Universidad Estatal de Londrina.

RESUMEN

Introducción: Las instituciones de educación superior tienen el reto de revisar su papel en la educación de los profesionales de la salud. La formación de profesores para la enseñanza en las universidades, particularmente en la salud, se da en los estudios de postgrado en áreas técnicas específicas. Con frecuencia, los profesores del área de la salud asumen la enseñanza sin preparación alguna. Los profesores juegan un papel importante en el rescate del papel de la universidad como espacio de formación técnica y liberadora. **Preocupación:** Comprender las formas de convertirse en profesor en el área de la salud y las formas de ser-profesor en el mundo de la educación en salud. **Métodos:** Se desarrolló una investigación cualitativa con referencial de la fenomenología de Heidegger. Fueron realizadas 15 entrevistas semi-estructuradas con los profesores que trabajaban a por lo menos un año en uno de los cinco cursos de pregrado del Centro de Ciencias de la Salud de la Universidad Estatal de Londrina. En la selección de los participantes hemos buscado la diversidad de cursos, de los niveles de carrera y de los tipos de vínculos con la institución. **Resultados y Discusión:** Los profesores dijeron que había el deseo por la enseñanza en el momento de la posibilidad de entrar en el mundo de la educación. Otros profesores informaron que el status y la necesidad de un segundo trabajo fueron los estímulos para la entrada en la enseñanza. Al principio de la actuación, los profesores han buscado referencias en la impersonalidad del mundo cotidiano de la educación para subsidiar la construcción del ser-profesor. Se pudo observar un movimiento entre la impropiedad y la propiedad en los modos de ser-profesor. Los profesores solicitaron programas de desarrollo de la enseñanza, sin embargo, las medidas solicitadas se centraron en la enseñanza instrumental. Los profesores mostraron sufrimiento en el fenecer de la enseñanza. Cuando cuestionados, dejan el cuidado por el fenecer en la enseñanza para la institución de educación o buscan trucos para mantenerse en el mundo de la educación. **Consideraciones provisionales:** Las formas propias e impropias de ser-profesor formaron un movimiento que se relacionó con las '*disposiciones afectivas*' y con la impersonalidad del mundo de la educación en salud. El desarrollo de los profesores se requiere como una forma de instrumentalización y, en general, las demandas no trajeron en su concepción el análisis existencial y el '*coestar*'. La formación del profesorado es un proceso continuo, progresivo e implica una perspectiva individual y una perspectiva institucional. Individual porque está siempre ligado a la forma de ser-profesor. Institucional porque a institución debe tener el interés en el apoyo del desarrollo de sus profesores para rescatar y reconstruir su papel socio-histórico. En general, el ser-profesor no tiene el fenecer de la enseñanza como una posibilidad de la existencia en el mundo de la educación. Cuando el profesor se preocupa con la construcción de su ser-profesor, sin olvidar la búsqueda de su '*ser-sí-mismo*', él existe en el mundo de la educación en modo propio y presenta formas libertarias de '*ser-con*'. En este particular, el movimiento entre propiedad e impropiedad también existirá, sin embargo, cuando en la impropiedad, el ser-profesor puede ser notado más rápidamente impropio y recupera el continuo viaje por la comprensión de '*ser-sí-mismo*'.

Palabras clave: Enseñanza. Educación. Educación en salud. Docentes. Proceso salud-enfermedad. Heidegger.

SUMÁRIO

DESPERTANDO PARA O TEMA	11
1 DOCÊNCIA NO MUNDO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE	17
2 FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO REFERENCIAL PARA ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO EM SAÚDE	26
2.1 – FENOMENOLOGIA DE HUSSERL E FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER	26
2.2 – ‘ <i>SER-COM</i> ’ COMO PREOCUPAÇÃO COM O SER-ENFERMO.....	30
2.3 – ‘ <i>SER-COM</i> ’ COMO PREOCUPAÇÃO COM O SER-ESTUDANTE.....	32
3 INQUIETAÇÕES	37
3.1 – INQUIETAÇÃO PRINCIPAL.....	37
3.2 – INQUIETAÇÃO ESPECÍFICAS	37
4 O CAMINHO DO MÉTODO	38
4.1 – DELIENAMENTO DO ESTUDO	38
4.2 – CENÁRIO DA PESQUISA	38
4.3 – SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	40
4.4 – ACESSO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	40
4.5 – CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
4.6 – ASPECTOS ÉTICOS	43
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO - MODOS DE SER-DOCENTE NO MUNDO DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE	44
5.1 – SER-DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE ‘ <i>SER-AÍ</i> ’	45
5.2 – DESVELANDO O SER-DOCENTE.....	50
5.2.1 – Abertura Para a Docência	50
5.2.2 – Ser-docente-com-o-outro na Docência.....	53
5.2.3 – Relação Ser-profissional-de-saúde e Ser-docente	56
5.2.4 – Ser-docente Como Modo de ‘ <i>Ser-aí</i> ’.....	59
5.3 – SER-DOCENTE FRENTE AO FINAR DA DOCÊNCIA	71

6 TECENDO CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	76
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	88
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
ANEXO.....	91
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina	92

DESPERTANDO PARA O TEMA

Comecei a despertar para o tema da educação quando estava no terceiro ano (2002) da graduação em farmácia. Meu desejo inicial que influenciou minha escolha pelo curso de farmácia foi reavaliado. Deixei de me perceber como “pesquisador de bancada” na área de fitoterápicos e, muito por conta de meu envolvimento com o Centro Acadêmico, passei a projetar-me como docente e pesquisador na área de saúde coletiva com foco na formação dos novos profissionais de saúde. Esta reflexão culminou com o olhar para o ser-docente que eu, enquanto estudante, percebia na prática e nas necessidades.

Percebia como estudante, o desafio que a universidade enfrentava por conta da ressignificação de seu papel na educação dos novos profissionais de saúde. Algumas das ações implantadas em alguns cursos da área da saúde da Universidade Estadual de Londrina foram as mudanças nos currículos dos cursos buscando modelos pedagógicos que permitissem ao aluno aprender a aprender, a ser ético, humano e competente (SAKAI *et al.* 2001). Enquanto acadêmico de farmácia via meus colegas de outros cursos que vivenciavam essas mudanças e percebia que tudo aquilo fazia sentido para mim.

Minha atuação, sempre em parceria com outros amigos do Centro Acadêmico, buscava auxiliar o colegiado de curso na implantação de um novo currículo que possibilitasse a inserção de métodos de ensino-aprendizagem mais ativos. Percebíamos, desde 2003, a importância do docente nesse processo de mudança e cobrávamos aulas mais participativas e colocávamos nossas percepções aos docentes para que refletissem sobre suas práticas. Passamos a perceber o sofrimento dos docentes que não se percebiam docentes, mas sim pesquisadores que necessitavam ser docentes para atuarem na universidade com oportunidade para desenvolver suas pesquisas. É claro que esses docentes não compunham a totalidade dos docentes. Fui orientado por vários docentes educadores que me percebiam antes do conhecimento que ele já tinha construído para si mesmo.

Vivemos um momento de ruptura do modelo tradicional da educação fortemente baseado na transmissão de conhecimentos. Entretanto, ainda hoje persiste a percepção de que o docente deva ter todas as respostas prontas. Políticas e ações governamentais de incentivo são importantes e essenciais para o aprimoramento e melhoria das condições de funcionamento das instituições de ensino, entretanto, são os docentes e os estudantes que, em última instância, dão sentido e concretude às reformas educacionais. É o docente que segue as diretrizes planejadas transformando-as em ações ao incorporá-las na sua prática profissional cotidiana e contribuindo na construção dos novos paradigmas

(GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2008). Sem o engajamento do docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) não passam de literatura para alimentar debates acadêmicos estéreis, que pouco contribui para transformar a realidade das escolas.

Garantir o uso de novas ferramentas e técnicas de ensino-aprendizagem não necessariamente envolve a reflexão da ação docente e muito menos a relação docente-estudantes. Ao se fechar a porta da sala de aula, são os docentes e os estudantes que se relacionam de diferentes modos. Relações de domínio e de desinteresse tendem a predominar sobre as de construção coletiva de conhecimentos.

No desenvolvimento e na análise dos resultados de minha dissertação (GONZÁLEZ, 2008), minha primeira aproximação científica com as tentativas de mudança na formação dos novos profissionais de saúde, respondi a algumas perguntas que se referiam aos desafios da mudança na perspectiva dos docentes. Com apoio de meu orientador, Prof. Marcio José de Almeida, percebi que essas respostas me direcionavam para o interior de um novo fenômeno, o ser-docente nesse mundo da educação que se apresenta em crise. Com a nova percepção do fenômeno, inúmeras questões foram suscitadas. Situação bastante típica dos processos que buscam compreender um fenômeno. Grande parte das perguntas surgidas evidenciava a necessidade de compreensão do docente da área da saúde que ocupa a docência, mas, em geral, “não é docente”. É lançado/projeta-se no mundo da educação, mundo cotidiano do docente que é dominado pelo impessoal que massifica e vela o sentido de ser-docente.

Em nossas instituições de ensino superior, a maioria dos novos docentes é contratada para trabalhar com disciplinas que já possuem ementa e cronograma estabelecidos. Isso intensifica a falta de reflexão sobre a prática do docente na sua ocupação como docentes universitários. Essa realidade suscita diversas perguntas: Como se deu a “escolha” pela docência? Como o docente percebe seu trabalho? Como o docente percebe sua relação com os outros docentes e com os estudantes? Como ele trabalha a relação entre a atuação como profissional de saúde e a ação docente? Qual a valorização que a atuação como docente tem em relação à pesquisa, extensão ou assistência? A docência nas profissões de saúde se caracteriza como uma segunda profissão?

O trabalho docente engloba um conjunto de funções que é composto pelo ensino, pela pesquisa, pela administração (ZABALZA, 2003) e pela orientação acadêmica (VEIGA, 2005). Novas funções são incorporadas tornando ainda mais complexa a atuação docente, bons exemplos são: a busca de financiamento, gerenciamento de projetos e prestação de contas de projetos contemplados com financiamento (ZABALZA, 2003). Na área da saúde

ainda devem ser destacadas a responsabilidade técnica pelos cuidados prestados ao ser-enfermo, a orientação e o cuidado aos familiares do enfermo e a participação no planejamento e elaboração de políticas públicas de saúde.

Passei por algumas dessas indagações, logo após finalizar meu mestrado, enquanto professor temporário em 2008 e 2009. Havia tido a grande oportunidade de acompanhar o Prof. Darli Antônio Soares durante os dois anos de estágio docente. Vivência especial que me ajudou em minha formação tanto na perspectiva educadora quanto na perspectiva humana. Estava ávido por aproveitar aquele momento para consolidar minhas características docentes. Docentes que respeitava estavam ali, lado a lado, dispostos e disponíveis para trocar e apoiar-me na trajetória que me levava, cada vez mais, para o meu íntimo.

As perguntas que antes tinham um perfil instrumentalizador passavam, aos poucos, a serem redirecionadas para um perfil mais reflexivo e existencial. No movimento entre interiorização e generalização compreendi que as minhas perguntas não eram apenas minhas. Minhas perguntas poderiam ser de todos. Em certo momento pensei até que estas perguntas deveriam ser de todos os existentes no mundo da educação em saúde. Em especial, a pergunta que se tratava somente do sentido e dos modos de ser-docente no mundo da educação na área da saúde. Será que os docentes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina também refletem sobre essas questões? Na opinião desses, quais dimensões reflexivas são necessárias para ampliar a excelência no ensino da instituição por meio do desenvolvimento docente? No que e de que maneira os docentes refletem sobre a docência? Qual a perspectiva dos programas de qualificação desejada pelos docentes? Capacitação instrumental ou perspectiva fenomenológica focada nas experiências e no sentido da “ocupação docente”?

Por certo nem todas essas questões serão respondidas nesta tese, entretanto consolidaram a trajetória para a elaboração de minha tese de doutorado. Com elas, aproximei-se um pouco mais da compreensão de alguns fenômenos do mundo da educação. Entende-se que conhecer os modos de ser-docente é imprescindível para incrementar o desenvolvimento docente e ajudar na reflexão da formação dos novos profissionais de saúde. Busca-se, também, despertar nos docentes universitários a vontade de refletir sobre suas práticas, sobre a articulação entre o profissional e o pessoal e sobre a forma como construíram sua identidade profissional ao longo da carreira (NÓVOA, 1995; 1999). Ser docente obriga a opções constantes que formam a tríade: maneira de ser com; forma de ensinar e forma de aprender.

Essa tríade pode ajudar a desvendar o próprio ensinar e aprender, bem como os modos de ser-docente.

Fazer e pensar são possibilidades existenciais do homem. O vigor do pensamento pode abrir o fazer. Com isso, existe a possibilidade de interrogar o já-dado e criar a abertura, a liberdade, do vir-a-ser sem determinações (CRITELLI, 1981).

A opção pela Fenomenologia Existencial de Heidegger surge com a compreensão do enfoque de minhas inquietações e com aproximação entre minha orientadora e eu. Minha orientadora já me instigava a refletir sobre como formular minhas inquietações e como essas formulações influenciariam minha compreensão sobre o fenômeno. Meu encontro com os pensamentos heideggerianos foi inevitável. Queria compreender os modos e o sentido de ser-docente na área da saúde. Mesmo com minhas limitações, optei, com apoio de meus orientadores, por me aprofundar nos escritos de Heidegger na construção de um referencial teórico-metodológico que serviu como potencializador da análise dos resultados obtidos.

A possibilidade e o desejo ganharam força com os encontros do grupo de estudos sobre a fenomenologia heideggeriana. O debate no grupo deixou ainda mais evidente que o conhecimento construído no coletivo era muito maior do que o construído individualmente. Encontramo-nos algumas poucas vezes, entretanto esses encontros foram fundamentais para perceber o quanto deveria me aprofundar nos estudos e compartilhar para poder compreender a fenomenologia heideggeriana e o ser-docente.

Foram poucos os momentos que Heidegger se deteve sobre temas da educação. Seus pensamentos são insuficientes para compor uma filosofia da educação. Heidegger focou suas reflexões sobre a questão do ser, mais precisamente, o sentido de ser, elaborando uma ontologia fundamental.

Este trabalho buscou estabelecer uma aproximação entre a fenomenologia heideggeriana e os fenômenos da educação e não a elaboração de uma filosofia fenomenológica da educação. O uso da ontologia fundamental de Heidegger na reflexão de fenômenos do mundo da educação direciona a análise ontológica para uma análise ôntica, limitada aos entes que habitam o mundo da educação (CRITELLI, 1981; KAHLMEYER-MERTENS, 2008). Embora as análises se deem em nível ôntico, é sempre necessário o conhecimento e a exploração do nível ontológico, pois é a parte fundamental de qualquer análise ou teoria.

Este trabalho se deterá à possibilidade de estudos de fenômenos da educação em saúde pelo modo de *'ser-com-os-outros'*, oportunidade do ensino-aprendizagem e pela propriedade, empenho em buscar a compreensão de seu *'si-mesmo'* tendo finitude à sua

frente. De modo aplicado, nesta tese, optou-se por definir o modo próprio de ser-docente como o modo libertário da preocupação com estudantes e com os outros docentes como ser-docente-com-os-estudantes e ser-docente-com-os-outros-docentes. O modo libertário de ser-docente, A propriedade aplicada nesta tese focará a percepção de cuidado com seu '*si-mesmo*' e a preocupação com os demais entes nos processos de ensino-aprendizagem, não valorizando exclusivamente o que é prescrito pelo impessoal cotidiano do mundo da educação em saúde.

Heidegger (2007) descreve duas possibilidades de expressão do '*ser-com-os-outros*'. O ser-docente pode, sendo com o outro, retirar do outro a responsabilidade do cuidado de '*si-mesmo*'. Dessa forma, o ser-docente torna o outro dependente e dominado e será apresentado como modo impróprio de ser-docente.

O outro modo de ser-docente no mundo da educação é o modo próprio ou libertador. Para esta tese, a propriedade será o modo de ser-docente que busca '*ser-com-os-outros*' no cuidado de '*si-mesmo*' e ajudando o outro em suas potencialidades para vir a ser, ajudando-o a cuidar de si próprio. Esse modo de ser-docente será denominado como próprio ou libertário.

No mundo da educação na área da saúde a circularidade entre os modos próprios e impróprios é constante. É na abertura que o ser-docente pode ou não assumir modos próprios de ser-docente. Habitar o mundo da educação traz em si a influência das estruturas existenciais denominadas '*disposição*' (*Befindlichkeit*), '*compreensão*' (*Verständnis*) e '*linguagem*' (*Rede*). '*Disposição*', '*compreensão*' e '*linguagem*' são os existenciais fundamentais que constituem a abertura do '*ser-no-mundo*' (HEIDEGGER, 2007).

A '*disposição*' revela a abertura do '*ser-aí*' à sua própria existência. Ressalta-se que se mantêm a possibilidade existencial do '*ser-aí*' se abandonar ao mundo esquivando-se de seu '*si-mesmo*', a '*decadência*'. A '*disposição*' é uma abertura de sentimentos ao mundo. A satisfação e a frustração são afetos que o ser-docente pode experimentar sendo no mundo e possibilitam a abertura para novos modos de ser-docente no mundo da educação.

A '*compreensão*' é a possibilidade de projetar-se do '*ser-aí*'. Essa elaboração Heidegger (2007) chama de '*interpretação*' (*Auslegung*). Nesse caso, interpretar é elaborar as possibilidades projetadas na '*compreensão*'. Frente à abertura possibilitada pelos sentimentos de satisfação ou frustração, o ser-docente pode compreender-se e, pela '*de-cisão*' projetar-se.

É na *'linguagem'*, mais explicitamente pela *'fala'* (*Rede*), que o *'ser-ai'* tem a possibilidade de se explicitar e revelar/velar um sentido de ser (HEIDEGGER, 2007).

As indagações mencionadas anteriormente poderiam ser respondidas à luz de muitos pressupostos com base nos pensamentos de muitos filósofos da educação. Entretanto, optou-se pela fenomenologia heideggeriana porque Heidegger trabalha no nível de uma ontologia fundamental que tem por preocupação oferecer as bases primeiras para se iniciar o estudo sobre qualquer tema, inclusive a docência. O objetivo primeiro da fenomenologia heideggeriana é fazer deixar que as coisas se mostrem, primeiramente, tal como elas são para então se poder interpretar aquilo que se mostrou. Isso é precisamente o que se pretende realizar nesta tese. Mostrar o ser-docente tal como é para poder interpretar o que isto pode significar para uma comunidade de docentes e estudantes.

Muito pode ser compreendido com a reflexão dos docentes sobre o modo que se lançaram no mundo da educação e sobre a relação na qual a preocupação pelo estudante não exclui o estudante da necessidade de cuidar de si mesmo e de sua educação. Essa reflexão também poderá transformar os olhares sobre a preocupação e o cuidado em saúde, não excluindo o usuário ou o paciente e sua família do exercício do autocuidado.

Vivemos um importante momento de ampliação do campo da docência universitária. Explorar os fenômenos da educação na área da saúde a partir da experiência de quem o vivencia, o interroga e o percebe pode fornecer importantes subsídios para a reflexão das mudanças dos docentes no mundo da educação.

Ignorar tal chamado implica na manutenção do domínio do instruir em um modo de dominação de ser-docente-com-os-estudantes em detrimento da educação em um modo libertador de ser-docente-com-os-estudante.

Esta tese está estruturada em dois capítulos introdutórios, o primeiro que trata da fenomenologia heideggeriana como referencial na análise dos fenômenos da educação área da saúde, e o segundo que trata do docente no mundo da educação na saúde. Em seguida, são apresentadas as inquietações que serão exploradas neste estudo e o caminho do método que explicita as estratégias e escolhas que foram realizadas na coleta e análise dos resultados. Posteriormente, são apresentados os resultados discutidos e as considerações provisórias decorrentes da análise dos resultados.

Por fim, destaca-se que este estudo se trata de uma contribuição de natureza exploratória, não conclusiva, aberta à crítica e que visa contribuir para a reflexão dos modos de ser-docente na área da saúde. Entender que a compreensão não se esgota é importante para todos os que existem no mundo da educação.

1 DOCÊNCIA NO MUNDO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

O Brasil foi o último país da América Latina a criar sua universidade pública em 1922. Sua criação foi motivada pelo interesse em conceder o título de Doutor *honoris causa* ao Rei Leopoldo da Bélgica que visitava o Brasil (BUARQUE, 2003).

Alguns atribuem à Universidade do Paraná o título de primeira universidade pública por conta de que sua história teve início em 1892, mas, devido a instabilidade gerada pela Revolução Federalista, a universidade começou a funcionar como instituição particular em 1913. Durante a Primeira Guerra Mundial o Governo Federal determinou o fechamento da universidade que optou por se desmembrar em faculdades (MICHELOTTO, 2006). Em 1950 as faculdades foram reunidas e a Universidade do Paraná foi federalizada. Para Buarque (2003), a primeira grande universidade brasileira, Universidade de São Paulo, nasceu em 1934 pela vontade de intelectuais brasileiros e não por interesses políticos.

Com o Estado Militar (1964 – 1985) surge a necessidade de a classe ditatorial manter o controle político e ideológico. A Reforma do Ensino Superior, em 1968, buscava evitar mobilizações da sociedade civil (PAULINO; PEREIRA, 2006). Em 1968 a universidade brasileira foi destruída e, ao mesmo tempo, fundada. Assim como a sociedade, a universidade foi submetida a um regime de terror e de silêncio.

A ditadura recém-instalada exilou, expulsou ou aposentou compulsoriamente inúmeros professores universitários, além de ameaçar e assassinar diversos estudantes. Simultaneamente, a universidade brasileira foi fundada e tentou-se criar um moderno sistema universitário nacionalmente integrado. A injeção de recursos financeiros possibilitou a construção de novas estruturas físicas e oportunizou o estudo de brasileiros no exterior por meio da concessão de bolsas de estudo (BUARQUE, 2003).

A reforma universitária acabou por fortalecer as universidades ao decretar que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Entretanto, a grande pressão social por conta dos alunos que eram aprovados na universidade e não estudavam por falta de vagas, os chamados “excedentes”, pressionou o Conselho Federal de Educação a adotar medidas que possibilitaram a expansão do ensino privado por meio de estabelecimentos isolados (CALDERÓN, 2000).

Para Paulino e Pereira (2006), a universidade brasileira é fruto da associação entre o regime militar e a tecnocracia norte-americana que financiou e tutelou a universidade brasileira entre 1964 e 1985.

A partir de 1985, a democracia trouxe de volta a liberdade. Entretanto, com a liberdade veio também o abandono da universidade pública pelo governo federal.

O começo do século XXI mostrou uma universidade desmotivada, com forte ativismo corporativo e com qualidade questionável. A universidade se mostrava em crise de identidade enquanto instituição e alienada dos interesses da população (CALDERÓN, 2000).

A crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia financeira e de direção com foco em sua responsabilidade social e a pressão por uma avaliação baseada em critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial (SANTOS, 2010). Por mais que exista a autonomia científica e pedagógica, o elo mais fraco da universidade pública continua a ser a dependência financeira do Estado.

A universidade parecia ter perdido a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que surgia no mundo ao seu redor. O conhecimento universitário era defasado e distante das demandas da realidade social externa aos seus muros. O regime burocrático interno agravava a situação de pouca vitalidade de inúmeras instituições universitárias (BUARQUE, 2003).

O histórico desgaste da relação entre universidade e sociedade apresentado até aqui nos faz questionar o próprio sentido da universidade. Questão ainda mais pertinente nos dias atuais frente ao forte investimento federal no ensino técnico e a relativa perda de prestígio das carreiras profissionais de nível universitário.

Espera-se que a universidade brasileira contribua para a construção de uma nova sociedade, marcada pela cidadania e pela democracia. A universidade deve ter o foco na construção de novos conhecimentos que devem ser disponibilizados para a sociedade. Quando comprometida com o conhecimento, a universidade será, por conseguinte, comprometida com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino. Entretanto, a universidade está em crise no seu modelo estrutural-ideológico (CASTANHO, 2007). A parte hegemônica da sociedade quer imprimir seu modelo à universidade. Sendo assim, como mudar a sociedade pela universidade se é a sociedade que vem tentando mudar a universidade?

Para Buarque (2003) a esperança ainda repousa sobre a universidade graças a sua autonomia e a possibilidade de produção de novos conhecimentos. Acrescenta-se que a universidade tem por função a promoção cultural, a formação para a cidadania, a formação profissional, a produção e difusão do conhecimento e o desenvolvimento pessoal (ENRICONE, 2007).

Heidegger (1997) destaca que a educação não deve se basear no acúmulo de conhecimentos, ao contrário, deve focar no deixar aprender. Ou seja, permitir-se estar imerso

no desconhecido e construir seu próprio caminho na elaboração de um saber. A investigação por esse caminho próprio frente às incertezas evidencia a necessidade de empenho do estudante e do docente no mundo da educação. O docente que priva o estudante dessa construção saltando com o mesmo em ilhas de certeza, “cega” o estudante do desconhecido e das possibilidades de criação de novos conhecimentos.

É premente o investimento na política educacional intrinsecamente voltada para os interesses de uma sociedade que visa à superação da desigualdade. Para isso o desenvolvimento da educação deve ir além do domínio e da aplicação de novos saberes ou de tecnologias sofisticadas. A nova tecnologia deve ser vista como ferramenta, assim como foi realizado historicamente com os demais instrumentos técnicos. Esses instrumentos continuam sendo meios a serem manuseados pelos homens.

Para Severino (2002), a educação tem compromisso especial com a preparação de cidadãos para a vida. Esse papel está intrinsecamente ligado ao processo de construção do conhecimento. É nos processos de educação que o conhecimento se produz, se reproduz e se universaliza. Na universidade essa produção é radicalizada.

Para Demo (2004) a pesquisa é a alma da vida acadêmica. A pesquisa é a estratégia que deve guiar a universidade na produção de conhecimentos e promoção de cidadania. A pesquisa é o processo educativo libertador em que se pode aprender a aprender, perceber criticamente e intervir na realidade.

A compreensão equivocada de que na universidade deve-se dedicar exclusivamente ao ensino tolhe da universidade seu espírito propositivo podendo limitá-la à transmissão de conhecimentos. Para Severino (2002) o tripé da universidade permanece indissociável graças à pesquisa. Ressalta-se que a produção do conhecimento crítico, criativo e competente exige autonomia e liberdade para sua elaboração. O conhecimento construído nesse caminhar poderá ser mais bem apropriado de forma mais significativa pelos estudantes e docentes.

Nesse sentido, a pesquisa assume uma tríplice dimensão. A dimensão epistemológica que tem a perspectiva do conhecimento construído com significado próprio; a dimensão pedagógica que se relaciona com as técnicas e métodos de ensino-aprendizagem; e a dimensão social, perspectiva da extensão, que abarca o modo como esse conhecimento será assimilado pela sociedade (SEVERINO, 2002).

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI organizada pela UNESCO, em 1994, e coordenada por Jacques Delors apresenta que a

educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998).

Aprender a conhecer, equilibrando a cultura geral e o aprofundamento em um pequeno número de matérias. Destaca a importância do aprender a aprender como oportunidade do aprendizado significativo ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, com foco no desenvolvimento de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Menciona que o aprender a fazer pode se dar por meio de espaços formais de profissionalização ou mesmo por experiências oportunizadas ao longo da vida.

Aprender a viver juntos com abertura para a compreensão do outro e a percepção das interdependências.

Aprender a ser, com base nas potencialidades de cada estudante e nos conhecimentos construídos, desenvolver autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. O aprender a ser é a integração dos outros três pilares.

Em síntese, o relatório conclama aos sistemas educativos formais que se abram aos alunos e às suas diferentes histórias e potencialidades. Pode-se aproximar essa concepção à concepção de '*ser-com*' elaborado por Heidegger (2007) e já explicitado anteriormente.

Cabe aqui aprofundar a discussão sobre o papel desempenhado pelos docentes na área da saúde.

O campo da docência universitária vem sofrendo importantes mudanças e ampliações de suas demandas frente às novas necessidades de formação e de resgate do papel social da universidade. A atuação docente ultrapassa as tarefas de ministrar aulas. Zabalza (2003) elenca três funções: o ensino, a pesquisa e a administração, entretanto incorpora a perspectiva de busca por financiamentos e a parte gerencial de projetos contemplados. Veiga (2005) ainda acrescenta a orientação acadêmica ao rol já extenso de atividades docentes. Sem muitos esforços podemos listar outras funções que passam a ser exercidas pelos docentes por falta de estrutura e de pessoal das instituições de ensino superior e, não menos importante, a docência exige também conhecimentos específicos da área de concentração e conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente.

Ressalta-se, no entanto, que possuir conhecimentos e habilidades não garante que o docente irá exercer a docência com qualidade. A percepção de '*si-mesmo*' e a reflexão sobre modo de '*ser-no-mundo*' junto aos outros como '*ser-com*' são situações também desejadas frente à dinâmica do mundo da educação.

É nesse mundo da educação universitária que ocorre o encontro entre o docente e os estudantes. A relação entre o docente e os estudantes pode ser de dominação ou de libertação como já mencionado no capítulo 1. A dominação exige a cópia, a reprodução e priva o estudante de vivenciar suas próprias experiências na liberdade de construção de seu próprio ser-profissional.

O preparo docente, em especial na área da saúde, para a educação e atuação nas universidades é dado em nível de pós-graduação, por meio de programas de mestrado e doutorado. Nesses programas o docente garante sua formação e domínio de conhecimentos em área específica, entretanto, os programas de pós-graduação, em geral, não oferecem formação específica em educação, em técnicas de ensino-aprendizagem e não estimulam reflexões sobre o mundo da docência.

Quando há alguma formação para a docência esta se reduz a disciplina de Metodologia do Ensino Superior que, em geral, tem pequena carga horária, é superficial e não acompanha a construção de um sentido para a docência (ANASTASIOU, 2002).

O preparo docente, pensado de forma geral na educação superior, que já era insatisfatório, tornou-se ainda mais preocupante diante das exigências estabelecidas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelas DCNs e pelas demandas da sociedade (MARANHÃO, 2000).

De acordo com Morosini (2000), a LDB apresenta inúmeros limites no que concerne à formação do docente. A LDB menciona que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, entretanto não detalha em quais áreas esta competência deva existir. Não existe nenhuma política voltada diretamente para a formação e acompanhamento dos docentes universitários. A capacitação dos docentes fica a cargo das universidades sendo que o grande desafio é o de fugir do ensino que busca apenas informação e que é desejado pela sociedade contemporânea (MOROSINI, 2000).

Tradicionalmente, assumia-se que ser especialista em um conteúdo garantiria a condição para um desempenho docente efetivo (CAMPOS et al., 2007). Progressivamente, ensinar passou a traduzir uma habilidade distinta, embora associada à especialidade no conhecimento da disciplina. Nos primeiros estudos que trataram a questão na docência médica, verificou-se que a obtenção da fonte primária de aprendizagem ocorreu ainda na condição de estudante, pela observação direta dos próprios docentes (JASON; WESTBERG, 1982; IRBY, 1993).

Em grande parte dos casos, o profissional de saúde se torna docente de um dia para o outro, sem formação inicial, continuada ou permanente para a docência.

Percebendo-se nessa circunstância, o novo docente tenta recuperar referências de seus antigos docentes, em geral, sua única herança pedagógica (GONZÁLEZ; ALMEIDA; MENDONÇA, 2009). A repetição de modelos sem reflexão, de forma acrítica e pouco qualificada acaba por causar sofrimento, frustração e baixa auto-estima. O docente tende a negar conflitos e sofre com a adaptação de modelos que já não se encaixam na historicidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Os novos docentes entram no jogo do “eu ensino, eles aprendem” ou tendem ao autoritarismo com a perspectiva de manter a hegemonia paradigmática da transmissão de conhecimentos docente-estudantes (GONZÁLEZ, 2008).

Cunha (2007) destaca que existe uma heterogeneidade no perfil dos docentes universitários. Parte dos docentes produz novos conhecimentos e cultiva o raciocínio investigativo nos estudantes. Entretanto, outra parte apenas interpreta o conhecimento já produzido e trabalham esse conteúdo junto aos estudantes. Nem o estereótipo do cientista nem o do interprete, em separado, conseguem superar os desafios universitários atuais. A autora propõe a simbiose das duas vertentes associadas de outras habilidades/conhecimentos/saberes que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

As primeiras iniciativas de desenvolvimento docente no ensino médico foram descritas entre as décadas de 1970 a 1990, entretanto ainda estavam impregnadas com teorias de ensino-aprendizagem que enfocavam a transmissão de conhecimentos. O paradigma da construção ativa dos conhecimentos (BRUER, 1993) e a construção social e reflexiva do conhecimento (CAMPOS et al., 2007) surgiram apenas no final da década de 1980 e nos anos 90.

O objetivo do desenvolvimento docente era o de empoderar o docente para o exercício, com excelência, do papel de educador com estímulo à aprendizagem contínua. Wilkerson e Irby (1993) definem desenvolvimento docente como uma ferramenta para a melhora da vitalidade educacional das instituições de ensino.

A revisão de Steinert et al. (2006) sobre programas de desenvolvimento docente resgatou e analisou artigos e resumos publicados no período de 1980 a 2002. Em geral, a satisfação com os programas foi alta, com mudança positiva de atitudes em relação ao desenvolvimento docente. Também foram descritos incrementos na “caixa de ferramentas” docente, com o treinamento em novas estratégias de ensino-aprendizagem e aprendizagem contínua do docente.

Programas de capacitação pedagógica são importantes para aprendizagem individual de docentes para a atuação na docência e para facilitar mudanças e adequações educacionais nas instituições por meio de um núcleo de docentes críticos, reflexivos e com

habilidade de liderança (SEARLE et al., 2006). No entanto, destaca-se que não são priorizados os aspectos reflexivos nos programas de desenvolvimento docente. Na maioria das vezes, os programas são focados na divulgação de novos instrumentos que podem ser usados em sua '*manualidade*', entretanto, os novos instrumentos não garantem mudanças na relação entre docente e estudantes.

O ser-docente é forjado em espaços lutas e conflitos em que o docente constrói maneiras de ser-docente e estar no mundo da educação (KRAMER; SOUZA, 1996). As formas de ser-docente dependem de como nos projetamos e das experiências que já tivemos.

Heidegger (2010) destaca que é mais difícil ensinar do que aprender. A relação entre docente e estudante não pode passar pela autoridade do domínio sobre o conhecimento e nem pelo autoritarismo da posição ocupada pelo docente nesta relação. Em geral, o docente está menos seguro de sua ocupação do que o estudante. É mais difícil ensinar do que aprender porque ensinar compreende a liberdade do deixar aprender associada ao estímulo do aprender.

Na maior parte das vezes, os docentes ingressam na universidade para atuarem em disciplinas já estabelecidas e com ementas prontas. Algumas vezes a disciplina já está sendo ministrada por um docente provisório que aguarda ser substituído pelo novo docente. O trabalho começa no planejamento individual e solitário das aulas. As aulas são ministradas e está encerrado o trabalho. Os resultados obtidos, em geral, não são analisados pelo docente ou por seu departamento. Muitas vezes não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, métodos e técnicas de ensino ou de avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005a).

Torna-se premente destacar que o docente recorre a saberes da prática e da teoria na construção do seu ser-docente. A fonte de sabedoria da prática está em sua reflexão prático-teórica (CUNHA, 2000). Gimeno Sacristan (1993) destaca que é a diversidade das experiências vivenciadas que possibilita, ao docente, construir-se a si mesmo e o seu entorno.

Esses mesmos docentes, ao se inserirem na universidade, solicitam cadastro de algum projeto de pesquisa ou se inserem em uma pesquisa em desenvolvimento. Esse objeto sim é monitorado e a instituição possui instrumentos de avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005a).

A perspectiva da pesquisa cruza novamente a formação docente porque, no Brasil, a mesma não é regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis da educação. O docente tem sua formação, mesmo que não obrigatória, nos cursos de

pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*. No entanto, a legislação exige das instituições de ensino superior uma porcentagem mínima de docentes mestres e doutores. Essa obrigatoriedade fortalece a pós-graduação como espaço de formação dos docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005b).

Por conta da expansão dos programas de pós-graduação pode ocorrer uma divisão em que a pesquisa fique restrita à pós-graduação e seja ignorada na graduação. Perde-se com isso o papel instigador e emancipatório da pesquisa norteando as aulas nos cursos de graduação (DEMO, 2004).

A pesquisa como eixo estruturador fundamental dos demais pilares da universidade, ensino e extensão, não exime a universidade e os docentes da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem ou o modo como a extensão é efetivada. Ações de desenvolvimento docente e momentos de reflexão e avaliação da prática docente podem contribuir para o ensino em, ao menos, dois aspectos: inserir a pesquisa como eixo do ensino-aprendizagem e qualificar a atuação do docente possibilitando a busca do '*si-mesmo*' de cada ser-docente.

Em muitos casos o docente pós-graduado valoriza o conhecimento científico de sua área de concentração em detrimento do conhecimento pedagógico. Situações como essa são muito freqüentes nos cursos da área da saúde em que a extensão também passa a ter maior relevância que o ensino. Entretanto, Enricone (2007) menciona que o processo de formação de docentes é uma tarefa que não se conclui na pós-graduação, mas sim se inicia. Imbernón (1997) aponta para quatro componentes fundamentais para a constante formação docente:

- o componente científico; abarca o conhecimento da disciplina e da área científica específica;
- o componente pedagógico; engloba os conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos das ciências da educação mais especificamente atrelados ao ensino-aprendizado do componente científico;
- o componente cultural; envolve como o componente científico influencia e é influenciado pela sociedade;
- o componente da prática docente; refere-se às experiências de ensino-aprendizagem prévias, as expectativas e os projetos dos docentes.

Isaia e Bolzan (2007) destacam que a construção do ser-docente pode estar atrelada à construção de espaços de interlocução pedagógica e ao aceite de novos desafios que

influenciam na reflexão de novos modos de ser-docente. Mesmo sendo um movimento próprio e pessoal, o pertencimento a um grupo em um espaço de agregação pode ajudar no desenvolvimento docente (ZANCHET; CUNHA, 2007) e, com isso, refletir sobre os modos de ser-docente.

A complexidade da área da saúde se agrega ao inóspito mundo da educação. Os cenários de ensino-aprendizagem abertos e pouco controláveis, característicos do mundo da educação na área da saúde dificultam a atuação docente. Talvez, essa complexidade seja um dos motivos que fez com que surgissem as inúmeras tentativas de mudança e incorporação de métodos ativos de ensino-aprendizagem no mundo da educação na área da saúde.

O desafio da universidade e, por conseguinte, de seu corpo docente está no desenvolvimento de uma autonomia individual em íntima coalizão com o coletivo. A educação deve ter interdependência e ser transdisciplinar buscando a expansão da consciência individual e coletiva. A crescente tendência de uso de métodos inovadores que fundamentasse em uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora vai ao encontro dos objetivos da atual universidade (MITRE et al., 2008). Entretanto, a integração entre o ensino, a assistência e a comunidade assistida é um dos desafios que devem permear as reflexões sobre a docência na área da saúde.

A compreensão sobre algumas das especificidades da educação na área da saúde ajudam a compreender a importância do papel do docente e dos estudantes. Recai, ainda mais, sobre os ombros desses a responsabilidade ética e educacional que se torna ainda mais complexa com a compreensão de que cada estudantes deverá trilhar seu próprio caminho na construção de seus conhecimentos.

Ressalta-se, por fim, que para compreender o trabalho do docente universitário na área da saúde devem ser ponderados aspectos que fazem parte do mundo da educação sem se esquecer que o mundo cotidiano de cada docente está embebido de dimensões pessoais e coletivas institucionais ou não. Dessa forma, não podemos pensar o ser-docente destacado do mundo que habita e de sua temporalidade.

As indagações que povoavam meu pensamento e me guiaram na elaboração desta tese estavam imbricadas ao mundo da educação em saúde e aos entes mundanos que o habitam, em especial o ser-docente.

Assim como toda pesquisa, esta também se debruçará em alguns aspectos mais do que em outros. Mais do que isso, essa limitação ainda se estende ao referencial teórico que subsidia a análise dos resultados. Essa afirmação garante a real compreensão do papel do pesquisador e de sua obra na compreensão dos fenômenos do mundo da educação.

2 FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO REFERENCIAL PARA ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO EM SAÚDE

A intenção deste capítulo é a de refletir sobre algumas das possibilidades de aproximação da fenomenologia heideggeriana na análise de fenômenos que envolvem o processo ensino-aprendizado na área da saúde. Este ensaio, primeiramente, abordará o surgimento da fenomenologia e aspectos comuns e discrepantes relativos à fenomenologia de Husserl e à fenomenologia de Heidegger. Posteriormente, analisará algumas das contribuições de Heidegger sobre fenômenos relacionados às áreas da saúde e do ensino. Por fim, serão tecidas considerações sobre algumas das possibilidades de uso da fenomenologia heideggeriana na análise de fenômenos ligados à formação na área da saúde.

2.1 – FENOMENOLOGIA DE HUSSERL E FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER

A fenomenologia surgiu na Alemanha no final do século XIX e início do século XX. Seu grande idealizador foi Franz Brentano (1838-1917), entretanto, foi seu discípulo, Edmund Husserl (1859-1938) que, sob influência de Platão e Descartes, desenvolveu a fenomenologia como método de análise. Posteriormente influenciou diversos pensadores, tais como: Martin Heidegger, Alfred Schutz, Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008).

Husserl se propôs a estabelecer uma base segura, porém liberta de pressupostos, para a elaboração de novos conhecimentos nas ciências. Tinha como princípio a necessidade de observar os fenômenos tais como os mesmos se mostravam para quem os observa. Independente de ser realidade ou aparência, para Husserl, se o fenômeno se mostra enquanto dado, ele pode e deve ser analisado em busca da verdadeira realidade (MCCONNELL-HENRY; CHAPMAN; FRANCIS, 2009).

Segundo ele, os pesquisadores que se orientavam pela linha positivista confundiam o ver em geral com o olhar meramente sensível e experimental. Não compreendiam que cada objeto sensível e individual possui uma essência. O individual, enquanto real, acidental, ao sentido deste acidental corresponde precisamente uma essência que precisa ser captada diretamente (MCCONNELL-HENRY; CHAPMAN; FRANCIS, 2009).

Para Husserl existiam duas espécies de ciências: ciências de fatos, ou fácticas, focadas na experiência sensível; e ciências de essências ou eidéticas, às quais

compete a intuição essencial, a visão do *eidōs*. Destacava, também, que todas as ciências de fatos se baseiam em ciências de essências porque todas utilizam a lógica e, em geral, também a matemática (ciência eidética) e, principalmente, cada fato alberga uma essência permanente (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008).

Neste contexto, o objeto da filosofia fenomenológica é constituído não por fatos contingentes, mas por conexões essenciais, portanto, pertencentes às ciências de essências. Husserl propõe em seu método a descrição da essência. Seu processamento é um esclarecimento gradual, que progride em etapas mediante a intuição intelectual da essência. Esse método filosófico desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência vivida torna-se centro da análise. Neste caso, experiência é a forma original pela qual os sujeitos concretos vivenciam o seu mundo (MCCONNELL-HENRY; CHAPMAN; FRANCIS, 2009).

A direção dada por Husserl à fenomenologia foi a de '*ir às coisas mesmas*' (*zu dem Sache selbst*). A descrição fenomenológica proposta então possibilitou evidenciar o fenômeno em si mesmo que com o '*olhar habitual*' não era possível. Nessa abordagem o pesquisador considera sua vivência em seu '*mundo da vida*' (*Lebenswelt*), uma experiência que lhe é própria, permitindo-lhe questionar o fenômeno que deseja compreender (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008).

Heidegger rompe em parte com os conceitos introduzidos por Husserl e assume que a experiência diz respeito ao modo de ser do homem no mundo e esta, sempre, localizada no tempo e no espaço (ALVES, 2006).

Para Heidegger (2007), o fenômeno se mantém velado frente ao que se mostra. Ao mesmo tempo, mostra-se diretamente de modo a constituir o seu sentido para quem o vivencia. O que ocorre é a possibilidade de algo que pode tornar-se fenômeno encobrir-se a ponto do ser chegar ao esquecimento. É a possibilidade do esquecimento por conta do velamento do fenômeno que se tornou objeto da fenomenologia, aproximando em seu conteúdo o que exige tornar-se fenômeno. A partir dos escritos de Heidegger, pode-se compreender que o fenômeno é o que se mostra e o como se mostra.

Heidegger diferencia '*mostrar-se*' (*zeigen*) e '*manifestar-se*'. Considera que '*manifestação*' (*Erscheinung*) pode significar anunciar-se, mesmo que de forma velada. Assim, o fenômeno não é uma manifestação e a manifestação é dependente de um fenômeno. Nesse sentido, a fenomenologia heideggeriana pressupõe uma compreensão, pois procura valorizar o ser na sua singularidade.

A valorização do ser passa a possuir rigor científico e se fundamenta nas características do existir. A fenomenologia ocupa-se em explicar as estruturas em que a

experiência se verifica, descrevendo-as em suas estruturas ontológicas universais (WOJNAR; SWANSON, 2007).

Como opção metodológica, sua escolha depende da interrogação do pesquisador e da inquietação fundamental do estudo. Em geral, análises regionais direcionam as reflexões ao nível ôntico, o nível dos entes. Trata-se de uma postura diante do mundo porque necessita de uma abertura do pesquisador para a compreensão da vivência a partir do relato do outro, companheiro do pesquisador em seu processo de descoberta (BOEMER, 1994). É essa possibilidade de compreensão que impulsiona o investigador. Esse caminhar fenomenológico é uma opção por um estilo de trabalhar, de pensar, de agir, de discursar e de se posicionar diante dos homens (REZENDE, 1990), do mundo e da história (HEIDEGGER, 2007).

Os parágrafos anteriores apresentaram algumas características que constituem a Fenomenologia de Husserl e a de Heidegger. Resumidamente, Husserl buscou a construção epistemológica de um método de elaboração de conhecimentos com base na dualidade corpo/mente (JARDINE, 1990), neutralidade do pesquisador (PALEY, 2005) e rigor metodológico. Buscava pela descrição das coisas – *‘Ir às coisas mesmas’* (GORNER, 2002) – a verdade por meio da *‘redução fenomenológica’* (GIORGI, 2008) (*Epoché*) afastando a influência do tempo, do espaço e do contexto com foco na necessidade da mensuração e da visualização do positivismo cartesiano (OVERGAARD, 2003).

Por outro lado, Heidegger buscou a construção de conhecimentos numa filosofia com foco na compreensão da experiência vivida pelo *‘ser-aí’* (*Dasein*) em seu existir no mundo para a interpretação e elaboração dos conhecimentos. Este *‘ser-aí’* é entendido como o ente que possui em seu modo de ser, entre outras coisas, a possibilidade de questionar-se e de buscar o sentido de ser sendo no mundo (HEIDEGGER, 2007). O *‘ser-aí’* é sempre com os outros entes lançados no mundo e com as coisas simplesmente dadas no mundo. Heidegger não se dispôs a estabelecer um método, mas sim conhecimentos filosóficos que valorizavam o contexto da experiência vivida no fenômeno experienciado, assim como os das experiências anteriores do próprio pesquisador. Tempo e espaço são fundamentais para a interpretação dos modos do *‘ser-aí’* (HEIDEGGER, 2007).

Heidegger buscou desvelar os fenômenos ônticos em suas características ontológicas. Heidegger explica didaticamente que há dois tipos de fenômenos: o ôntico (*ontisch*), que é perceptível, e o ontológico (*Ontologisch*), que não é perceptível, porém condição necessária para compreender os fenômenos ônticos (HEIDEGGER, 2009). O *‘ser-aí’* existe sempre no mundo como *‘ser-no-mundo’*.

O enfoque fenomenológico compreende o humano enquanto ‘*ser-no-mundo*’ (*in der Welt sein*), na situação de ‘*estar-lançado*’ (*Geworfenheit*) na ‘*existência*’ (*Existenz*) sendo presente e presença. Possibilita-nos, portanto, a compreensão do ser enquanto ser existencial, valorizando-o e permitindo-o ser presença no lidar com o outro, considerando-o em sua vivência, a seu modo, o ‘*ser si-mesmo*’ (*Selbstsein*) (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008). É a partir da cotidianidade que Heidegger buscou refletir sobre os modos do ‘*ser-aí*’ existir no mundo.

O mundo cotidiano tende a ser impessoal e o ‘*ser-aí*’ tem a possibilidade de ser de modos ‘*próprios*’ (*Eigentlich*) e ‘*impróprios*’ (*Uneigentlich*). Os modos impróprios afastam o ‘*ser-aí*’ do seu próprio cuidado na busca da compreensão do seu ser. O ‘*ser-aí*’ passa a decair no cotidiano de todos que na verdade não diferencia ninguém (CRITELLI, 1981). Os modos próprios, possibilidades de existir do ‘*ser-aí*’, o aproximam do seu ‘*si-mesmo*’ (*Selbst*) e estão atrelados à compreensão do ‘*findar*’ (*enden*) do ‘*ser-aí*’ (HEIDEGGER, 2007).

Heidegger (2007) analisando a fábula intitulada Cura, relaciona o cuidado com a ‘*existência*’ do homem. Relata que esta condição está também fundamentada na concepção de homem constituído de corpo e alma unos. Sendo assim, o "ente humano" possui sua origem no cuidado (*Sorge*), de tal modo que enquanto ele "for e estiver no mundo" é mantido e está no cuidado. Assim, o cuidar é inerente ao homem. É uma das características do ser do homem. Heidegger argumenta que é impossível pensar o cuidado sem a ‘*temporalidade*’ (*Zeitlichkeit*), como se ambos formassem uma unidade. O cuidado, desta forma, recebe sua origem na temporalidade e é o que lhe possibilita apreender o ser no mundo como totalidade (MICHELAZZO, 1999).

Outra característica ontológica da existência é que o ‘*ser-aí*’ constrói o seu ser a partir da ‘*temporalidade*’ (*Zeitlichkeit*). A temporalidade no sentido ontológico da cura possui três componentes: a ‘*existência*’ (*Existenz*), a ‘*facticidade*’ (*Faktizität*) e a ‘*decadência*’ (*Verfallen*). A ‘*existência*’ é a forma como o próprio ser se relaciona com o ‘*ser-aí*’. Heidegger (2007) diferencia a ‘*facticidade*’ do ‘*ser-aí*’ da ‘*fatorialidade*’ (*Tatsächlichkeit*) dos seres simplesmente dados dentro do mundo. A ‘*facticidade*’ do ‘*ser-aí*’ é ‘*ser-lançado*’ (*Geworfenheit*) como ‘*ser-no-mundo*’ de tal forma que pode compreender a ‘*si-mesmo*’. Diferentemente do ‘*ser-lançado*’, característica existencial do ‘*ser-aí*’, o ‘*ser-aí*’ pode por si mesmo se projetar em um *projeto* (*Entwurf*) porvir. A ‘*decadência*’ é o decair do ‘*ser-aí*’ no ‘*mundo*’. É o ser absorvido no cotidiano do ‘*ser-no-mundo*’ que é sempre ‘*impessoal*’ (*das Man*) (HEIDEGGER, 2007).

Heidegger (2007) estabelece os ‘*ekstases*’ (*Ekstasen*) da ‘*temporalidade*’ como: ‘*porvir*’ (*Zukunft*), ‘*atualidade*’ (*Gegenwart*) e ‘*vigor de ter sido*’ (*Gewesenheit*). Na cotidianidade os ‘*ekstases*’ são equivalentes ao futuro, presente e passado. Segundo Heidegger (2007), somos sempre projeto e, portanto, possibilidade de ser. Com isso, o ‘*porvir*’ é o fenômeno primário da temporalidade originária e própria. A atualidade impessoal acaba por, em geral, afastar o ‘*ser-aí*’ de sua compreensão de finitude e de seu empenho pela busca do sentido de ser. Entretanto, o ‘*ser-aí*’ sempre é possibilidade de se empenhar no seu próprio cuidado.

O ‘*cuidado*’ como ‘*preocupação*’ ‘*sendo-com-os-outros*’ possibilita relações ônticas e ônticas-ontológicas particulares tais como o ser-profissional-de-saúde-com-o-ser-enfermo na área da saúde e o ser-docente-com-os-estudantes na área da educação.

2.2 – ‘*SER-COM*’ COMO PREOCUPAÇÃO COM O SER-ENFERMO

Entende-se que o processo saúde-doença se mostra e se vela como fenômeno que exige o desvelamento de sentidos e de diferentes modos do ‘*ser-aí*’. Inúmeros estudos buscam a compressão do sentido do ‘*ser-aí*’ em situações de padecimento (*Leiden*) (AYRES, 2001; 2004; 2005; CAPRARA, 2003; CHANG; HORROCKS, 2006; NOGUEIRA, 2006; 2008; 2011).

Heidegger veio a se ocupar das questões da saúde e da enfermidade em fase tardia de sua vida. Suas contribuições à interpretação fenomenológica da saúde mantiveram características fragmentárias e marginais. Os Seminários de Zollikon, realizados a partir de 1959, para profissionais da área de saúde mental formaram o principal corpo de análise sobre o tema, embora não se possa dizer que Heidegger tenha realizado um tratamento filosófico sistemático do assunto.

Os seminários de Zollikon significaram uma oportunidade para Heidegger abordar os padecimentos humanos em consonância com a analítica do ‘*ser-aí*’ e seus fundamentos ontológicos. Desde a Grécia Antiga, a compreensão e o diagnóstico das enfermidades foram apoiados em algum tipo de ontologia. Mesmo hoje, quando um médico diz que uma pessoa apresenta uma dita enfermidade, está recorrendo à concepção metafísica cartesiana fundamentada na distinção entre objeto e sujeito e na exigência de mensuração com critérios ontológicos para identificar os fenômenos ônticos (NOGUEIRA, 2011).

Para Nogueira (2007), apoiado nos Seminários de Zollikon de Heidegger, existem três pressupostos teóricos importantes para a análise da dinâmica ôntica da saúde: a) a

privação da potencialidade de ser no padecimento; b) o poupar do mundo em suas interpelações ou demandas no padecimento e; c) a necessidade constante de ajuda nessa condição privativa.

O conjunto destes três pressupostos indica que o padecimento é acompanhado sempre de uma restrição da liberdade do *'ser-aí'*. Esta limitação da possibilidade de viver é implicada pela desestruturação da cotidianidade do *'ser-aí'*. Isto não deve ser entendido como uma necessidade de sempre contar com apoio de profissionais. Inicialmente, refere-se à ajuda humana de convivência no mundo, na qual o *'ser-aí'* desde sempre se encontra, e só secundariamente diz respeito à ajuda profissional (NOGUEIRA, 2007). O homem precisa de ajuda porque é sempre heterônimo em seu modo de *'ser-com'* (*Mitsein*) os outros no mundo. O padecimento apenas torna mais ampla e diversificada essa necessidade de ajuda.

Heidegger descreve duas possibilidades de expressão do cuidado. A primeira diz respeito ao assumir, fazer pelo outro (*einspringen*). Dessa forma, pode retirar o cuidado do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, substituindo-o. Essa forma de cuidar assume a ocupação que o outro deve realizar e este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para, posteriormente, assumir a ocupação como algo disponível e já pronto, ou então se dispensar totalmente dela. Nessa forma de cuidado, o outro pode tornar-se dependente e dominado, mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa preocupação substitutiva retira do outro o cuidado, determina a convivência recíproca em larga escala e, na maior parte das vezes, diz respeito à ocupação manual, automatizada e alienada (HEIDEGGER, 2007).

A segunda possibilidade de expressão do cuidado trata de favorecer o outro em suas potencialidades para vir a ser, ajudando-o a cuidar de si próprio (*vorauspringen*). Ocorre um movimento de antepor-se ao outro em sua possibilidade existencial de ser, não para lhe retirar o cuidado, mas sim para devolvê-lo como tal. Essa forma diz respeito à cura propriamente dita, ou seja, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa. É uma maneira de ajudar o outro a tornar-se, cuidar-se, transparente a si mesmo e livre (HEIDEGGER, 2007).

Na preocupação, o profissional pode ora precipitar-se por sobre o outro, fazer tudo por ele, mimá-lo, manipulá-lo ainda que de forma sutil, e em outros momentos criar espaços para que o outro seja capaz de assumir seus próprios caminhos, ainda que com o amparo desse alguém que lhe é solícito.

Em síntese, o profissional pode tomar a condição de padecimento do outro como uma maneira de estar no mundo, temporária ou definitiva, fazendo de sua prática uma ação de cuidado próprio com o outro, ajudando-o a resgatar sua liberdade; ou impróprio, restringindo-o ainda mais em suas possibilidades de liberdade. Espera-se do profissional de saúde ajuda e não uma ação limitante e alienada no padecimento.

Estas reflexões conduzem a propostas profundas que trazem para o centro da discussão a formação para o cuidado. Portanto, isso também traz grandes desafios práticos, tanto para os profissionais de saúde ligados ao mundo do trabalho, quanto aos ligados ao mundo da formação em saúde.

A atitude de cuidar não pode ser apenas uma pequena e subordinada tarefa parcelar das práticas de saúde. Envolve desafios éticos, morais e políticos advindos do apoio de instituições e culturas da saúde na racionalidade e autoridade científico-tecnológicas que dominam as ações de atenção à saúde propriamente dita (AYRES, 2001). Podemos acrescentar as influências que esses mesmos desafios provocam no campo da formação em saúde.

No padecimento, a disponibilidade desse profissional para abrir-se, compreender e lidar com o outro que se encontra nessa situação precisa ser despertada e desenvolvida, uma vez que para isso ele se coloca diante da existência do outro e da sua própria. Na perspectiva ontológica de Heidegger, o profissional de saúde tem o seu ‘*ser-aí*’ envolvido com o “ser-que-está-doente”, e a partir do momento que assume o cuidado do paciente, passa a “ser-com-o-outro” em um modo específico de cuidado e essa relação sempre afeta, de alguma maneira, a sua existência.

2.3 – ‘*SER-COM*’ COMO PREOCUPAÇÃO COM O SER-ESTUDANTE

Os conceitos educacionais trabalhados neste ensaio se baseiam na fenomenologia heideggeriana. A principal preocupação de Heidegger foi com o pensamento (*Denken*). Mencionou em seus escritos que é mais relevante pensar alguma coisa do que pensar sobre alguma coisa. Desta forma, propõe que quando se quer procurar ‘pensar alguma coisa’, se procure entender o ser mesmo dessa coisa (HEIDEGGER, 2008).

Refletir a educação no caminho fenomenológico heideggeriano é nos preocuparmos com a educação mesma e não apenas com as técnicas de ensino-aprendizagem (DONNELLY, 1999).

A educação embasada na existência concentra sua atenção no estudante. Neste caso a educação é entendida como um processo indireto em que o docente assume o papel de mediador. Os conhecimentos produzidos permitem o desenvolvimento de uma compreensão do indivíduo e de sua condição enquanto existência (KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Para Heidegger a maneira de pensar o ser se faz pela linguagem (*Sprache*), pois o ser se comunica e se pronuncia pela linguagem. Coloca que a linguagem é a habitação do ‘ser-aí’ (HEIDEGGER, 2008). Este desafio exige um libertar-se o que apresenta um caminho a ser trilhado com suas próprias possibilidades (DALL’ALBA, 2009; PETERS, 2009). Assim, apoiado nos conceitos de Heidegger, pode-se indagar: o que cabe ao educador da área da saúde, frente a uma concepção de ensino e aprendizado, que valorize a linguagem para além da oralidade como local privilegiado para ouvir o ser?

Na educação a relação “homem-sendo-com-outros-homens” se dá de forma peculiar, permitindo, com isso, a oportunidade da educação. A relação “homem-sendo-com-outros-homens” deixa, em muitos casos, de ser foco de atenção por suas características de obviedade e de pronta percepção (HEIDEGGER, 2007). Por mais óbvia e evidente que seja ‘*ser-com*’ o outro abre a possibilidade de compreensão do sentido de ser em suas diferentes nuances.

A compartimentação da educação por meio de diferentes adjetivos (educação religiosa, educação técnica, entre outras) fez com que se velasse a essência da própria educação (CRITELLI, 1981). Prioriza-se o ôntico pela especial atenção dada ao agir, limitando a educação à sua dimensão de instruir, em detrimento da tarefa ontológica da formação (CRITELLI, 2002; PETERS, 2003). Esta afirmação rompe com a falsa idéia de que em educação necessitamos de mais ação e menos pensar. Assim ocorre em nossa contemporaneidade. A relação homem-homem deixou de ser “oportunidade” tornando-se “insumo” para a concretização da instrução, em geral técnica e destituída da busca de sentido (LEÃO, 2002).

Neste ‘*mundo-circundante*’ (*Umwelt*), mundo mais próximo do ‘*ser-aí*’ no cotidiano, na espacialidade, o ‘*ser-aí*’ que dele participa não se apropria do seu ‘*si-mesmo*’ (*Selbst*) próprio. Com isso passa a se relacionar de modo impróprio, o modo de “todos” e de “ninguém” (HEIDEGGER, 1981). O existir de modo próprio ou de modo impróprio não é uma estrutura de valor ou de veracidade, mas sim uma constituição ontológica fundamental, portanto, o modo impróprio não é algo a ser superado. Deve ser entendido como modo constitutivo do existir cotidiano deste ente (HEIDEGGER, 2007). Os homens impróprios

formam e são derivados, em sua temporalidade, do mundo-circundante impróprio (HALLIDAY, 1998).

Espaços educacionais que são dirigidos a “todos” são, sempre, endereçados à “ninguém”, portanto, impessoais (*Man*). Por mais desestimulante que seja essa conclusão provisória, é partir dela que se pode perceber a possibilidade de pensarmos a educação como relação entre homem-homem com priorização da necessidade de compreensão de como é o ‘*ser-aí*’ (BROOK, 2009).

Caso a educação apenas abrisse caminhos para o impessoal, seria reduzida exclusivamente à sua dimensão ôntica. Como dito anteriormente, a educação se dá na relação “homem-sendo-com-outros-homens” possibilitando modos próprios e impróprios de ser frente ao modo de se relacionar, a preocupação (CRITELLI, 1981).

É, portanto, a partir da preocupação que devemos refletir os fenômenos da educação. A preocupação se dá pelo ‘*ser-no-mundo*’ com influência da temporalidade. No caso da educação, assim como na saúde, essa relação pode se concretizar como um modo dominador ou como um modo libertador.

O modo dominador, majoritariamente presente no cotidiano da educação, consiste em um ‘*saltar sobre o outro*’ (*einspringen*), aliviando-o e afastando a possibilidade de responsabilização pelo seu próprio ser (PETERSON, 2005). Em contrapartida, o modo libertador – ‘*saltar diante do outro*’ (*vorauspringen*) - entregando-o à sua própria facticidade (*Fakticität*) responsabilidade para ser livre para si (GIBBS; ANGELIDES; MICHAELIDES, 2004). Permite que o outro se reconheça e se destine (CRITELLI, 1981).

Assim, pensar no papel do educador em saúde remete-nos à reflexão de que este deve significar ir além do instruir, treinar, supervisionar, para dar direção, conduzir, estar junto do estudante para ajudá-lo a abrir o caminho. Nesse caminho o seu ato de conduzir permite ao estudante a possibilidade de descobrir, criar e construir.

Heidegger (2010) aponta-nos um caminho para o ato de educar. Revela-nos que todo educador, todo filósofo, ensina porque está na alegria e na dor da aprendizagem, pois ensinar é o difícil método de quem deseja também aprender. Heidegger destaca a maior dificuldade de ensinar se comparada com aprender porque ensinar é deixar aprender.

Para ele o estudante tem maior clareza de seu papel principal, o de aprender, enquanto o docente/educador pode perder-se em sua função majoritária, pois o docente/educador deveria ser mais aberto à aprendizagem do que os próprios estudantes. Assim, no verdadeiro relacionamento do educador que, principalmente, ensina e dos estudantes que, principalmente, aprendem, não entra em cena o domínio.

Leão (2002) refere que sendo o aprender um tomar posse que conduz a nossa identidade, é por esse aprender que responde o ensinar. Ensinar é um dar e prestar. O que no ensino se dá e se presta não são conteúdos técnicos, doutrinas, ou seja, apenas informações. São condições e indicações para se tomar e aprender por si mesmo o que já se tem. Por isso, se alguém aprende e toma apenas conteúdos e doutrinas, técnicas, armazenam-se apenas informações, não se aprende. Pois aprender não é acumular. Acontece realmente um aprender quando a compreensão do que se tem for e vier a ser sempre um dar-se a si mesmo na sua própria construção de *'ser-aí'*. Nessa circularidade, ir e vir, o ensinar passa de simples informação e explicação para vir a ser formação e criação.

Heidegger diz que os pensadores e os poetas são os guardiões do ser que se desvela e vela na linguagem (HEIDEGGER, 2008). Assim, para se alcançar uma linguagem própria e original da formação em saúde, é preciso oportunizar aos estudantes a possibilidade de pensar por *'si-mesmo'*.

A prática educativa desenvolvida na área da saúde deve, não só, mas também, ser refletida quanto aos métodos de ensino e aprendizagem. Isto tem sido bastante debatido nas últimas décadas (ANASTASIOU, 2002; GARANHANI; VALLE, 2010; KIKUCHI, 2009) e as idéias de Heidegger possibilitam uma reflexão acerca dessa prática.

Fernandes (2010) refere que debates na direção da humanização e do cuidado em saúde discutindo a formação tem sido uma preocupação constante no ambiente acadêmico. Debates que reconheçam a importância do caráter epistemológico do trabalho coletivo dos docentes em seus campos específicos do saber na área da educação e da saúde; inclusive em sua competência política.

Assim, nessa conjuntura os docentes trabalham com a interface entre os limites e os desafios, e, conseqüentemente, também encontram novos desafios ao se depararem com novos limites que se originam no mundo dos valores. O ato de educar se fundamenta nesse mesmo mundo. O docente e o estudante se vêem em situações geradas no processo ensinar e aprender que não se separam do *'vir-a-ser'* e do *'voltar-a-si-mesmo'*, ao olharem para realidades que podem ser transformadas. Nessa trajetória constroem juntos uma história ao se indagarem como estão e como tem manifestado suas percepções e valores, bem como suas angústias e alegrias (FERNANDES, 2010).

Ensinar e aprender, quando tomados existencialmente, não se restringem somente à construção de projetos pedagógicos, planejamento de aulas, elaboração de instrumentos de avaliação, desenvolvimento de técnicas de ensino e de estudo, debates,

trabalho em grupo, seminários, pesquisas, relatórios, estudos de casos, etc., mas vão bem além (GARANHANI; VALLE, 2010).

Para questionarmos verdadeiramente a formação, precisamos colocar a nós mesmos também em questão. Precisamos procurar um caminho e um jeito de caminhar para formar e informar. Um caminho assim é o caminho de aprender e ensinar.

Confiar ao outro seu destino e a possibilidade de responsabilização por si é o principal desafio do docente. Para Critelli (1981), esta dificuldade ocorre porque escapa ao educador a possibilidade da determinação. Em uma reflexão mais profunda, essa possibilidade de determinação, se alguma vez existiu, era frágil e pouco precisa.

Este estudo busca compreender, mesmo que provisoriamente, alguns elementos fundamentais para onde os conhecimentos da fenomenologia heideggeriana podem nos levar quando buscamos compreender o ser-docente na área da saúde. Abre-se, com isto, a possibilidade para que cada um possa trilhar seu próprio caminho por meio de eixos comuns. Assim, cada caminho poderá propiciar significado individual próprio da experiência vivenciada.

3 INQUIETAÇÕES

3.1 – INQUIETAÇÃO PRINCIPAL

Compreender o sentido de ser-docente no mundo da educação em saúde.

3.2 – INQUIETAÇÕES ESPECÍFICAS

- Desocultar os modos de se tornar docente na área da saúde.
- Desvelar os modos de ser-docente no mundo da educação na área da saúde.
- Compreender a condição ôntica do docente da área da saúde frente à aposentadoria.

4 O CAMINHO DO MÉTODO

4.1 – DELINEAMENTO DO ESTUDO

Pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica hermenêutica.

De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é capaz de ligar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Neste sentido, a pesquisa qualitativa abre possibilidades para a compreensão do sentido de ser docente e refletir sobre sua própria prática.

Como não se trata de um fenômeno estático e pontual, busca-se refletir sobre os sentidos e os diversos modos de ser, desvelando a multiplicidade de fatores e de cenários.

4.2 – CENÁRIO DA PESQUISA

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criado em 1971 com três cursos de graduação que já existiam: Odontologia (1962); Medicina (1967) e Farmácia (1969). Em 1972 foi implantado o curso de Enfermagem e em 1979 o curso de Fisioterapia.

Além das estruturas assistenciais, Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná (HURNP) e o Centro Odontológico Universitário do Norte do Paraná (COUNP), os docentes do CCS foram pioneiros na implantação de um dos primeiros serviços de atenção primária do Brasil, os Postos de Saúde da Vila da Fraternidade em 1971, do Jardim do Sol em 1972 e do distrito rural de Paiquerê em 1972.

A partir dos anos 90 o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi palco de importantes processos de mudança na formação com foco na adoção de métodos ativos de ensino-aprendizagem. Destaque para os processos vivenciados diretamente no CCS:

- projeto financiado pela Fundação Kellogg via Programa UNI – Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade – PROUNI (CHAVES, 1994; KISIL; CHAVES, 1994);

- por meio do PROUNI foi desenvolvido o Projeto Especial de Ensino: Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais – PEEPIN (ITO; NUNES; MENEZES, 1997; NUNES; MENEZES; SAKAI, 2000);
- Projeto de Profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem – PROFABE (FERREIRA et al., 2007; BRASIL, 2001);
- intensa participação de docentes do CCS/UEL na elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos da área da saúde (PEREIRA; LOPES; LUGARINHO, 2006);
- discussões durante a implantação dos currículos integrados da enfermagem e medicina (DELLAROZA; VANNUCHI, 2005);
- grande participação dos docentes na elaboração e execução do Curso de Ativadores de Processos de Mudança na Formação dos Novos Profissionais de Saúde (FEUERWERKER; LIMA, 2004; GONZÁLEZ, 2008);
- desenvolvimento de ações com apoio do Programa de Incentivos às Mudanças Curriculares dos Cursos de Medicina - PROMED (SIQUEIRA, 2002), Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - PROSAÚDE I e II, Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-SAÚDE.

Em 2011 o CCS contava com cinco cursos da área da saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Odontologia), diversas residências, cinco mestrados e dois programas de pós-graduação com mestrado e doutorado. Havia, em seis de abril de 2011, 334 docentes lotados nos 11 departamentos do CCS. O plano de carreira docente da UEL contempla 4 níveis além da inserção como docente temporário: auxiliares (docentes com graduação e docentes com especialização), assistentes (docentes com titulação de mestre), adjuntos (docentes com titulação de doutor) e associados (docentes com titulação de doutor que requereram a promoção após dois anos de interstício no nível Adjunto D, ou seja, com mais de oito anos de atividade docente com a titulação de doutor).

4.3 – SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Com o apoio da Pró-Reitoria de Recursos Humanos levantaram-se os nomes, contatos, vínculos institucionais, lotações departamentais e tempos de atuação no CCS/UEL de todos os docentes vinculados ao CCS/UEL. Os critérios de inclusão dos docentes para serem entrevistados foram: ser profissional da área da saúde e docente também na área da saúde, além de ter, ao menos, um ano de atuação na graduação da UEL.

Listaram-se, por ordem de tempo de atuação, os nomes dos docentes que apresentaram os critérios de inclusão distribuídos por departamento. Pretendeu-se garantir ampla diversidade abrangendo os cursos (5), vários departamentos (9), os diferentes níveis da carreira docente e cargos administrativos relevantes para o estudo (coordenadores de colegiado e diretora de centro de estudos). Foram entrevistados os coordenadores dos colegiados de enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina e odontologia. Posteriormente, foram entrevistados três docentes associados, três docentes adjuntos, dois docentes assistentes e dois docentes contratados por meio de teste seletivo. Os cinco cursos de graduação foram contemplados com pelo menos duas entrevistas.

4.4 – ACESSO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As entrevistas foram realizadas em 2011 entre 14 de março e três de junho. As entrevistas foram norteadas por roteiro semiestruturado. As perguntas orientadoras formuladas para possibilitar o acesso aos docentes que experienciavam o fenômeno foram:

1. Conte-me sobre suas atividades aqui na UEL.
2. Como se deu a sua entrada na docência?
3. Como foi o início de sua atuação como docente?
4. Como o(a) senhor(a) percebe a sua prática docente atual?
5. Fale-me, por favor, sobre seu relacionamento com os outros docentes com os quais o(a) senhor(a) atua.
6. Fale-me, por favor, sobre seu relacionamento com os estudantes com os quais o(a) senhor(a) atua.
7. Qual o sentido de ser docente para o(a) senhor(a)?
8. Quais são suas perspectivas futuras quanto à atuação docente?

O roteiro era utilizado de acordo com a evolução da entrevista. Nem todas as perguntas foram feitas, entretanto, todos os temas foram explorados com diferentes aprofundamentos. Outras perguntas foram usadas com a intenção de iniciar a reflexão ou de aprofundar os aspectos relevantes mencionados pelos docentes. Para isso, por exemplo, usou-se o recurso de repetir a última fala do entrevistado. O ambiente de entrevista buscou garantir um espaço tranquilo, livre de interrupções e confortável.

Foram pensadas perguntas que abordariam o *'ser-com'* os outros entes mundanos do cotidiano do mundo da saúde; o ser-enfermo, os familiares e os outros profissionais de saúde. Entretanto, optou-se por limitar o roteiro ao *'ser-com'* os outros docentes e com os estudantes por entender que a compreensão sobre esse fenômeno *'ser-docente'* em espaços de cuidados no mundo da saúde deveria ser explorado em outro estudo mais focado.

O tema relacionado à aposentadoria e ao fim da atuação docente, inicialmente, não havia sido planejado, entretanto, nas primeiras entrevistas os docentes já trouxeram informações e sentimentos interessantes sobre o tema. Por isso, o tema passou a ser explorado nas entrevistas que se seguiram.

Optou-se pela gravação devido ao seu amplo poder de registro, pois capta pausas de reflexão, dúvidas, entoação de voz, expressões de crítica, entusiasmo e surpresa que auxiliam a compreensão e análise posterior (SCHRAIBER, 1995), porém certos detalhes observáveis não são captados integralmente pela gravação. Buscando incluir essas informações, utilizou-se o caderno de campo. Segundo Minayo (2001), o caderno de campo é utilizado para registrar percepções, questionamentos e informações que auxiliam o pesquisador em diferentes momentos da pesquisa. Neste estudo, as informações anotadas no caderno de campo serviram como complemento e contexto quando da análise das transcrições das entrevistas.

Após encerrar cada entrevista, os dados referentes ao contexto geral em que ocorreu a mesma, gestos e comportamentos anteriores, durante e posteriores à entrevista, do entrevistado e do entrevistador, foram anotados no caderno de campo. Essas anotações facilitaram e acrescentaram informações durante a análise dos dados.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o número de participantes foi definido pelas convergências e saturação nos discursos coletados.

Os discursos gravados foram transcritos na íntegra. Posteriormente, retiraram-se as falas do pesquisador e os vícios de linguagem, permitindo uma maior fluidez

nos relatos. As transcrições foram codificadas com a palavra “D” seguida por um número que variou de 1 a 15.

4.5 – CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A investigação fenomenológica sempre parte de uma inquietação e não de um problema, tendo em vista que o pesquisador que interroga, caminha em direção ao fenômeno que se manifesta em si, por meio de uma experiência vivenciada por alguém. Na área do ensino, vários são os fenômenos que pedem, exigem um desvelamento. Neste caso em particular, a inquietação central, quais os modos de ser-docente na área da saúde, se mostra enquanto fenômeno e exige desvelamento. Este objeto de estudo situa-se no mundo da educação em que se dá o fenômeno, descrito pelo ser-docente que o está percebendo, sentindo, vivenciando, enquanto ser existente no mundo da educação.

Foram utilizadas, na análise dos dados, as transcrições e os relatos de observação descritos no caderno de campo. A análise seguiu os procedimentos propostos por Josgrilberg (2000).

Primeiramente, as transcrições foram lidas e relidas individualmente. Em um segundo momento, foram identificadas, em cada entrevista, as unidades de sentido que expressavam os modos de ser-docente no mundo da educação. Após a seleção das unidades de sentido em cada entrevista, passei a relacioná-las buscando pontos de ligação, unificações ônticas, que pudessem formar uma estrutura que pudesse revelar o sentido de ser-docente. Cabe destacar que o referencial fenomenológico fez parte de todo o processo de análise dos dados garantindo forte direcionamento na categorização e na seleção das unidades de sentido mais relevantes. As leituras e a seleção das estruturas ônticas foram facilitadas com o uso do programa LOGOS (CAMARGO JR, 2000).

Após diversas leituras das transcrições, aos poucos, os docentes começaram a mostrar facetas e sentimentos que foram se articulando em si e entre si. A partir da emersão das unificações ônticas, passou-se a um caminho de investigação somente possível por meio da fenomenologia hermenêutica em que as unificação ônticas eram interpretadas, de forma adaptada, por meio da ontologia fundamental de Heidegger, com prioridade, porém não exclusividade, pela obra *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2007). Essa relação entre ente e ser se dá de forma circular em que as partes se relacionam com o todo e o todo se relaciona com as partes. O salto para “dentro” do círculo hermenêutico se deu na busca da singularidade e da

pluralidade que possibilitou a interpretação e a compreensão do fenômeno. As estruturas que organizaram didaticamente a análise ôntica dos modos ser-docente são:

- Ser-docente como possibilidade de ‘*ser-aí*’;
- Desvelando o ser-docente;
- Ser-docente frente ao finar da docência.

4.6 – ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi norteada pelos aspectos éticos contemplados na resolução 196/96, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996). Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa, concordaram com a participação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice I). Este projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (Anexo A) por meio do C.A.A.E. 0024.0.268.000-10. As informações exploradas na pesquisa não permitem a identificação dos entrevistados. Em todas as etapas de divulgação dos resultados desta tese será garantido o anonimato dos docentes envolvidos. As gravações foram apagadas após a conferência do registro detalhado da transcrição e do caderno de campo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO - MODOS DE SER-DOCENTE NO MUNDO DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

Foram entrevistados 15 docentes, 11 mulheres e quatro homens, dos cinco cursos da área da saúde vinculados ao CCS. Os docentes entrevistados, quatro médicos, três fisioterapeutas, duas farmacêuticas, três enfermeiras, dois dentistas e uma biomédica, desempenhavam atividades diversas e estavam vinculados a nove diferentes departamentos do CCS. O tempo de atuação docente variou entre 41 anos e seis anos. Os docentes entrevistados atuavam no ensino de graduação e pós-graduação; na administração de departamentos, colegiados e centro de estudos e em atividades de pesquisa e coordenação de grupos de pesquisa; além de atuarem em projetos de extensão. Alguns também atuavam em outros serviços de saúde como profissionais técnicos em instituições públicas e privadas.

Como descrito brevemente no capítulo “O Caminho do Método”, o CCS da Universidade Estadual de Londrina merece destaque por seus processos de mudança na formação com foco em métodos ativos de ensino-aprendizagem. Continuam como focos de discussões no CCS a reflexão sobre o papel educacional e profissionalizante no mundo da saúde.

Ser lançado no mundo da educação é buscar referências e modelos em um mundo impessoal e inóspito. É na ‘cotidianidade’ do mundo que os outros, ‘mundanos’, e os entes ‘intramundanos’ vêm ao encontro do docente. Os modos impróprios de ser-docente, quando do início da atuação, albergam em si a possibilidade do resgate do caminho próprio que leva cada docente ao seu ser-si-mesmo, a propriedade. O docente busca em suas experiências o sentido de ser-docente, por ainda não ter essas experiências, ainda não tem construído o seu sentido de ser-docente próprio e “empresta” o sentido de ser-docente da impessoalidade do mundo cotidiano e passa a existir na impropriedade.

A intersecção do mundo da saúde com o mundo da educação cria um mundo próprio, o mundo da educação na área da saúde. O docente, profissional de saúde de formação, atua na formação dos novos profissionais de saúde e constrói seu ser-docente de forma integrada ao seu ser-profissional-de-saúde já construído ou, em certos casos, também em construção.

A experiência associada à reflexão e à busca por compreender a ‘si-mesmo’ enquanto docente da área da saúde pode subsidiar o docente na abertura a assumir modos próprios de ser-docente. A constante busca pela compreensão de ‘si-mesmo’ enquanto ser-docente fará com que ele apresente um constante movimento entre a impropriedade e a

propriedade. Cabe destacar que a propriedade e a impropriedade referida são baseadas nos modos próprios e impróprios de Heidegger (2007), entretanto, aqui são apresentadas de modo aplicado como já destacado na apresentação desta tese e resgatado abaixo.

O ser-docente, quando na propriedade, ocupa-se do cuidado de ‘si-mesmo’ e se ‘preocupa’ com o outro, ser-docente-com-os-outros, de forma libertária, apoiando o outro em suas potencialidades para vir a ser sem retirar do outro a responsabilidade do cuidado de ‘si-mesmo’. O ser-docente também pode se apresentar na impropriedade. Para esta tese, a impropriedade será o modo de ser-docente em que o ser-docente não se responsabiliza pelo cuidado de ‘si-mesmo’ e, não se ‘preocupa’ com o outro de modo libertário, mas sim de dominação. Retira do outro a responsabilidade pelo seu próprio cuidado.

Ressalta-se que a tentativa de compreensão dos significados que se manifestaram a partir das falas se dará por meio da fenomenologia hermenêutica heideggeriana. Ou seja, se fará uso da compreensão e da interpretação dos dados fenomênicos das entrevistas para mostrar tal como eles são, aparecendo com isso, o significado de ser-docente. A discussão apontada nesta seção é precedida pela visão do pesquisador e não possui a pretensão de encerrar o entendimento sobre o tema. Busca-se apresentar novas reflexões que poderão ajudar a girar o círculo hermenêutico e apoiar novas elaborações sobre os modos de ser-docente na área da saúde.

5.1 – SER-DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE ‘SER-AÍ’

Nesta estrutura ôntica foram trabalhados os resultados referentes ao momento anterior à docência. São apresentados e discutidos aspectos que abordam a abertura para a ‘de-cisão’ (*Entschlossenheit*) e o projetar-se / ser-lançado no mundo docente.

Heidegger (2007) destaca que o ser habita o mundo, ‘ser-em’, e se relaciona com outros entes, sendo um ‘ser-com’. A essência do ‘ser-aí’ é a existência. O sentido de ser acontece na transcendência, ‘ser-em’ e na alteridade, ‘ser-com’. O ente destina-se a ser em direção à sua própria existência à medida que existe. A existência é repleta de possibilidade e de escolhas.

A decisão de voltar-se para si mesmo abre possibilidades do ‘ser-aí’ existir na propriedade. Somente o antecipar da morte é capaz de eliminar as possibilidades impróprias de ser do ‘ser-aí’. Compreender-se ser livre para a morte propicia ao ‘ser-aí’ colocar-se frente à sua finitude. A finitude do ‘ser-aí’ retira as possibilidades de fuga de seu ‘si-mesmo’ colocando o ‘ser-aí’ em seu destino. Destino, para Heidegger, é o acontecer

originário do ‘*ser-aí*’ na propriedade, livre para a morte, escolhe e se destina (HEIDEGGER, 2007).

O ser lançado no mundo é sempre projeto e, portanto, sempre possibilidade de ser de modo próprio ou impróprio. Neste estudo, utilizaremos o ‘*destinar-se*’ de forma aplicada sem considerar a compreensão do finar do ser-docente, ou seja, o destinar-se será considerado como escolha e destino na propriedade. Difere, portanto, de ser lançado que se restringirá a decair no mundo da educação sem que o docente tenha se projetado ou refletido sobre si mesmo.

Os docentes são questionados acerca da possibilidade de ser-docente antes mesmo de habitarem o mundo da docência. É nessa possibilidade disparada pelo questionamento que se dá a abertura que demanda uma escolha do profissional de saúde, possibilidade essa de projetar-se no mundo da educação.

A perspectiva de habitar o mundo da educação, para alguns docentes, representou um destinar-se consciente como resposta a um destino já pré-ocupado. Uma docente destacou o interesse em atuar no ensino e ao mesmo tempo exercer sua profissão no Hospital Universitário. Escolha inicial pela profissão da área da saúde e depois despertada para a docência.

“Eu sempre quis ser professora. [...] Era uma questão de tempo, de alguém perceber que eu queria e me convidar.” D1

Ao mesmo tempo em que se destina, espera que o outro a perceba e a convide, sem necessariamente decidir-se pela construção de sua trajetória. A espera pelo outro pode ser um modo de ser-lançado no mundo da educação, não como iniciativa própria, mesmo demonstrando desejo próprio.

“Eu sempre quis ser professora, desde pequenininha. [...] no último ano do curso eu fiz estágio em um laboratório [...] eu descobri que uma professora que iria me dar aula [...] tinha feito estágio no mesmo laboratório. Eu queria ser igual a essa professora. Eu queria poder dar aula na universidade e ao mesmo tempo exercer a minha profissão.” D11

A docente D11 destaca o espelhamento em outra docente quando ainda era estudante. As semelhanças e a admiração muitas vezes fazem com que o ser-docente busque imitar os passos do outro imaginando chegar ao mesmo resultado obtido pelo outro sem refletir sobre seu si mesmo. O espelhamento pode ser um sinal da impropriedade e do impessoal, entretanto, quando lançado no mundo da educação, o novo docente busca referências do mundo na apropriação de seu mundo cotidiano e de sua ocupação. Assim, a

partir desse modo impróprio de ser-docente, a docente tem a possibilidade de destinar-se no mundo da educação criando suas próprias referências e podendo situar-se de maneira própria. Esse movimento acontecerá de acordo com a abertura que o docente se colocar no mundo da educação, podendo permanecer de modo impróprio, na impessoalidade, ou buscar modos próprios de ser-docente.

Ao projetar-se para o ser-docente e no início da atuação docente, o ser-docente busca referências e modos de se referir no mundo com os outros docentes. Começa a construção do sentido de ser-docente que sofrerá influência da impessoalidade do mundo da educação, mas poderá, frente a abertura, estabelecer modos de ser-docente próprios e coerentes com os diferentes sentidos de ser-docente construídos. Essa construção não se fecha como definitiva em nenhum momento. É na percepção constante da mutabilidade dos sentidos de ser-docente e nos diferentes modos de ser-docente no mundo da educação que se valorizam as aberturas e a busca constante de compreender-se a *'si-mesmo'* e ser no mundo da educação de forma coerente com essa compreensão.

Outros docentes mencionaram que o interesse surgiu durante a graduação. Parte desses destacou que foram docentes que identificaram habilidades potenciais para atuar no ensino. Foi a percepção do outro que habita o mundo cotidiano que gerou a reflexão e a possibilidade do destinar-se ao mundo da educação.

“Meus pais foram professores, mas eu nunca, durante a graduação, pensava em ser professora. Alguns professores observaram algumas das minhas características e colocaram a possibilidade profissional de ser docente.” D5

“No início da graduação eu não tinha interesse na docência. Foi a partir de experiências dentro de disciplinas que os colegas e professores perceberam que eu levava jeito para o ensino. No início eu não achava, mas depois eu também percebi.” D9

A tomada de decisão em ser-docente, assim como todas as aberturas no cotidiano, evidencia o movimento de propriedade e impropriedade intrínseca do *'ser-aí'*.

O estudante vivencia o mundo cotidiano da educação em uma perspectiva diferente da do docente. Entretanto, pode ocupar posições dentro do espaço do ensino por meio da interpretação que realiza a partir do mundo da aprendizagem. Assim, projeta-se existencialmente no seu tempo e no seu espaço buscando suas verdades que possibilitam a construção de um ser-docente enquanto projeto.

O ser-docente projetado representa a abertura diante do mundo pré-ocupado em que desde o presente projeta-se. Essa reflexão do estudante potencializa, também, modos próprios de responsabilização pelo seu aprendizado. Compreender-se “eterno aprendiz” é

projetar-se no mundo da educação assumindo a sua aprendizagem. O ensino e a aprendizagem são imbricados e não polarizados e estão dados, à mão, no mundo da educação. A abertura promove a liberdade para o desvelamento do ser-docente e do ser-estudante.

Outros docentes destacaram que não havia interesse no ensino e que quando surgiu a proposta sobre a docência entenderam-na como uma oportunidade de continuar sua qualificação, de obter status ou de complementar sua renda.

“Ser professora não era minha opção inicial quando eu me formei [...] Eu me lembro que ao final do curso, eu tinha uma amiga que dizia que acabando a graduação, prestaria concurso para ser docente. Eu dizia para ela: “Mas por quê? Eu gosto tanto de ser [profissão da saúde]¹!” Eu separava muito as duas coisas. Eu queria atender pacientes, tratar pessoas.” D2

“Nunca havia me passado pela cabeça ser professor. Foi acidental. Já estava trabalhando [...] quando apareceu esta possibilidade. De qualquer forma, eu sempre achei que a universidade é um bom complemento. [...] Você não tem como se acomodar. Então eu aproveitei a oportunidade. [...] Na época, ser professor do Estado era importante. Valorizava a atividade particular.” D10

¹ Optou-se, ao longo da seção Resultados e Discussão, por inserir o termo genérico [profissão da saúde] nas falas dos entrevistados em substituição à profissão mencionada visando manter o anonimato dos participantes

Enquanto projeto, o ‘*ser-aí*’ habita o mundo e tem liberdade, frente à abertura, para inúmeras possibilidades de escolha limitadas apenas pela própria temporalidade do ‘*ser-aí*’. Uma dessas possibilidades é ser-docente. A possibilidade de responder a demanda impessoal de forma a valorizar o que é valorizado pelo impessoal e não o refletido e compreendido acarreta em modos impróprios de ser.

Segundo o docente D10, “*Você é obrigado a se manter atualizado [na universidade].*” Entretanto, isso também é possível e aconselhável na atuação como profissional de saúde.

Dá-se entender que a docência é secundária e surge como *status*. Isso remete à resposta de valor do impessoal, aquilo que “todos” pensam e acreditam.

Dois docentes destacaram que, quando foram convidados, refletiram sobre a falta de preparo para a nova atuação. Mencionaram também, que estavam confortáveis com as atuações como profissionais de saúde.

“Você se forma [profissional de saúde] para ser [profissional de saúde], não para ser professor. Eu acho que as pessoas não têm noção do perigo de ir para a docência. Sem me dar conta, eu estava realmente embarcando em outra profissão para a qual eu não tinha me preparado. Porque, bem ou mal, para ser [profissional de saúde] eu tinha estudado vários anos para aquele ofício. Para professor? Não teve quase nada!” D12.

A fala da docente D12 evidencia a abertura para modos próprios de ser-docente no mundo da educação em saúde, pois reconhece a necessidade de referências para a existência nesse mundo ôntico.

Parte dos docentes mencionou que aceitou o convite para a docência por entender que *o conhecimento técnico e prático era suficiente para a atuação docente* (D10).

A fala do docente D10 foi contrária à do docente D12 mencionada. Isso revelou modos diferentes dos docentes ingressarem na docência. O docente D12 considera que atuar no mundo da educação, no início, seja um *perigo* por conta do desconhecido e da limitação da formação. Já o docente D10 revela que não teve ressalvas em aceitar o convite para atuar como docente por se ver “obrigado” a manter-se atualizado. A atitude do docente D10 poderia demonstrar outro perigo, o da falta de abertura para se perceber em suas limitações enquanto estiver ocupando-se no mundo da educação.

Cabe aqui resgatarmos que o mundo da educação em saúde prevê uma relação bastante imbricada entre o mundo do cuidado (profissional de saúde) e o mundo da educação em saúde (docente). Na intersecção dos dois mundos está o ser-docente ocupando-se e preocupando-se ora com o ser-enfermo, ora com ser-estudantes e, muitas vezes, o ser-

docente-com-o-enfermo está sob olhos atentos do ser-estudante. Ou seja, o ser-docente preocupa-se com o ser-enfermo e se relaciona com o mesmo, mas continua sendo-com-os-estudantes. A limitação de uma ocupação docente focada na exibição e na transferência de sentidos é eminente. A ocupação docente não pode ser reduzida à ocupação profissional por mais que esta seja exemplar e rica em significado para o docente. Sentidos e significados não são transferidos ao estudante, cabe ao estudante com apoio do docente construir seu próprio sentido de ser profissional de saúde com base em suas experiências.

A próxima estrutura ôntica aborda a existência do ser-docente no mundo da educação na área da saúde.

5.2 – DESVELANDO O SER-DOCENTE

Optou-se por apresentar os resultados dessa estrutura ôntica distribuídos em quatro subtópicos didáticos: Abertura para a docência; Ser-docente-com-o-outro na docência; Relação ser-profissional-de-saúde e ser-docente; Ser-docente como modo de '*ser-aí*'.

5.2.1 – Abertura Para a Docência

Os docentes mencionaram que no início das atividades vinham imbuídos da *vontade de mudar o mundo* (D1). Entretanto, uma das participantes relatou que o novo docente se incorpora a uma realidade já cristalizada e que muitas vezes pode se sentir descolado do contexto. Outra docente resume dizendo que o grupo de docentes *troca a roda do carro andando* (D15).

Os novos docentes são lançados no mundo da educação e necessitam de tempo e de abertura para se apropriarem do novo mundo circundante e dos outros entes que habitam esse mundo. Entretanto, alguns docentes já se projetavam antes mesmo de ocuparem o mundo da docência. Os docentes evidenciaram o desejo de transformar o mundo. Alguns mencionaram que o mundo da educação também os transformou.

Em alguns momentos os docentes evidenciam o desejo de congelar a realidade para melhor compreendê-la e, posteriormente, transformá-la.

Na busca de conhecer o sentido de ser-docente, o docente tende a perceber que apenas na relação com os outros no mundo da educação é possível compreender o que e quando algo deve ser transformado ou devemos nos transformar. Somos no mundo, não somos docentes fora do mundo da educação.

“Eu trabalhava com antigos professores que ainda me viam como aluna e dava aula para alunos que eu tinha dado trote enquanto veterana [...] Era um conflito dentro de mim e tive dificuldades até eu me entender no papel de educadora e não mais de colega. Hoje eu já tenho isso mais equilibrado. [...] refleti que eu era mais feliz e conseguia dar uma aula melhor e mais gostosa se eu tivesse um comportamento mais próximo dos alunos. [...] assumir minha fragilidade enquanto iniciante na carreira.” D14.

Conflitos e ajustes são intrínsecos ao ser-docente no mundo da educação que é sempre compartilhado. Compreender a abertura para modos próprios como destacado na fala da docente D14 possibilita um sentido de ser próprio e menos influenciado pelo impessoal.

Os docentes relataram que assumiram as atividades de ensino sem preparo algum, mas destacaram que isso era bastante comum na área da saúde. Esses docentes ainda relataram que sua atuação era fortemente baseada em intuição e espelhamento em outros. Sentiam-se confortáveis porque consideravam ser mais importante o domínio do conteúdo prático do que as ferramentas de ensino-aprendizagem.

Por estarem lançados no mundo sem se apropriarem do mesmo, os modos impróprios eram recorrentes frente às demandas do mundo da educação. Do fechamento frente às interpelações do impessoal podem surgir respostas já conhecidas e usuais, afastando o ser-docente de seu *‘si-mesmo’*. Mas é a partir deste afastamento que o docente tem a possibilidade de permanecer nesta condição ou abrir-se para novos modos de referir-se em busca do sentido de ser-docente.

O mundo da educação assusta os novos docentes que relataram sentirem-se mais confortáveis no mundo profissional. Já eram conhecidos os outros com quem os docentes compartilhavam o mundo do cuidado, mais familiar, que ocupava anteriormente como profissional de saúde. Entretanto, mesmo nesse mundo, o docente profissional de saúde também pode assumir modos de ser próprios e impróprios. A entrada do estudante no mundo do cuidado deve estar atrelada à ressignificação do próprio mundo pelo docente.

“Nós fomos aprendendo a ser docente copiando as outras pessoas. Vendo os outros fazerem. [...] Eu sou muito a favor de termos modelos. Eu faço questão de tentar ser um modelo.” D6

“Fiz alguns cursos dentro da minha área. [...] já dava condição de poder passar isto para o aluno.” D10.

Valorizar em excesso a prática profissional em detrimento da prática docente pode limitar a educação à sua dimensão de instruir, restringindo a tarefa da educação. Outro possível equívoco pode ser o foco na ação e não no pensar. Leão (2002) destaca que

ser-docente-com-o-outro, nesse caso, deixa de ser oportunidade para desvelar os sentidos mais próprios de ser e passa a ser insumo para instrução técnica. Esse risco pode ser acentuado na área da saúde que possui uma construção histórica fortemente baseada na formação biológica e técnica com ênfase na execução de protocolos e procedimentos padronizados.

Os docentes mencionaram que se sentiam mais aptos para as atividades práticas de ensino. Consideravam, também, que as atividades práticas eram mais prazerosas porque podiam atuar de acordo com suas formações.

“[...] quando eu assumi, fui muito mais para a sala de aula. Eu gostei, mas ficou um pouquinho do vazio, da vontade de atuar mais, de trabalhar mais no estágio. Isso porque ali eu poderia fazer as duas coisas: ensinar e ter contato com os pacientes.” D2.

Os participantes tinham maior familiaridade com o seu mundo circundante profissional de saúde. Muitas vezes os docentes não possuíam referências no mundo da educação ou estavam produzindo relações e experiências que ajudariam na construção de seu ser-docente. São as experiências e as referências obtidas na impessoalidade do mundo da educação que possibilitarão a construção do ser-docente e modos próprios de ser.

“Você aprende a ser professor sozinho. Você é largado no meio da sala e você não sabe fazer plano de aula, procurar bibliografia. Aí sim, você sendo clínico, na prática fica mais simples. Didaticamente você pode desenvolver melhor.” D6

A solidão mencionada merece destaque porque mesmo sendo no mundo com os outros, o docente precisa responder por si ao seu compromisso de ser ele mesmo. Na busca por ‘*si-mesmo*’, empreende a mais difícil jornada, a de se posicionar como protagonista no cuidado de si próprio e na construção de seu ser-docente junto aos seus pares. Junto aos seus pares, o acolhimento e a instrumentalização da ação a ser desenvolvida o ajudam a vivenciar os desafios em ser ou se tornar um docente na área da saúde. O docente não se recorda que também passou pela formação de seu ser-profissional-de-saúde quando se lançou para o mundo do cuidado. Aparentemente, ser lançado no mundo do cuidado parece ter sido mais fácil do que ser lançado no mundo docente. Quando a solidão é vivenciada de modo próprio, possibilita ao ser-docente oportunizar e ajudar o ser-estudante também a vivenciá-la (GARANHANI; VALLE, 2010).

5.2.2 – Ser-docente-com-o-outro na Docência

O modo de ser do docente possibilita mudanças mais próprias no modo de ser de outros docentes. ‘*Ser-no-mundo*’ ocorre em um mundo compartilhado e nesta seção focaremos o ser-docente-com-os-estudantes e o ser-docente-com-os-outros-docentes. Entretanto, destaca-se que no mundo da educação na área da saúde o ser-docente pode se relacionar com o ser-enfermo sendo-profissional-de-saúde e, ao mesmo tempo, sendo-docente-com-os-estudantes. Não serão trabalhados em profundidade esses modos de ‘*ser-com*’ por entender que outros estudos poderão ser desenhados com esse foco e, com isso, possibilitar uma melhor compreensão a certa dos diferentes cenários de atuação do docente na área da saúde.

Os docentes relataram que o vínculo com os estudantes deve se dar pelo conhecimento e não pelo domínio, embora não tenham esclarecido como trabalham a questão do poder.

“Você tem que se impor por meio do conhecimento. [...] o conhecimento está sempre em inovação e você deve se manter atualizado para manter a autoridade” D5

Heidegger (2010) destaca que, no mundo da educação, o docente esta menos seguro que os estudantes. Destaca que a autoridade não deve fazer parte dessa relação e que o ser-docente, quando na propriedade, não ensina nada que não seja aprender. Com isso, os docentes tem mais a aprender do que os estudantes, devem aprender a convidar à aprender.

O conhecimento passa a ser usado em sua ocupação, em sua ‘*manualidade*’ distorcida de vinculação. Veremos mais adiante o quanto esse vínculo pode se mostrar causador de sofrimento para o docente que exige de si ser “detentor de todo o saber” de sua área.

Alguns docentes mencionaram que a relação é de transmissão de conteúdo. O docente deve transmitir os conhecimentos que domina para os estudantes que não os conhecem.

“A relação com o residente é enriquecedora, eles cobram da gente e a gente tem de estudar para responder as difíceis perguntas. [...] Diretamente, você tem de estar sempre pronto para responder o que eles perguntarem.” D7

O docente que *estuda para responder aos estudantes* pode se perder da sua ocupação docente. Perde-se o sentido indagador e assume-se o papel de aquietador do pensamento do estudante e dele próprio. Acaba restringindo as possibilidades de o estudante

investigar e se projetar por não se permitir na relação conjunta de construção de conhecimentos.

O docente é realmente professor enquanto e na medida em que for mais radicalmente estudante. Aquele que já sabe tudo não pode nem aprender nem ensinar. Também não pode ensinar ou aprender quem não assumir o saber de sua ignorância, quem não reconhecer que sabe alguma coisa (LEÃO, 2002).

Ocorre o aprendizado quando a compreensão do que se tem for um dar-se a si mesmo na propriedade. Para aprender não podemos receber tudo, mas devemos trazer algo conosco para o encontro (LEÃO, 2002).

Os docentes mencionaram que o docente deve mediar a relação do estudante com o conhecimento de sua área que é de seu domínio. Outros entrevistados enfatizaram que o conhecimento deve ser construído na relação com os estudantes. Os docentes destacaram que essa *relação deve ser respeitosa, de valorização mútua* (D9) e que passa pelo equilíbrio entre a *liberdade do apreender* e o *rigor da educação de qualidade* (D12).

O homem é essencialmente livre. Em alguns momentos esta liberdade pode estar restrita, mas a princípio os docentes e estudantes são livres. O ‘*ser-aí*’ sempre transcendeu ao mundo na liberdade. Cabe destacar que a liberdade envolve o “obrigatório” (*das verbindliche*) e que o obrigatório não é imposto ao ‘*ser-aí*’ externamente. As leis e os valores são dependentes do ‘*ser-aí*’. Na prática, a liberdade é a lei que legisla o ‘*ser-aí*’ (Leão, 2002). O mundo é formado pelo ‘*ser-aí*’ e, por sua vez, o ‘*ser-aí*’ também é formado pelo mundo cotidiano. Estar lançado no mundo é existir nas inúmeras possibilidades de ser sem determinações.

Com base no pressuposto de que o conhecimento é construído pelo docente e pelo estudante conjuntamente, alguns docentes ressaltaram que cabe ao docente conhecer o perfil dos estudantes com quem irá trabalhar. Destacaram, também, que por mais que os docentes e estudantes se relacionem de forma próxima, ambos possuem papéis diferentes nessa relação. É importante ter clareza de que ambos ocupam existencialmente posições diferentes coexistindo no mundo da educação.

Os resultados apresentados anteriormente evidenciam modos próprios de ser-com-os-estudantes na perspectiva de ‘*ser-com*’ na liberdade de deixar ser. Revelam, também, momentos de fechamento e abertura que fazem parte do movimento propriedade e impropriedade na cotidianidade do mundo da educação.

Ser-com-o-outro-docente revela uma complexidade diferente da relação com o estudante. Outros entes e afetos influenciam esta relação sinalizando possíveis

fragilidades diante do compromisso com a formação dos estudantes e não há garantia de uma interação adequada.

Uma docente destacou que preferia se fechar frente ao sofrimento do relacionamento com os outros no início da docência.

“[...] eu queria me colocar nas reuniões [...] mas me viam como aluna e não como colega de trabalho. [...] Eu preferia me calar até para ser aceita, mesmo sem saber direito o que estava acontecendo.” D14

O fechamento é uma resposta à demanda e aplaca, provisoriamente, o sofrimento de acordo com o esperado pelo mundo impessoal do ensino-aprendizagem na área da saúde. O fechamento apresentado na fala da docente D14 não deve ser entendido como algo errado ou menor. O modo impróprio prescrito, em inúmeros momentos, pelo impessoal é um modo constitutivo de existir do docente.

A relação entre os docentes pode ser distante quando a atuação docente ocorre em disciplinas e não em módulos. Uma docente relatou que vive um momento de adaptação. Sempre atuou em disciplinas sob sua responsabilidade e que agora está atuando em disciplinas que envolvem vários docentes.

“Acho que o trabalho em grupo depende muito de quem está sentado contigo para a discussão. [...] A riqueza do diferente enriquece o debate. [...] Em contrapartida, a liberdade de você fazer o que você quiser quando a disciplina é só sua também tem suas vantagens [...]” D14

Ser-docente-com-os-outros-docentes pode despertar uma relação em que poder e competição podem superar a cooperação e a potência do trabalho coletivo. A “liberdade” (D14) parece aqui velar o poder e a relação desigual entre docente e estudantes. Aparentemente a docente não percebe que a disciplina, mesmo quando ministrada por apenas um docente, é do curso e de todos. Destaque para a negociação entre docentes que, a *posteriori*, pode influenciar no modo de ser-docente-com-os-estudantes. Estas reflexões podem possibilitar a construção da cooperação, do partilhar e da troca. O processo ensino-aprendizagem se dá com os estudantes e, portanto, também deveria ser negociado com os mesmos. O conhecimento construído nesta relação deveria ser apropriado tanto pelo estudante quanto pelo docente.

A docente D15 mencionou que *sempre contamos com o outro na formação. Somos sempre parte de um cenário maior*. Essa relação pode ser ainda mais desgastante em momentos de mudanças curriculares. A docente (D5) destaca que as posições de indiferença são mais difíceis para a relação do que as reações contrárias. A indiferença destacada pela

docente reflete o fechamento para a reflexão e para a busca de um novo sentido de ser docente. É na abertura e, também, no fechamento que cada docente busca e ressignifica suas verdades e o modo como ser-docente no mundo da educação (GARANHANI; VALLE, 2010).

“Alguns docentes foram indiferentes as propostas de mudança. Esses foram os piores. Alguns reagiram contra. Esses, para a gente foram positivos. A pessoa saiu da sua zona de conforto e quis expressar de alguma forma sua opinião, ou seja, ela se abriu para a reflexão.” D5

A docente (D8) ainda destaca que no relacionamento com o outro podem existir *sentimentos de competição e ciúmes que geram concorrências predatórias que prejudicam o grupo como um todo*.

A entrevistada menciona perceber que *os docentes mais novos são muito centrados em si e não ligam para o coletivo ou para o curso* (D8). Os docentes que vivenciaram a construção do curso e do novo currículo percebem os mesmos de forma diferente dos novos docentes que iniciaram suas experiências e ainda buscam a construção do sentido de ser-docente naquele curso e com aquele grupo de docentes. Heidegger (2007) comenta que não existe transferência de sentidos de ser. Cabe a cada *‘ser-aí’* construir o seu próprio sentido de ser no mundo-circundante e na temporalidade. Os novos docentes deverão ter suas próprias vivências para elaborar suas próprias compreensões sobre o curso/currículo. Destaca-se que os docentes que já possuem um sentido de ser-docente naquele curso/currículo também devem resignificar o que é ser-docente, pois, com a entrada dos novos docentes, o curso/currículo sofre mudanças, mesmo que não sejam mudanças formais.

Em contraponto, na perspectiva do relato de uma docente sobre seu início na docência, a docente mencionou que o grupo de docentes a *via como aluna e não como colega de trabalho* (D14). Por conta disso, a docente *preferia se calar para ser aceita* (D14). Talvez o fechamento aqui relatado seja mal compreendido pelo grupo de docentes que o percebe como não valorização do coletivo. O movimento constante entre abertura e fechamento não é exclusivo dos novos docentes. Perceber a si mesmo e ao outro em suas singularidades apresenta-se como modos aplicados se *‘preocupar’* com o outro no mundo da educação.

5.2.3 – Relação Ser-profissional-de-saúde e Ser-docente

Ser-docente e ser-profissional-de-saúde são modos de *‘ser-no-mundo’* do *‘ser-aí’*. Além desses modos de ser, o *‘ser-aí’* possui inúmeras possibilidades de existir no

mundo. Esses diferentes modos de ser acabam por limitar um mundo ôntico e uma cotidianidade como é o caso do ser-docente no mundo da educação e o ser-profissional-da-saúde no mundo da saúde.

Atuar como profissional de saúde e como docente foi mencionado com satisfação e como complementação mútua. Por outro lado, também existe a percepção de que esta relação pode ser desfavorável para ambas as atuações.

Um docente destaca que *na universidade se trabalha com o mundo ideal e que só a prática possibilita a oportunidade do ajuste ao mundo real* (D10). Outros docentes destacam que a universidade deveria oportunizar espaços de atuação profissional para o docente. Destacam que ações nesse sentido *oportunizariam novos momentos de aprendizado para os estudantes* (D10), *interação com a comunidade e aprimoramento do docente em sua especialidade*. (D12).

Separar a universidade como *mundo ideal* do mundo do trabalho, *mundo real*, é revelar o descompasso entre o mundo da educação e as necessidades da sociedade que demandam o mundo do trabalho em saúde. Destaca-se que o mundo da educação deve ir além da instrumentalização, deve potencializar a reflexão e a análise crítica dos novos profissionais de saúde. Se a universidade deve se inserir social e historicamente com base na pesquisa, no ensino e na extensão, não deve se limitar ao “mundo real” atual e nem ao “mundo ideal” teórico, mas ajudar na construção do mundo real que é possível de ser modificado. Embora, sabe-se que o impessoal do mundo do trabalho em saúde é tão imponente quanto os outros mundos ônticos, sempre existe a possibilidade, frente a abertura, da propriedade. Imbricado nisso, a universidade possui o compromisso de que os novos conhecimentos produzidos sejam uma demanda social e não algo totalmente descolado da sociedade em que a instituição está inserida.

Foi mencionada também, a necessidade de profissionais com técnica apurada na academia para favorecer a formação de bons profissionais. Nesse sentido, a docente destaca que cursos com forte perspectiva técnica deveriam equilibrar o número de docentes com dedicação exclusiva com o número de docentes com pequena carga horária que atuam profissionalmente fora da universidade.

Destacou-se que por mais que o docente opte por não atuar profissionalmente, o mesmo deve estar *atento para o serviço* (D12), pois o mesmo corre o *risco de se distanciar das necessidades do mercado de trabalho* (D12). Assim como o mundo da educação, o mercado de trabalho também pode ser impessoal e massificante. As *necessidades* (D12) destacadas na fala tem origem na impessoalidade do mundo do trabalho

que é inóspito. Refletir sobre ele e não sobre a sociedade pode abrir possibilidades para uma interpretação e uma compreensão de necessidades coerentes com o sentido de ser-docente do próprio docente, entretanto, pode-se intensificar as possibilidades impróprias de ser-docente. O desligamento entre mundo do ensino e mundo do trabalho pode levar a um isolamento da instituição de ensino e a esterilidade de sua produção. Uma das responsabilidades intrínsecas da universidade é a formação de novos profissionais com competência técnica e de forma oportuna à sociedade em que a universidade se insere. Entretanto, a universidade também tem o papel de estimular mudanças sociais e, portanto, também demanda a sociedade.

O docente destaca que existe uma complementação mútua na relação entre profissional de saúde e docente.

“Eu me tornei um [profissional de saúde] melhor por ter este interesse e até pela super estimulação que o trabalho docente nos dá [...] nada é mais estimulante do que ter de estudar algo para ensinar à alguém.” D12.

Ninguém ensina alguém, talvez o que se possa ser ensinado é o aprender. No ensino se trabalha não apenas com informações, mas sim com condições e indicações para se tomar e aprender por si mesmo o que já se tem (LEÃO, 2002). A compreensão do que é mais íntimo e próximo é, em geral, difícil e ignorado pelos docentes no cotidiano do mundo da educação.

A satisfação por poder continuar atuando na profissão da saúde escolhida também foi mencionada.

“[...] optei por fazer [profissão da saúde] atuar como [profissional de saúde]. A área da educação também me encanta, mas acho que ficaria pouco satisfeita se não pudesse atuar enquanto [profissional da saúde], mesmo que fosse em estágios.” D4

A docente D4 menciona que a área da educação a *encanta*. O uso do termo encanto pode trazer em si uma familiaridade com o mundo da educação em que o sentido de ser-docente e as referências já estão bem construídos. Essa situação pode potencializar um movimento em ser-docente e ser-profissional-da-saúde que acaba por fortalecer sua ocupação como docente e o seu ser-docente-com-os-estudantes.

A necessidade de priorizar as atividades foi destacada pela compreensão das inúmeras atividades docentes e clínico-assistenciais.

“Acho que alguém que queira se dedicar muito à pesquisa deve evitar perder muito tempo com outras coisas. Devemos priorizar ações para tentar garantir nossa própria saúde mental.” D12.

Frente à fala do docente D12, cabe questionarmos se a escolha é realmente do docente ou se ele atende a mais uma solicitação do impessoal.

Alguns docentes relataram que a pressão da dupla atuação pode ser intensa e exigir a decisão de optar apenas por uma. No caso de uma das entrevistadas, a opção pela docência se deu pelo perfil mais forte para a área e pela *sensação de contribuir mais com o mundo sendo professora* (D14).

“A universidade te vê como docente, o hospital universitário te vê como profissional. [...] às vezes ter o serviço docente acaba sendo uma coisa meio chata. Eu chego a ter vergonha de ter que ir para uma reunião, pois dá a impressão que eu não estou querendo trabalhar [...] fica aquela impressão que vão te olhar torto por você não estar lá.”
D11.

O equilíbrio e a organização do tempo disponibilizado a ambas as atuações deve garantir a participação nas reuniões sem a sensação de descumprimento e falta com os companheiros de trabalho. A desvalorização dos espaços de planejamento pode ser justificada pela não percepção da necessidade de uso desses espaços coletivos como espaços políticos, de preparo pedagógico, de decisões e transformações. A valorização do fazer em detrimento do pensar é própria da impessoalidade do mundo da saúde em que toda ação é regrada por procedimentos padrões.

5.2.4 – Ser-docente Como Modo de ‘Ser-aí’

Como mencionado anteriormente, diversos docentes relataram que o vínculo com os estudantes se dá pelo conhecimento. Se a relação passa pelo vínculo do conhecimento, esse vínculo fica atrelado ao domínio do conteúdo que o docente ensina. Uma docente destacou que a pressão da necessidade de domínio sobre os assuntos a deixava insegura. Na compreensão dos docentes, o material de apoio fragiliza a relação docente-estudante.

“Tinha um aluno na primeira turma que eu dei aula que era terrível. [...] me encurralava sempre. Uma vez ele me desafiou quanto a uma afirmação que eu escrevi no quadro. Suava frio! Quase desmaiei de nervoso, mas consegui responder. Nunca mais eu falei uma coisa sem saber o significado do assunto. Foi um aprendizado. [...] eu estudava a madrugada inteira por causa dele. Fazia a prova pensando nele [...] hoje eu agradeço à ele. Você se prepara para a primeira aula. Ninguém faz pergunta, você não se prepara mais. Vou e engano. [...] Sempre na primeira aula você treme. Você não sabe onde está o aluno crítico e desafiador. [...] O aluno vendo você ali com aquela fichinha era sinal de insegurança, de que você não dominava o conteúdo” D3.

“Ir para a sala de aula me deixava insegura. Eu tinha que estudar muito porque eu queria chegar lá e saber o nome de todas as bactérias. Não queria fazer feio de jeito nenhum. [...] Você veste uma fantasia de professor.” D11

Por terem para si o sentido de ser docente como aquele que domina todo o conhecimento, os docentes podem transformar o mundo da educação em um ambiente de disputa e de competição. Frente a isso, nenhum conhecimento é construído. Ao final o docente demonstra, ou não, que domina o conhecimento de sua área. O foco da atenção é o docente, assim como ocorre nos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. A docente D11 menciona *vestir uma fantasia de professor*, evidenciando um modo de ser-docente marcadamente impessoal que esconde o seu ‘*si-mesmo*’.

Heidegger (1997) destaca que o vínculo do docente com os estudantes não deve ocorrer nem pelo domínio do conhecimento e nem pela posição de autoridade ocupada pelo docente. O vínculo se dá no caminho comum que busca o aprendizado. Nesse caminhar o conhecimento construído deve ser significativo tanto para o docente quanto para os estudantes. O conhecimento construído conjuntamente gera subsídios para a apropriação própria de cada um, diferentemente do conhecimento transferido que apenas possibilita cópias.

Uma participante mencionou que se preocupava em elaborar e disponibilizar os planos de aula e os textos relacionados à disciplina aos estudantes. A docente destacou que, por mais que *valorizasse tal ação, o preparo era trabalhoso e ninguém mais fazia* (D11). Cria-se a necessidade de nos atermos e refletirmos sobre a fala da docente D11. Nesse caso específico a docente pode garantir aos estudantes o acesso à materiais que os auxiliarão na construção de seus próprios conhecimentos. Entretanto, essa postura pode guardar em si a ideia de transmissão de um conhecimento já processado e construído pelo docente. Com isso, pode-se estabelecer uma relação de domínio em que o docente limita as possibilidades do estudante construir suas próprias sínteses. Ressalta-se que o desejo pelo conhecimento já sistematizado pode partir do próprio estudante, mas cabe também ao docente despertar a importância do aprender próprio no estudante.

A capacitação docente pressupõe abertura, desejo e ação por parte do próprio docente. *Tudo fica influenciado se você quer sentar e discutir o que é melhor para o aluno ou se você quer dar sua aula e ir embora para casa* (D14). Diversos docentes relataram terem percebido a necessidade de capacitação e se mobilizaram para buscar tal desenvolvimento.

“Eu ficava preocupada se estava certo o jeito de fazer prova, de dar aula. Aí eu fiz um curso de especialização na área de ensino. [...] inventar ou tentar copiar o outro não é uma boa. Você pode até tirar coisas legais, mas é pouco científico. Melhor fazer o curso, afinal, ensino é uma ciência que tem seu próprio arcabouço teórico.” D15.

A fala da docente D15 evidencia a busca pela instrumentalização, entretanto não evidencia a importância da reflexão associada à instrumentalização. A ‘*manualidade*’ pode propiciar a reflexão da prática, assim como desempenhar modos próprios de ser-docente, mas, em geral, essa associação não é frequente.

Uma das docentes destacou que a universidade fornece mecanismos para o desenvolvimento docente, entretanto menciona que *talvez a universidade ofereça os mecanismos adequados, mas não consiga atrair o professor para a capacitação (D1)*. A participante evidencia a liberdade do docente e a valorização dos que, frente à compreensão da necessidade, respondem à abertura na busca por novos modos de ser-docente. Como mencionado anteriormente, é premente a resignificação dos espaços formais de desenvolvimento docente. Espaços voltados exclusivamente para a instrumentalização não garantem o desenvolvimento docente e tampouco são situações *sine qua non* para a mudança nos modos de ser-docente. Além da abertura para a busca sobre o sentido de ser-docente, o equilíbrio entre reflexão sobre sua prática e instrumentalização deve ser alcançado para que o docente possa buscar, no movimento entre a propriedade e a impropriedade, seu ‘*si-mesmo*’ enquanto ser-docente.

Os docentes que relataram ter alguma capacitação perceberam outro modo de atuar como docente. Foram destacadas ações de desenvolvimento docente com foco em metodologias ativas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no Centro de Ciências da Saúde ou pelos docentes. Essas ações, já apresentadas no início da seção Resultados e Discussão, ajudaram na transformação dos modos de ser-docente. Os docentes começaram a encontrar seu lugar e se apropriar de seu ser-docente.

“A pós-graduação na minha área me ajudou no meu conhecimento clínico, porém foram os espaços próprios da UEL/CCS que me ajudaram na capacitação para o ensino, em especial no PEEPIN².” D11.

“Antes do PEEPIN nós tínhamos uma formação [...] na qual o professor tinha de ser o detentor do conhecimento. O professor tinha de ser perfeito. [...] Quando eu assumi a docência eu assumi com uma responsabilidade muito grande, porque eu tinha que passar o conhecimento. [...] Hoje eu sei que não sei tudo. Houve uma reviravolta com o PEEPIN. Foi nos mostrado que existia outra forma de ensinar, aprendendo. Tem outra forma que

² PEEPIN – Projeto Especial de Ensino: Práticas Interdisciplinares e Multiprofissionais

respeita o aluno e o conhecimento que ele já possui. [...] a professora que entrou no PEEPIN não foi a mesma que saiu anos depois.” D2

“[...] na universidade privada os alunos eram trabalhadores que estudavam a noite. O conteúdo era o mesmo dado na universidade pública, mas as técnicas de ensino foram muito diferentes. O PROUNI³ me capacitou para trabalhar em pequenos grupos. O PROFAE⁴ me qualificou para trabalhar com os estudantes trabalhadores e as grandes turmas.” D8.

³ PROUNI – Programa UNI – Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade.

⁴ PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área da Enfermagem.

Os relatos dos docentes destacaram ações de desenvolvimento docente que trazem instrumentos que já estavam à mão como ações de refletir que transformam o ser-docente e o sentido dado à docência. Compreender essa transformação e os sentimentos suscitados por meio desses relatos não permite desvelar a completude do fenômeno e essa não era a intenção. O que se buscou apresentar foi que alguns docentes já responderam as demandas anteriores e buscaram outros modos de ser-docente por terem construídos novos sentidos de ser-docente. As experiências anteriores de desenvolvimento docente vivenciadas pelos docentes ajudaram os mesmos a trabalharem mais coletivamente, possibilitando o desenvolvimento de modos próprios de ser-docentes.

Destaca-se que os processos de mudança na formação relatados causaram sofrimento e necessidade da construção de novos sentidos de ser-docente. Os docentes lançados ou projetados nas diferentes cotidianidades do mundo da educação estabeleceram novas referências e novos modos de ser-docente foram sendo elaborados. Os docentes entrevistados revelaram, de forma superficial, o modo como essas mudanças afetaram os seus modos de ser-docente. A intencionalidade desta pesquisa não permitiu a exploração dessas vivências, entretanto outros autores trazem importantes contribuições sobre esses fenômenos (GARANHANI; VALLE, 2010; KIKUCHI, 2009).

Docentes relataram não existirem mais oportunidades de desenvolvimento docente no Centro de Ciências da Saúde. Porém, uma docente relatou que *os processos de capacitação docente continuam existindo hoje, porém são mais focados* (D13). A capacitação se dá nos microespaços, entre docentes de um módulo, de um setor ou de um departamento.

Alguns docentes relataram momentos de reflexão ao longo da atuação docente e após ações de capacitação docente. Parte desses docentes relatou que o encantamento com a área de ensino fez com que assumissem a educação como profissão principal. Uma docente ainda destacou que se compreendeu como educadora para profissionais da área da saúde e não restrita à sua área de formação. Outros docentes consolidaram a educação como segunda profissão.

“Esta coisa do ser [profissional de saúde] já não era o mais importante para mim. Esta coisa de ser educador estava nascendo de um jeito bem forte dentro de mim. Na época eu achava que era na [profissão da saúde], mas hoje para mim é ser professora na área da saúde.” D4.

“[...] consolidou em mim esta profissão. Minha segunda profissão.” D12.

“A especialização em Metodologia do Ensino foi muito importante porque tudo que eu imaginava que era intuitivo ou por observar e copiar foi visto enquanto ciência. Tinha um como ser docente. Não era uma arte, mas sim uma ciência.” D1.

Compreende-se que esses docentes podem, ou não, existir no mundo da educação com um sentido de ser-docente construído e influenciando os modos de ser-docente na propriedade. Entretanto, resgata-se que os modos de ser-docente no mundo da educação movimentam-se entre a propriedade e a improriedade sem estabelecer maior valor para um ou para outro. Na impessoalidade do mundo da educação, o docente encontra/constrói referências no mundo e na coexistência com os outros. Torna o mundo cotidiano mais familiar e pode, frente à abertura, manter-se na busca da compreensão de seu ‘*si-mesmo*’.

Alguns ainda se entendem como profissionais de saúde que também atuam na área de ensino. Esses docentes destacaram que atuavam no mundo da educação como profissionais de saúde. Não tinham, portanto, o seu ser-docente construído. Isso não quer dizer que esses docentes não venham a refletir sobre sua atuação no mundo da educação e construir seu ser-docente. Quiçá, a própria entrevista possa potencializar essa abertura. É no mundo da educação impessoal que pode ocorrer a abertura para a reflexão e para a propriedade dos modos de ser-docente.

Desta forma, podemos observar que a ocupação como docente no mundo da educação se dá de diferentes maneiras. Depende dos significados atribuídos, das referências estabelecidas e do sentido que esta ação tem para cada um. Esses diferentes modos de ser-docente na obra da educação trazem resultados também diferentes nos modos de compreender o sentido que esta ocupação tem para cada um, em especial em busca da propriedade em ser-docente na área da saúde. Por conseguinte, esses diversos modos de ser-docente acarretarão diferentes formas de ser-docente-com-os-estudantes. As relações e os sentidos construídos com base nas diferentes experiências transformam o mundo da educação que, por sua vez, influencia e demanda os docentes que o experienciam.

Os docentes também mencionaram a satisfação com a atuação docente e, também, apontaram diferentes graus de frustração. Uma docente mencionou que *são frustrações que não ocorrem só na universidade, mas no mundo do trabalho também. Se eu estivesse na clínica certamente estaria enfrentando problemas similares* (D2).

Os participantes que ocupavam cargos de administração descreveram que as atividades de chefia eram desgastantes e consumiam grande parte da carga horária inviabilizando outras atividades tidas como essenciais para os docentes. Entretanto, destacaram que as atividades de chefia proporcionaram aprendizado quanto aos trâmites da

instituição e desenvolvimento de habilidades interpessoais como, por exemplo, negociação e mediação de conflitos.

“[...] eu não imaginava que coordenar o colegiado de um curso fosse tão trabalhoso. A gente se vê tomada o tempo inteiro. É óbvio que eu tenho que “emagrecer” em algum lugar para poder assumir essas atividades. [...] Acabo “enxugando” de projetos e de pesquisas que são atividades que eu gosto muito e que sei que são fundamentais para a minha carreira docente.” D2

A frustração com a atuação administrativa pode ser entendida como resultado da restrição da atuação como profissional de saúde e/ou docente. Compreender que a atuação administrativa é parte do mundo da educação é experienciar esse mundo em suas diferentes facetas e dar novo sentido ao ser-docente.

Uma docente destaca que durante reformulações curriculares, buscou *evidenciar os princípios científicos por detrás da técnica e deixaram de “adestrar” os alunos para exercer certas atividades* (D4).

A docente usa o termo “adestrar” sobre aspas e indica que procura demonstrar os motivos da técnica manual ser realizada de uma determinada maneira. Em geral, a educação tida como tradicional se preocupa com o conhecimento final e com sua devida transmissão ao aluno que deve interiorizá-lo. Na perspectiva libertadora da educação, espera-se que o docente subsidie e apoie cada estudante na construção de caminhos singulares para a elaboração do conhecimento próprio. Esse processo possibilita ao estudante maior apropriação do conhecimento pelo estabelecimento de “pontos de ancoragem” que farão a ponte entre o conhecimento prévio e as novas informações a serem integradas (GOMES et al., 2008).

A formação técnica apoiada em aspectos das ciências humanas favorece o vínculo com as pessoas e possibilita um melhor uso da técnica.

“Ele deve observar o cenário maior, saber que ele se relaciona com a pessoa que necessita de um tratamento. Assim, o profissional poderá ser chamado de profissional da saúde e não da doença.” D5.

Os processos de ensino-aprendizagem baseados em projetos e módulos também foram destacados por *facilitar a articulação do conhecimento das especialidades e da teoria com a prática* (D5).

Vencer a fragmentação curricular possibilita caminhar na direção da integralidade do ensino e do modo como se experiencia o mundo do trabalho e, por

consequente, a inserção no mundo do trabalho em saúde de profissionais mais críticos e reflexivos.

O papel da instituição de ensino na inserção do docente e em sua relação com a comunidade também foi lembrado. Os docentes destacaram que além do envolvimento docente, a universidade pode e deve facilitar a inserção do docente. Um docente sugere um *período de prática conjunta com outros colegas. Não para reproduzir o que o outro faz, mas para ter modelos.* (D12). O docente faz a ressalva de que nem todas as dificuldades podem ser antecipadas nesse momento conjunto. *Eu acho que é como a vida, tem de viver* (D12).

O docente requisita modelos de ser docente buscando um espelhamento que pode velar seu próprio ser. Destaca-se que é na impropriedade que o ser-docente pode buscar referências em sua *'cotidianidade'* e tem a possibilidade da propriedade na construção de seu ser-docente.

Ações de assessoria pedagógica foram mencionadas como relevantes e necessárias. Os docentes ressaltam que essa não deve ser imposta a todos os docentes, mas ser aberta aos que sentissem necessidade de apoio, respeitando o processo de cada um.

Os docentes destacam a necessidade de instrumentos de acompanhamento e de avaliação docente para a formação qualificada dos profissionais de saúde.

“A universidade tem a asa grande. Você consegue sobreviver na universidade [...], ganhando seu salário e se aposentando muito bem.” D6

O relato do docente D6 destaca o domínio, em alguns casos pouco percebido, do impessoal no mundo da educação. Responder às demandas sem revelar-se a si próprio pode fazer com que o docente seja indiferenciado de uma massa e, portanto, mais um junto aos outros, ninguém. Entretanto, a *asa grande* da universidade também garante a liberdade para escolher o modo de ser-docente, assim, cada ser-docente pode escolher e construir seu ser-docente.

Por outro lado, os participantes destacaram que os critérios privilegiam a produção intelectual em detrimento das características docentes. Os docentes mencionaram que a valorização da produção intelectual norteia todas as ações do docente ao longo de sua carreira. Diversos foram os relatos sobre a necessidade de revisão dos mecanismos de seleção docente nos concursos públicos.

“A introdução do estudante no mundo da educação não é pela iniciação científica que leva a formação do pesquisador, mas sim pela monitoria. [...] Faço grandes críticas sobre os moldes das pós-graduações. A formação é para pesquisador. [...] O professor entra na universidade pensando em cadastrar um projeto de pesquisa e nem se preocupa em ler o projeto do curso em que dará aula.” D5

“Acho que a gente entrou em um produtivismo de artigos na universidade que me assusta. [...] de repente a gente vai ficar só no mundo das idéias sem refletir no que está escrito e sem se importar em sentar com as pessoas da prática para apoiar a implementação do que se está estudando.” D13.

A formação dos docentes do ensino superior não é exclusiva de nenhum curso preparatório. Por conta das avaliações da carreira docente e das instituições de ensino, a pós-graduação ganhou força e acabou por incorporar disciplinas de didática e de vivência docente para apoiar a formação para a docência. Entretanto, Demo (2004), assim como outros autores (GADOTTI, 2004; SEVERINO, 2002) acreditam que o pilar central que justifica a existência da universidade é a pesquisa. É pela pesquisa que se aprende a aprender, cerne do ensino e é pela “devolução” do conhecimento produzido que se faz a assistência. Entretanto, torna-se necessário a instituição de espaços de desenvolvimento docente que abarquem o aprimoramento da competência pedagógica. Destaca-se que estas ações tendem ao fracasso sem a reflexão do docente sobre seu modo de ser-docente e sua busca por seu ‘*si-mesmo*’.

Essa construção tem a pesquisa em sua perspectiva de elaboração de uma pergunta que inquieta e à qual se busca responder. As falas das docentes D5 e D13 revelam o lado “produtivista” da pesquisa em que os docentes são valorizados de acordo com o número de artigos publicados. A perspectiva produtivista da pesquisa não assegura, de forma alguma, a associação da pesquisa ao ensino no ser-docente-com-os-estudantes, muito menos que a pesquisa realizada busque respostas a perguntas relevantes à sociedade.

Os docentes mencionaram, também, a necessidade de ações que valorizem a dedicação e o compromisso dos docentes. Destacam a urgência na instituição de programas de desenvolvimento docente, pois ressaltaram a fragilidade dos programas de pós-graduação que focam na formação de pesquisadores.

“Os departamentos e a universidade precisariam instituir programas que deem suporte àquilo que os programas de pós-graduação do país não oferecem, que é a preparação para a docência.” D5

A docente D5 resgata a fragilidade da formação reflexiva, além da instrumental, para a docência na área da saúde. Em muitos casos os programas de pós-graduação, para atender aos critérios valorizados pelos órgãos financiadores e de avaliação,

focam atenção apenas nos produtos artigos/dissertações/teses e não se debruçam sobre o processo de formação reflexiva do professor/pesquisador. Cabe mencionar que os programas de pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e não possuem exigência quanto à formação pedagógica de professores. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação passou a exigir que os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecessem disciplinas sobre metodologia de ensino.

Segundo Veiga (2005), as políticas públicas direcionam a formação pedagógica do docente por determinar parâmetros de qualidade institucional. Entretanto, o desenvolvimento docente para a educação superior fica a cargo de iniciativas individuais e das instituições de ensino.

O desenvolvimento docente na perspectiva individual possui o primado frente a perspectiva institucional, entretanto a implantação de ações institucionais podem estimular a reflexão dos docentes. Iniciativas como a criação de Núcleos de Apoio Pedagógico ou mesmo a inclusão de medidas de acompanhamento do desenvolvimento docente que premiem os docentes podem propiciar avanços na docência universitária.

As iniciativas devem seguir características reflexivas, existenciais e, também instrumentalizadoras. Iniciativas instrumentalizadoras isoladas tendem a não alcançar grandes impactos nem na realidade do mundo da educação e nem nos modos de ser-docente. As iniciativas reflexivas podem sim ser implantadas, a princípio, de forma isolada. Com base nas reflexões disparadas, o grupo de docentes poderá identificar com mais clareza como e quais instrumentos poderão ajudá-los em sua atuação docente.

A valorização docente ajudaria a fortalecer o ser-docente em sua obra de educar. Entretanto, frente às necessidades apontadas, cabe questionar a consolidação do ser-docente e, também, como se relacionavam esses docentes com os outros no mundo da educação em saúde? Ainda são solicitados programas de aprimoramento, mas não é destacada a necessidade de que essa ação deva se constituir em espaços existenciais de troca de experiências e não repassadoras de conhecimentos. Aparentemente, o docente quer responder ao impessoal, a valorização externa.

A docente D8 mencionou que o choque entre gerações de docentes merece atenção e, possivelmente, *intervenção* (D8).

“A gente foi de uma geração muito mandada. Os nossos filhos são de uma geração em que a gente partilhou tudo, conversou tudo. Perdemos alguns limites. [...] Esta é a geração dos novos professores que tem pouco envolvimento com o outro, geração de mais internet e pouco contato com o público. De tentar resolver os seus problemas rapidamente e de baixo limiar de frustração.” (D8)

Destaca-se a necessidade do ‘*ser-aí*’, em sua ocupação, vivenciar a liberdade de partilhar coisas diferentes.

Os participantes relataram que na UEL existe uma forte participação dos docentes no planejamento das atividades. Mencionam que em outras instituições existe um pequeno grupo que pensa as atividades e uma grande maioria que deve cumprir as determinações. Para uma das docentes isso *é uma vantagem, mas também gera problemas. Às vezes, passa-se muito tempo em reunião, em discussões, socializando e pouca ação de fato* (D8). Aparentemente, a docente não compreende o espaço da reunião como um potencial espaço de construção. A função da reunião pode estar deturpada, entretanto, o espaço coletivo ainda mantém sua possibilidade de construção.

As características docentes mencionadas como necessárias para o exercício da profissão estavam contempladas em habilidades para o relacionamento, experiência prática e domínio sobre o conteúdo da área de especialização.

“[...] importante a habilidade manual para a sua especialidade. [...] A experiência vai ajudar não só para falar como é o certo, mas ir lá e fazer, demonstrar a técnica para o aluno.” (D10)

“O professor deve ter flexibilidade, abertura para outros olhares, percepção para saber quando se adaptar, humildade e resiliência para insistir mesmo com as inúmeras frustrações. [...] deve gostar do que faz.” D14

Os docentes destacaram que *a paixão pela especialidade que atua* (D14) pode ajudar o docente na mediação entre o conhecimento e o estudante, mas não exige o docente de *conhecer e usar técnicas de ensino-aprendizagem adequadas* (D3).

Os docentes foram questionados sobre o sentido de ser docente. As respostas, além de diversificadas, foram relatadas sob diferentes emoções. Alguns participantes destacaram a função de *transformar o estudante em um bom [profissional de saúde]* (D1), *afetar positivamente na formação do profissional* (D10) ou mesmo de perceber *o futuro do aluno e ajudá-lo a trilhar o caminho até lá* (D11).

Os relatos estão coerentes com a perspectiva do modo libertador de ensino-aprendizagem, ‘*saltar diante do outro*’ (*vorauspringen*), entregando a responsabilidade para ser livre para si (GIBBS; ANGELIDES; MICHAELIDES, 2004). A liberdade proporcionada possibilita que o estudante se reconheça e se destine (CRITELLI, 1981).

Parte dos docentes destacou que ser docente *é estar sempre aprendendo* (D13) e possibilitando *uma mudança na vida das pessoas e das comunidades* (D14).

“Não precisa ter o quadro e o giz para que eu me torne docente. É na prática diária que você exerce este papel. [...] O tempo inteiro eu me sinto na condição de aprendiz e de educadora [...]” D13

Outra docente menciona o papel de amigo, mas ressalta a responsabilidade de trabalhar com o estudante no seu preparo para o futuro. Os relatos também destacaram a necessidade do docente não centrar em si mesmo os processos de ensino-aprendizagem. Compartilhar a vida do estudante e permitir que o estudante também afete sua vida. Uma docente mencionou *o reconhecimento pessoal e humano dos alunos. Acho que é uma coisa que faz a pessoa viver muito mais* (D6).

“A gente precisa saber fazer e saber ensinar. É muito triste aquele ditado que diz que quem sabe faz e quem não sabe ensina. Eu me sinto profundamente mal julgada. Eu sei fazer, mas não por causa disso eu não estou apreendendo também. Tem muita coisa que eu não sabia e aprendi e eu sei que tem muita coisa ainda que apreenderei. Que bom seria se soubesse ensinar. Estar ao lado do outro, com o outro no processo de ensino aprendizagem, facilitando o processo e compreendendo as necessidades individuais de cada um.” D12

A docente D12 destaca *me sinto profundamente mal julgada* (D12). Aparentemente a docente destaca a desvalorização externa, porém destaca positivamente seu desenvolvimento docente e demonstra o papel de aprendiz de ser no mundo. Como mencionado anteriormente, a impessoalidade do mundo da educação massifica e indiferencia os docentes. Cabe a cada docente construir um sentido de ser-docente que o estimule em seu modo de existir no mundo da educação.

Diferentemente, um docente relatou que o sentido de ser docente é *repassar sua experiência e enriquecer o aprendiz* (D7). Menciona ainda que os alunos poderão, com isso, *evitar os erros que ele próprio cometeu e tentar copiar os sucessos obtidos por ele* (D7).

O docente pretende proteger o estudante para que ele não cometa erros, entretanto pode retirar a possibilidade do estudante construir suas experiências e seus sentidos aprendendo com os erros e acertos. Passa, portanto, a instruir e não educar.

O ser-docente é sempre sendo a partir de determinada compreensão cunhada na impessoalidade. Este fato não exime o ser-docente de apropriar-se de ‘*si-mesmo*’. O que está em jogo, em cada modo de ser-docente, é o próprio ser-docente. O ser-docente só percebe a necessidade de libertar-se do impessoal quando sente que o modo de ser-docente impróprio já não corresponde ao seu atual modo de ser-docente.

Ao longo dos anos o docente constrói o seu ser-docente sendo no mundo da educação na área da saúde sem, em muitos casos, considerar que os modos ônticos de ‘*ser-aí*’ também possuem um finar e que esse sempre está à sua frente.

5.3 – SER-DOCENTE FRENTE AO FINAR DA DOCÊNCIA

Ser-docente é apenas uma possibilidade de ser do ‘*ser-aí*’. Existem muitas outras possibilidades. A saída do mundo da educação atrelada ao finar do ser-professor pode ser a possibilidade de outra abertura para a ‘*decisão*’. Na ‘*decisão*’ rompe-se com o impessoal e abre-se um novo horizonte de ação, a propriedade. Heidegger (2007) destaca que a decisão abre o horizonte da propriedade quando o ‘*ser-aí*’ percebe-se como ‘*ser-para-a-morte*’. ‘*Ser-para-a-morte*’ é essencialmente angústia, ou seja, toda possibilidade de fuga e desvio da finitude se esvai. O familiar intramundano junto ao que o ser-aí se sentia seguro se dissipa.

Algo semelhante ocorre com o ser-docente frente à aposentadoria. O sofrimento frente ao finar do ser-docente, a retirada porvir da cotidianidade familiar do mundo da educação e a abertura para uma nova decisão ou lançar-se em um mundo ôntico novo e estranho.

Para alguns docentes a aposentadoria foi tida como um momento de libertação. As atividades docentes ocupavam grande parte do tempo dos docentes e o fim dessas atividades possibilitaria que os mesmos destinassem mais tempo para outras atividades.

A libertação mencionada pelos docentes faz jus à possibilidade de ser no mundo de outro modo. Heidegger (2007) destaca que o ‘*ser-aí*’ é possibilidade de ser. A liberdade é própria da existência e, portanto, o ‘*ser-aí*’ já é, desde sempre, livre para projetar-se e ‘*ser-no-mundo*’ de outros modos mais coerentes com o sentido de ser próprio.

A transição para a aposentadoria foi relatada como *tranqüila* (D10) por docentes que atuavam com pequena carga horária na instituição e tinham outras atividades profissionais não ligadas ao ensino. O relato dos docentes com grande carga horária dedicada à universidade foi diferente.

“Eu acho que é esse medo que acomete a gente na pré-aposentadoria. É uma vida que você dedicou aqui, não sei, não tenho outra referência de espaço porque é diferente daquelas pessoas que não vivem isso intensamente. Eu vivi a universidade intensamente [...]” D13

O ‘*ser-aí*’ no cotidiano compreende-se, na maioria das vezes, a partir daquilo com que se ocupa (HEIDEGGER, 2007). O ser-docente não é diferente. Pode-se desvelar o sofrimento dos docentes frente ao finar do ser-docente e o quão traumático pode ser o desligamento do docente da instituição de ensino superior.

Heidegger diferencia ‘*medo*’, restrito aos fenômenos ônticos, de ‘*angústia*’. Heidegger utiliza-se da ‘*angústia*’ para a análise ontológica como a disposição que mantém aberta a ameaça absoluta da possibilidade da impossibilidade do ‘*ser-aí*’. A ‘*angústia*’ é a ‘*disposição*’ compreensiva que oportuniza o solo fenomenológico em que o ‘*ser-aí*’ sai da impropriedade e, desvelado, oferece o traço totalizante que define a essência do ‘*ser-aí*’.

Resgatando o fenômeno ôntico em análise nesta tese, o ser-docente, o ‘*medo*’ para Heidegger (2007) é um modo de ‘*disposição*’ em que o ‘*ser-aí*’ pode abandonar a si mesmo. O medo desvela o ‘*ser-aí*’ na sua ocupação em seu ‘*ser-no-mundo*’ impessoal e impróprio. O ser-docente na decadência, na impropriedade, foge da reflexão sobre seu finar e busca, na própria impessoalidade, artimanhas para evitar a reflexão e prolongar seu ser-docente. É no resgate da busca do sentido de ser ‘*si-mesmo*’, portanto ontológico, que o docente tem a possibilidade de se destinar enquanto projeto para outro mundo ôntico. Ou seja, o ‘*ser-aí*’ deixa de existir no mundo da educação, mas continua a existir no mundo, continua a ‘*ser-no-mundo*’ e irá estabelecer novas referências e sentidos em outros mundos ônticos. A saída do mundo da educação pode ocorrer na propriedade, com o ‘*destinar-se*’, ou na impropriedade, com o ‘*ser lançado*’. Novamente ressalta-se que os termos heideggerianos são utilizados aqui de forma aplicada.

Os docentes mencionaram que na fase imediatamente anterior a aposentadoria apresentam sentimentos de medo, sofrimento e insegurança. Destacaram que se reconhecem apenas com o que se ocupam. A saída da universidade afeta mais do que a atuação no ensino, afeta o modo como eles se relacionam e atuam no mundo.

“Estou com uma pena agora que está na hora de ir embora. [...] No que é que eu posso contribuir com o mundo ficando fora da universidade?” D6

“Estou aí na fase de me aposentar e eu continuo aqui. Não pretendo me desligar. Só se eles me mandarem embora.” D7

“Acho que eu não sei ser outra coisa e talvez seja isto que me assusta agora que estou para me aposentar.” D13

Ser-docente é um modo de ‘*ser-aí*’, portanto limitado aos fenômenos ônticos e não ontológicos. O sofrimento demonstrado nas falas demonstra a importância da reflexão sobre o finar do ser-docente durante a atuação enquanto docente. Como mencionado anteriormente, a perda do sentido de ser-docente por parte do docente carrega em si um ser lançado em outro mundo ôntico e busca por novos referenciais e elaborações de novos modos de ser.

Diversos discursos mencionaram que a aposentadoria ocorre sem uma real avaliação da aptidão do docente para o trabalho. Destacaram também que muitos docentes que poderiam contribuir para a universidade são aposentados compulsoriamente. Ressaltaram ainda que a saída do docente *é muito traumática* (D10).

“[...] grandes professores que foram chutados daqui com 70 anos estão produzindo com qualidade fora da universidade, produzindo conhecimento e não estão próximos à universidade unicamente porque a universidade não os quis aqui.” D6

Os discursos apontaram que além de um desligamento abrupto, para alguns docentes, o período próximo à aposentadoria é permeado de sentimentos de desrespeito e desvalorização da história de dedicação do docente à instituição. Uma docente destacou que a saída traumática é reflexo da sociedade capitalista que valoriza apenas quem está no auge da produção.

“Lutou tanto pela universidade e de um momento para o outro ele deixou de ser importante. [...] Outro colega enfartou e faleceu pouco antes de aposentar. O choque da perda da função, da razão de existir, para alguns professores é terrível.” D10

“Acho que é a perversidade do mundo capitalista. Você só serve enquanto você produz. Agora, nossa produção é diferente da do sujeito que trabalha em uma fábrica. Ela não se encerra a hora que eu saio daqui. A toda hora estamos produzindo conhecimento. É diferente de produzir cadeiras. [...] Acho ruim não aproveitar o potencial das pessoas que querem manter-se ligadas à universidade de algum modo. É claro que o gás é diferente, mas existem modos de aproveitar esse potencial.” D13

Novamente o relato do docente D10 evidencia o modo ser-docente como o único modo de existir. A familiaridade com o mundo da educação possibilita o maior pertencimento do ser-docente, entretanto, o *‘ser-aí’* é sendo em possibilidades de ser. Atrelar *a razão de existir* (D10) à um modo de ser, ser-docente, é restringir as possibilidades de ser do *‘ser-aí’* à impessoalidade do cotidiano de um mundo ôntico conhecido.

Um docente relatou emocionado que os docentes não são acompanhados/avaliados ao longo da carreira e que a idade de 70 anos para a aposentadoria compulsória é uma *formalidade burocrática absurda e desumanizante* (D7). Perceber o mundo da educação como desumanizante é evidenciar a impessoalidade da cotidianidade. O mundo de todos que não singulariza ninguém.

Na perspectiva fenomenológica o tempo não é cronológico, mas sim existencial. Ter 70 anos não é um “número mágico” que representaria o finar do ser-docente. Essa determinação simboliza a impessoalidade do mundo da educação que não considera o

ser-docente e seus diversos modos de ser-docente. O docente deve refletir sobre sua prática e, de acordo, com sua percepção e sentido de ser-docente decidir se deve se aposentar ou não. Entretanto, isso não exige a instituição de acompanhar a qualidade da atuação docente e de apoiar o docente no aprimoramento de sua atuação.

O relato de outra docente amplia a discussão ao apresentar que a sociedade ainda não sabe lidar com o trabalhador na fase de pré-aposentadoria.

“O que eu sinto é que as instituições no nosso país não estão pensando no envelhecimento do trabalhador. [...] sua aposentadoria não está sendo um processo natural. [...] a gente não tem a cultura de lidar com o idoso na sociedade e no trabalho. O professor não é exceção a essa regra.” D8

Os docentes ressaltaram o papel da instituição na implantação de ações que garantam um desligamento gradual do docente. Entretanto, destacaram que o docente também deve refletir sobre a aposentadoria e sobre sua nova inserção na sociedade.

“Acho que a universidade deveria ter um curso de didática na entrada do docente na universidade e cuidar para que no final do curso da vida docente a saída não seja tão agressiva como é. Pensar em trabalhar um desligamento gradual.” D7

“Eu já estou pensando o que eu vou fazer quando me aposentar. [...] Preciso fazer algo que me dê prazer [...]. Preciso me ocupar do que fazer depois para já ir me acostumando com a idéia.” D8

O preparo para a aposentadoria não está só fora do ser-docente. Passa e acontece no ser-docente. Algumas vezes, o docente coloca todas as alternativas fora dele mesmo, remete à outros o sentido de ser. Com isso afasta-se de ‘*si-mesmo*’ e não diminui o sofrimento do enfrentamento do finar do ser-docente. Destaque para a pré-ocupação de outros espaços durante esta fase que podem garantir uma transição mais suave para ocupação em outros mundos ônticos e novos sentidos de ‘*ser-aí*’.

Como o ser-docente nem sempre antecipa seu poder-ser após a saída do mundo da docência, ele cria ou absorve expectativas sobre acontecimentos futuros fugindo de seu ‘*si-mesmo*’. Na expectativa fica-se atento aos acontecimentos do cotidiano esperando que algo determinado e estabelecido aconteça. Com isso, permanece-se fechado para todas as outras possibilidades de ser e tenta prolongar sua atuação como docente (FERREIRA, 2003).

Enquanto a expectativa pode ser entendida como a perspectiva imprópria do porvir, a antecipação pode ser considerada o modo próprio do porvir.

A antecipação, deixar vir a si as possibilidades de ser do poder-ser, constitui-se como abertura a partir da qual o ser-docente pode balizar suas atividades. É a partir da antecipação que o *'ser-aí'* pode compreender-se finito e experienciar a morte, assim como o ser-docente pode projetar-se em outras ocupações e em outros modos de ser-docente. Projetar-se ou ser lançado em outros cotidianos são sempre possibilidades do *'ser-aí'*. O porvir recupera o vigor de ter sido e, na atualidade, possibilita o agir e a decisão (PISETTA, 2007). O *'ser-aí'* que se percebe restrito às suas possibilidades próprias ou impróprias do cotidiano no mundo da educação se limita às percepções ônticas da impessoalidade e não se reconhece enquanto possibilidades de ser. Compreender-se como *'ser-para-a-morte'* é perceber-se finito e, com isso, dirigido à compreensão de seu *'si-mesmo'*.

6 TECENDO CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

EROS E PSIQUE

Conta a Lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino –
Ela dormindo encantada
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.

Tinha-me, no início da trajetória da elaboração desta tese, como o cavaleiro de armadura reluzente que iria ajudar na compreensão do ser-docente com o farol da fenomenologia existencial heideggeriana a me guiar. Agora, percebo que o caminho me levou aos outros para, novamente, voltar ao meu interior e ao meu ser-docente que estava e estará sempre em construção. Ao perceber a “hera” em minha frente percebo também que esta seção finalizará esta tese, entretanto não finalizará minha busca pelo meu ser-docente e pelo meu ‘*ser-si-mesmo*’. Esclareço, portanto, que os próximos parágrafos sintetizarão um pensamento enviesado pelo que acredito e carrego em mim, seja isso meu mesmo ou emprestado dos outros. Acredito que essas ponderações não inviabilizam as considerações, mas as posicionam em seu devido lugar, na relatividade do que é provisório e temporal.

A tentativa de compreender os modos de ser-docente no mundo da educação carrega em si a compreensão da impessoalidade do cotidiano do mundo da educação. Na cotidianidade os docentes tendem a responder às demandas de acordo com o que “todos” esperam. A impropriedade, em muitos casos, vela os docentes que não refletem sobre suas atividades ou mesmo sobre seu ‘*si-mesmo*’. O movimento entre propriedade e impropriedade demonstra as possibilidades dos docentes, decaídos no cotidiano do mundo da educação, resgatarem a busca pela compreensão de seu ‘*si-mesmo*’ no mundo da educação.

O projetar-se para a docência enquanto estudantes parece ser um interessante processo de compreensão sobre a apropriação do aprender e do ensinar. O relato do despertar para a docência, proporcionado pela percepção de outros em atividades de graduação, fortalece a necessidade de atividades de comunicação e de apresentação nos cursos universitários. Em geral, essas atividades não são valorizadas pelos estudantes, mas são essas e outras diferentes experiências vivenciadas pelos estudantes que os ajudarão na escolha, ou não, em qual área atuarão no porvir.

Interessante perceber como a docência também foi vista como uma segunda profissão frente à profissão da área da saúde. Nessa perspectiva, o docente tende a se aprofundar em sua área de atuação profissional e não na docência. Ainda foram mencionadas falas que valorizam a experiência profissional em detrimento da experiência docente. Outra parte dos docentes destacou a docência como sua primeira ocupação e apresentou modos de ser-docente que, em alguns casos, levou o docente para muito além de sua profissão de saúde de graduação. Talvez isso também ocorra em outras áreas, pois o ser-docente no ensino superior, geralmente, está atrelado ao ser-profissional de uma determinada área.

A essência de ser-docente é existir no mundo da educação se ocupando das coisas na sua ‘*manualidade*’ e se preocupando com os outros docentes, com os estudantes e,

em especial, consigo mesmo. O ser-docente no mundo da educação na área da saúde ainda se preocupa com o ser-enfermo e suas necessidades.

Identificaram-se relatos de modos impróprios de ser-docente-com-os-estudantes em que os docentes mencionaram transmitir conhecimentos aquietando o pensamento dos estudantes e dele próprio.

O docente ensina enquanto e na medida em for mais estudante. Aprender a conhecer o sentido das coisas é base de sustentação para qualquer aprender. Leão (2002) destaca que o estudante já tem esse aprender fundamental, pois, do contrário, nunca chegaria a perceber a coisa em sua *'manualidade'*. Toma-se, gradativamente, o conhecimento de algo que, de certo modo o estudante já tem em si. Compreender que os estudantes já levam algum conhecimento para o encontro pode ajudar o docente a oportunizar condições e indicações para que os estudantes tomem e aprendam por si mesmos. Essa perspectiva pode ser reconhecida nos relatos dos docentes entrevistados no movimento entre propriedade e impropriedade característica da existência.

Alguns relatos fizeram menção ao ser-docente como um modo de *'ser-no-mundo'* em que se aprende ensinando. O docente tem mais a aprender do que o estudante. O ser-docente deve compreender que sempre deverá despertar o estudante para o aprender.

A importância da busca pela compreensão de *'si-mesmo'* fica mais evidente quando são observados os resultados referentes ao finar da docência. A impessoalidade da cotidianidade do mundo da docência despersonaliza os docentes. A familiaridade com o cotidiano do mundo da educação também dificulta o cuidado que cada docente tem de ter consigo mesmo no finar da docência.

A instituição deveria acompanhar/apoiar/avaliar seus docentes ao longo de toda a vida docente. Apoiá-los na inserção docente, garantir espaços de desenvolvimento docente e oportunizar um desligamento gradual de suas atividades no final da carreira docente.

A instituição de ensino não pode se isentar do compromisso de proporcionar condições de trabalho necessárias para a boa atuação docente e uma aposentadoria digna. Entretanto, muitas vezes o docente atribui exclusivamente o cuidado de si à instituição de ensino. Qual seria, então, a medida desta relação? Cabe ao docente cuidar de seu próprio destino. O medo da saída de um mundo cotidiano familiar e a necessidade de projetar-se ou ser lançado em outro mundo ôntico pode influenciar o docente a desviar-se de seu *'si-mesmo'*. Nesse desviar-se o docente foge de *'si-mesmo'* e da possibilidade de antecipar-se para outros modos de *'ser-aí'*.

Cabe destacar também a relação entre o estudante que é, em geral, jovem e transitório no mundo da educação e o docente que envelhece e pode ser falsamente interpretado como permanente. O finar do ser-docente no mundo da educação evidencia o sofrimento frente à perda do sentido de ser-docente. Pré-ocupar outros mundos pode garantir novos sentidos para o *'ser-aí'* que já não mais ocupará o mundo da educação.

Em suma, os docentes lançados ou mesmo os que se projetaram no mundo da educação apresentaram modos impróprios no início da atuação, mas buscaram referências para a construção do sentido de ser-docente. Os modos próprios e impróprios de ser-docente compuseram um movimento que se relacionou às *'disposições'* e à impessoalidade do mundo da educação na área da saúde.

O desenvolvimento docente é solicitado como forma de instrumentalização e, em geral, as demandas não possuem, em seu bojo, a análise existencial e de *'ser-com'*. A construção do ser-docente ocorreu, em alguns casos, de forma tão intensa que superou a construção do ser-profissional-de-saúde.

Os docentes mais envolvidos com o mundo da educação apresentaram modos libertários de expressar sua preocupação sendo-com-os-estudantes. Diferentemente, os menos envolvidos com o mundo da educação apresentaram modos de ser-docente que retiravam do ser-estudante a responsabilidade do cuidado de si mesmo. Em geral, o ser-docente não possui o finar da docência como uma possibilidade constante da existência no mundo da educação. Quando questionados, designam esse cuidado pelo finar à instituição de ensino ou buscam artimanhas para permanecer no mundo da educação.

Quando o docente se preocupa com a construção do seu ser-docente sem se esquecer da busca pelo seu ser *'si-mesmo'* e do modo de ser-docente-com-os-outros ele existe no mundo da educação na propriedade e apresenta modos libertários de *'ser-com'*. Nesse caso o movimento entre propriedade e impropriedade também existirá, entretanto, quando na impropriedade, o ser-docente pode perceber-se mais rapidamente impróprio e resgatar a contínua jornada pela compreensão de seu ser *'si-mesmo'*.

Este estudo tratou de uma contribuição de natureza exploratória, não conclusiva, aberta à crítica e que visa desvelar os sentidos e os modos de ser-docente na área da saúde. Evidenciou-se o quão “dolorido” pode ser o finar do ser-docente. Outros estudos poderão contribuir para a discussão dos espaços de atuação docente no mundo da educação na área da saúde e em como apoiar os docentes no seu desenvolvimento e no preparo para o finar do ser-docente sem retirar do mesmo a responsabilidade pelo seu próprio cuidado.

A formação de professores é uma ação contínua, progressiva e envolve uma perspectiva individual e uma perspectiva institucional. Individual porque está sempre atrelada ao modo de ser-docente. Institucional porque deve ser interesse da universidade resgatar seu papel socio-histórico e, portanto, as instituições devem criar espaços de apoio ao desenvolvimento docente que garantam reflexões existenciais e como os instrumentos podem ser usados em sua *'manualidade'*. Além da formação continuada e permanente dos docentes, as instituições de ensino superior também devem apoiar os programas de pós-graduação no desenvolvimento de suas atividades estimulando a implantação de ações de formação docente.

Como visto, o fim deste trabalho não é o fim da discussão sobre o tema ou da minha incursão nos fenômenos da educação. É apenas um novo começo que se desenha e, como todos os começos, este começo será escrito enquanto forem trilhados os caminhos para as novas respostas. Mantenho-me atento às novas perguntas sem apagar o farol que continua a me guiar na compreensão de mim mesmo e do mundo que habito.

A busca pela compreensão do ser-docente jamais se revelará em sua totalidade, pois a compreensão do fenômeno sempre se dará pela perspectiva do pesquisador que a elabora. Com isso a pesquisa sempre poderá prosseguir e os resultados obtidos serão sempre relativos. Isso não é um problema para a fenomenologia ou mesmo para mim que desejo continuar, como docente, optando, frente às possibilidades, por prosseguir na busca da compreensão sobre o ser-docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. C. A fenomenologia e as abordagens sistêmicas nos estudos sócio-antropológicos da doença: breve revisão crítica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 8, p. 1547-54, 2006.
- ANASTASIOU, L. C. G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa; 2002. p. 173-87.
- AYRES, J. R. C. M. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-72, 2001.
- _____. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-29, set./dez. 2004.
- _____. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 549-60, 2005.
- BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196/96 de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Saúde. Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 1, 2001.
- BROOK, A. The potentiality of authenticity in becoming a teacher. **Educational Philosophy & Theory**, Western-AU, v. 41, n. 1, p. 46-59, 2009.
- BRUER, J. T. **Schools for thought: a science of learning in the classroom**. Cambridge, MA: MIT Press; 1993.
- BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. In: **EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFORMA, MUDANÇA E INTERNACIONALIZAÇÃO. Anais...** Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003. p. 21-74.
- CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61-72, 2000.
- CAMARGO JR, K. R. Apresentando *LOGOS*: um gerenciador de dados textuais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 286-87, jan./mar. 2000.

CAMPOS, H. H. et al. Programas de desenvolvimento docente em escolas médicas: oportunidades e perspectivas mais do que uma necessidade. **Cadernos da ABEM**, Rio de Janeiro, v. 3, out. 2007.

CAPRARA, A. Uma abordagem hermenêutica da relação saúde-doença. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 923-31, jul./ago. 2003.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 13-48.

CHANG, K. H.; HORROCKS, S. Lived experiences of family caregivers of mentally ill relatives. **Journal of Advanced Nursing**, v. 53, n. 4, p. 435-43, 2006.

CHAVES, M. M. Algumas reflexões sobre IDA: antecedentes do ideário UNI. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 5-9, ago. 1994.

CRITELLI, D. M. Para recuperar a educação (Uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981. p. 59-72.

_____. Martin Heidegger e a essência da técnica. **Margem**, São Paulo, n. 16, p. 83-9, dez. 2002.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

DALL'ALBA, G. Phenomenology and education: an introduction. **Educational Philosophy & Theory**, Western-AU, v. 41, n. 1, p. 7-9, 2009.

DELLAROZA, M. S. G; VANNUCHI, M. T. O. (Org). **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade**. São Paulo. Editora Hucitec/ Rede Unida/ ABEN, 2005. 167 p.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998. 288 p.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes; 2004. 272 p.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 145-60.

FERNANDES, M. F. P. Prefácio. In: GARANHANI, M. L.; VALLE, E. R. M. (Ed.). **Educação em enfermagem: análise existencial em um currículo integrado sob o olhar de Heidegger**. Londrina: EDUEL, 2010. p. XI-XIV.

FERREIRA, A. M. C. A Finitude do Tempo em Heidegger. In: SALLES, J. C. (Org.) **Filosofia e Consciência Social**. Salvador: Ed. Quarteto, 2003. p. 9-18.

FERREIRA, M. A. et al. O significado do PROFAE segundo os alunos: contribuição para a construção de uma política pública de formação profissional em saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 445-52, jul./set. 2007.

FEUERWERKER, L. C. M.; LIMA, V. V. Formação de ativadores de processos de mudança – uma estratégia do AprenderSUS. **Olho Mágico**, Londrina, v. 11, n. 4, p. 15-18, out./dez. 2004.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à Pedagogia do Conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 143 p.

GARANHANI, M. L.; VALLE, E. R. M. **Educação em enfermagem**: análise existencial em um currículo integrado sob o olhar de Heidegger. Londrina: EDUEL, 2010. 224 p.

GIBBS, P.; ANGELIDES, P.; MICHAELIDES, P. Preliminary thoughts on a praxis of higher education teaching. **Teaching in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 183-194, abr. 2004.

GIMENO SACRISTAN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNÓN, F. (Org.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 1993. p. 53-92.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, J. et al. (Ed.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. (Coleção Sociologia). Petrópolis: Vozes, 2008. p. 386-409.

GOMES, A. P. et al. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 105-111, jan./mar. 2008.

GONZÁLEZ, A. D. **Mudança na formação superior de profissionais de saúde**: experiências de ativadores do Paraná. Londrina, Paraná. 2008. 182p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. Onde nascem e como se concretizam as mudanças na formação superior da área da saúde? **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-33, dez. 2008.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J.; MENDONÇA, F. F. Percepções de participantes quanto ao curso de ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 176-85, abr./jun. 2009.

GORNER, P. Heidegger's phenomenology as transcendental philosophy. **International Journal of Philosophical Studies**, London-UK, v. 10, n. 1, p. 17-33, 2002.

HALLIDAY, J. Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 6, p. 597-605, 1998.

HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981. 72 p.

_____. **Escritos políticos**. Lisboa: Instituto Piaget; 1997. 284 p.

_____. **Ser e tempo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 2007. 598 p.

_____. Construir, habitar, pensar. In: _____ (Ed.). **Ensaio e conferências**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-41.

_____. **Seminário de Zollikon**. Petrópolis: Vozes, 2009. 370 p.

_____. *¿Que significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta, 2010. 233 p.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997. 162 p.

IRBY, D. M. What clinical teachers in medicine need to know? **Academic Medicine**, v. 69, n. 5, p. 333-42, 1993.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 161-78.

ITO, A. M. Y.; NUNES, E. F. P. A.; MENEZES, V. L. **PEEPIN**: uma experiência inovadora na educação superior. Ed. UEL: NESCO, Londrina, 1997.

JARDINE, D. W. Awakening from Descartes' nightmare: on the love of ambiguity in phenomenological approaches to education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 10, n. 3, p. 211-32, 1990.

JASON, H.; WESTBERG, J. **Teachers and teaching in US medical schools**. Norwalk: Appleton-Century-Crofts; 1982.

JOSGRILBERG, R. S. O método fenomenológico e as ciências humanas. In: CASTRO, D. S. P. et al. **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo: Sobraphe, 2000, p. 75 -93.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 95 p.

KIKUCHI, E. M. **Vivenciando o mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem**: uma abordagem à luz de Heidegger. Ribeirão Preto, 2009. 206p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

KISIL, M.; CHAVES, M. M. **Programa UNI** – Uma Nova Iniciativa da Educação dos Profissionais da Saúde. Battle Creek: Fundação W. K. Kellogg, 1994. 140 p.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996. 160 p.

LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar**. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 268 p.

MARANHÃO, E. A. A qualidade no trabalho docente. **Seminário escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília, de 7 a 9 de junho de 2000.

MCCONNELL-HENRY, T.; CHAPMAN, Y.; FRANCIS, K. Husserl and Heidegger: exploring the disparity. **International Journal of Nursing Practice**, v. 15, n. 1, p. 7-15, 2009.

MICHELAZZO, J. C. **Do um como princípio ao dois como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real**. São Paulo: FAPESP/Annablume, 1999. 228 p.

MICHELOTTO, R. M. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. A. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 73-84.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010. 408 p.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. Sup. 2, p. 2133-44, 2008.

MOROSINI, M. C. (Org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

NOGUEIRA, R. P. Para uma análise existencial da saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 333-45, jul./dez. 2006.

_____. A saúde da Physis e a saúde do Dasein em Heidegger. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 429-50, 2007.

_____. Estresse e padecimento: uma interpretação de acordo com Heidegger. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 283-93, apr./jun. 2008.

_____. Extensão fenomenológica dos conceitos de saúde e enfermidade em Heidegger. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 259-66, jan. 2011.

NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1999.

NUNES, E. F. P. A.; MENEZES, V. L.; SAKAI, M. H. **PEEPIN-PIM: Práticas interdisciplinares e multiprofissionais: interação ensino-serviço-comunidade**. Londrina: Ed. UEL, 2000.

OVERGAARD, S. Heidegger's early critique of husserl. **International Journal of Philosophical Studies**, London-UK, v. 11, n. 2, p. 157-175, 2003.

PALEY, J. Phenomenology as rhetoric. **Nursing Inquiry**, v. 12, n. 2, p. 106-16, 2005.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, W. **A educação no Estado Militar (1964-1985)**. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2012.

PEREIRA, L. A.; LOPES, M. G. K.; LUGARINHO, R. **Diretrizes curriculares nacionais e níveis de atenção à saúde: como compatibilizar?** 2006. Disponível em: <<http://www.fnepas.org.br>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

PESSOA, F. **Obra Poética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2005.

_____. Technologising pedagogy: the internet, nihilism, and phenomenology of learning. **SIMILE: Studies in Media & Information Literacy Education**, Toronto - CA, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2003.

PETERS, M. A. Editorial: Heidegger, phenomenology, education. **Educational Philosophy & Theory**, Western-AU, v. 41, n. 1, p. 1-6, feb. 2009.

PETERSON, T. E. Notes on Heidegger's authoritarian pedagogy. **Educational Philosophy & Theory**, Western-AU, v. 37, n. 4, p. 599-623, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior: problematização. In: _____.; _____. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 33-92.

_____.; _____. Introdução. In: _____.; _____. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 21-30.

PISETTA, E. E. Morte e finitude. Síntese – **Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 34, n. 109, p.219-46, 2007.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 96 p.

SAKAI, M. H. et al. Recursos Humanos em Saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A.; CORDONI JR, L. (Org.). **Bases da Saúde Coletiva**. Londrina: EDUEL; 2001. p. 111-32.

SANTOS, B. S. **Universidade Brasileira no Século XXI** - para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010. 115 p.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e da produção de narrativas em estudo sobre profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SEARLE, N. S. et al. Why invest in an education fellowship program? **Academic Medicine**, v. 81, n. 11, p. 936-40, 2006.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev. 2002.

SILVA, J. M. D. O. E.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-7, mar./abr. 2008.

SIQUEIRA, B. P. PROMED – Alguns parâmetros adotados para avaliação dos projetos. **Boletim da ABEM**, Rio de Janeiro, n. 6, nov./dez. 2002.

STEINERT, Y. et al. **A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide**. [online] 2006. Disponível em: <www.bemecollaboration.org/beme/pages/reviews/steinert.html>. Acesso em: 20 fev. 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. Conferência proferida no **VI Simpósio sobre docência na educação superior**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 1 a 2 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2012.

WILKERSON, L.; IRBY, D. M. Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. **Academic Medicine**, v. 73, n. 4, p. 387-96, 1998.

WOJNAR, D. M.; SWANSON, K. M. Phenomenology: an exploration. **Journal of Holistic Nursing**, v. 25, n. 3, p. 172-85, sep. 2007.

ZANCHET, B. M. B. A.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 179-92.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 240 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE SAÚDE COLETIVA
NÚCLEO DE ESTUDOS EM SAÚDE COLETIVA**

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O objetivo desta pesquisa é analisar o sentido de ser-docente e a necessidade de desenvolvimento docente pelos docentes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina que tenham formação na área da saúde.

A qualquer momento o(a) Sr (a) pode se negar a responder ou mesmo se recusar a continuar participando do estudo sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação dessas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto e após codificação que garanta que o Sr(a) não seja identificado. Após transcrição de sua entrevista, o áudio será destruído sendo que os documentos referentes à transcrição serão codificados sendo de responsabilidade dos pesquisadores sua guarda e preservação de seu anonimato.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Estadual de Londrina.

Endereço: Avenida Robert Koch, nº 60. Núcleo de Estudos de Saúde Coletiva.

Bairro: Vila Operária CEP: 86039-440 Cidade: Londrina-PR

Telefones p/contato: (43) 3371 2254 e (43) 99168297

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina.

PROPPG – Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Campus Universitário: Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380.

Caixa Postal 6001, CEP 86051-990. Londrina-PR

Fone: (43) 3371-4105 (43) 3371-4105

HURNP

Endereço: Avenida Robert Koch, nº 60. Núcleo de Estudos de Saúde Coletiva.

Bairro: Vila Operária CEP: 86039-440 Cidade: Londrina-PR

Fone: (43) 3371-2490 (43) 3371-2490

Segunda a Sexta das 8 as 12 / 13 as 17h.

e-mail: cep_uel@uel.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Londrina, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Nome e Assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná
 Registro CONEP 268

Parecer de Aprovação Nº. 032/10 CAAE Nº. 0024.0.268.000-10 FOLHA DE ROSTO Nº. 319424	Londrina. 18 de maio de 2010.
<p align="center">PESQUISADOR: ALBERTO DURÁN GONZÁLEZ CCS/PÓS GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA</p>	
<p>Prezado Senhor:</p> <p>O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná" (Registro CONEP 268) - de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:</p> <p align="center">"O SENTIDO DE SER-PROFESSOR NA ÁREA DE SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO DOCENTE: ANÁLISE DE SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS"</p>	
<p>Situação do Projeto: APROVADO</p> <p>Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.</p>	
<p align="center">Atenciosamente,</p> <p align="center">  Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini Vice-Coordenadora Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEL </p>	