

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM (FFOE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

FRANCISCA SÔNIA DE ANDRADE BRAGA FARIAS

FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO ENFERMEIRO:
REALIDADE E DESAFIOS

FORTALEZA
2005

F224f Farias, Francisca Sônia de Andrade Braga.

Formação holística do enfermeiro : realidade e desafios /
Francisca Sônia de Andrade Braga Farias. - 2005.

142 f.

Cópia de computador

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2005.
Orientação: Profa. Dra. Zulene Maria de Vasconcelos Varela.

1. Enfermagem holística. 2. Enfermeiros (Formação). 3.
Enfermagem (Educação). I. Título.

CDU 616-083

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM (FFOE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

FRANCISCA SÔNIA DE ANDRADE BRAGA FARIAS

**FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO ENFERMEIRO:
REALIDADE E DESAFIOS**

Tese apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Enfermagem – Área de Concentração em Saúde Comunitária.

Orientadora: Profa. Dra. Zulene Maria de Vasconcelos Varela

Linha de Pesquisa: Enfermagem na Saúde da Família e Redes Sociais de Apoio

FORTALEZA
2005

FRANCISCA SÔNIA DE ANDRADE BRAGA FARIAS

**FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO ENFERMEIRO:
REALIDADE E DESAFIOS**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Enfermagem.

Aprovada em: 26 de março de 2005

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Zulene Maria de Vasconcelos Varela (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Maria Grasiela Teixeira Barroso
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Francisca Lucélia Ribeiro de Farias
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará – UFC

DEDICATÓRIA

A Deus,
tudo posso com sua presença.

Ao meu marido Mourão,
que não me deixa esquecer a dimensão social e espiritual.
Obrigada por seu companheirismo, carinho, amor e por toda
a felicidade que você me proporciona.

À minha filha Luiza,
por ter me mostrado o caminho das emoções.

À minha mãe Derizelis,
que de forma intuitiva e amorosa me deu uma formação integral.

Ao meu pai Jader (... naquela mesa está faltando ele, e a saudade
dele está doendo em mim...),
com sua alegria e sabedoria, imprimiu em mim valores
imprescindíveis para o meu viver.

Aos meus irmãos Leuda, Helder e Ítalo,
desde cedo vocês me fizeram ver que o ser humano não é
apenas mero raciocínio.

Aos meus alunos,
por me ensinarem a ser cada vez melhor.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Zulene Varela, minha mestra, por ter me acompanhado em toda a trajetória da minha pós-graduação. Obrigada por ter me disponibilizado o seu tempo.

À Profa. Dra. Grasiela Barroso, pelos ensinamentos e acompanhamento em muitos dos meus trabalhos. Porque não mede esforços para me ajudar sempre que preciso.

Às professoras Dra. Lorita Marlena Freitag Pagliuca e Dra. Ana Fátima Carvalho Fernandes, ex-coordenadora e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFC, que, embora cientes do valor do tempo, compreenderam que muitas coisas não dependem unicamente de nós.

À Profa. Fátima Veras, diretora do Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR, por todo o apoio dado.

À UNIFOR, pelo incentivo. Aqui iniciei minha formação acadêmica e minha vida profissional.

À Secretaria da Justiça do Estado do Ceará, por ter me liberado do trabalho para cursar o doutorado.

À Inácia Sátiro, pelo apoio nos momentos de angústia, quando as coisas não aconteciam no tempo como eu gostaria. Obrigada pelas palavras tranquilizadoras.

À Márcia Atayde e Augediva Pordeus, companheiras de trabalho. Foi muito bom tê-las como colegas no doutorado.

A Eliany, docente da UVA, pela colaboração na aplicação dos questionários em Sobral.

Às professoras do doutorado, que deixaram na minha formação acadêmica um pouco do saber de cada uma.

Às colegas de doutorado, Karla, Ângela, Eliany, Ana Cláudia e Tanara. Obrigada pela oportunidade de conviver com vocês. Diante de pessoas tão diferentes, aprendi muito.

Às coordenadoras dos cursos de enfermagem, Rita de Cássia Moura, Josefina Silva, Socorro Lopes, Ana Ruth Monteiro e Maristela Osawa, pela colaboração na pesquisa.

Aos concludentes das turmas 2003.2 dos cursos de enfermagem da UVA, URCA, UECE, UFC e UNIFOR, principais responsáveis pela concretização da minha pesquisa.

Aos bolsistas Cristiane Pascoal Moura, Euclêmia Sá Ribeiro, José Edilmar de Sousa e Valter Moreira, pela dedicação na aplicação dos questionários.

Ao Prof. Dr. Wagner Andriola, pela colaboração na análise estatística dos dados.

À Universidade da Paz (Unipaz), por ter me oportunizado ensinamentos que me levaram a pôr em prática muito do meu aprendizado e experiências que não sabia como externar.

Ao Leandro Farias, pelas versões do resumo.

À Maria do Céu, pela revisão de texto.

À Dulcineide, pela digitação.

À Fátima Regina, bibliotecária, pela colaboração.

Saiu o semeador a semear a sua semente. E ao semear, parte da semente caiu à beira do caminho; foi pisada, e as aves do céu a comeram. Outra caiu no pedregulho; e, tendo nascido, secou, por falta de umidade. Outra caiu entre os espinhos; cresceram com ela os espinhos, e sufocaram-na. Outra, porém, caiu em terra boa; tendo crescido, produziu frutos cem por um.

(Lucas, 7, 5-8)

RESUMO

O estudo trata da necessidade de rever os princípios que embasam e dão vida à cultura dos cursos de graduação dos futuros profissionais de enfermagem. As questões norteadoras foram: Já que cobramos dos nossos discentes um cuidar holístico para os pacientes, será que estamos oferecendo esta formação nos cursos de graduação? Como vem sendo trabalhada esta formação no currículo de graduação? A tese que defendemos é que a formação do enfermeiro é holística se contemplar o tripé equilíbrio, inclusão e conexão, bases fundamentais para a educação holística. Este estudo tem como objetivo maior investigar as evidências que caracterizam a abordagem holística na formação do enfermeiro. Para alcançá-lo, optamos por um estudo exploratório e descritivo, realizado nos cursos de graduação de enfermagem das cinco instituições de ensino superior (IES) do Estado do Ceará nas cidades de Fortaleza, Crato e Sobral, onde os dados foram coletados por meio de questionários aplicados no período de setembro a dezembro de 2003. As bases da construção dos questionários foram a abordagem holística e a Resolução CNE/CES nº 3, de 7/11/2001, artigo 3º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem. A amostra foi composta por 124 concludentes dos cinco cursos de enfermagem, representando 71,3% da população original de 177 graduandos. Consideramos somente os concludentes pelo fato de já terem acumulado os conhecimentos e experiências oferecidas pelos cursos. Fizeram ainda parte da nossa amostra as cinco coordenadoras dos cursos. Os dados foram analisados utilizando-se o *software Statistical Package for the Social Sciences*, estando apresentados em tabelas, figuras e nas falas dos componentes da amostra pesquisada. Utilizamos como referencial central o canadense J. P. Miller. Segundo percebemos, o currículo obedece ao que é preconizado pela lei. O aluno recebe uma visão geral do que estabelecem as diretrizes curriculares; mas, quando relacionamos as respostas afirmativas dos itens *sim/não* dos questionários às suas justificativas, observamos a insatisfação do aluno no respeitante às experiências de aprendizagem. Aqui já podemos perceber a dificuldade do processo ensino-aprendizagem em conectar teoria e prática, as experiências vivenciadas com os conhecimentos adquiridos anteriormente, enfim, o sentido de sua formação. Embora o *sim* prevaleça em todas as respostas, evidenciando uma formação coerente conforme preconizado, as falas mostram que a formação é fragmentada, tecnicista, e não atende às necessidades da população. Prepondera ainda a transmissão de conhecimentos e um discurso desconectado da prática. Daí considerarmos que estamos formando nossos discentes ainda dentro de uma base atomista tendente ao pragmatismo. Como enfatizam as coordenadoras dos cursos a respeito da formação holística do enfermeiro, *se reconhece a necessidade* da formação holística, *mas há dificuldades e limitações; se incentivam, proporcionam oportunidades*, mas estas palavras não traduzem algo de concreto, de real. A partir dos resultados obtidos, esboçamos sugestões para serem revistos os valores que fundamentam a educação holística, principalmente a partir da preparação de formadores e professores, no tratamento das experiências de ensino-aprendizagem que devem se revestir de significado humano em todas as suas dimensões e na preocupação em construir a cultura para a vivência holística na formação do enfermeiro. Esta vivência deve estar centrada num enfoque transdisciplinar expresso pelo conceito da conectividade entre os fatores envolvidos no processo ensinar-aprender-cuidar.

Palavras-chave: educação, enfermagem, formação holística.

ABSTRACT

The study treats of the need of reviewing the principles that base and give life to the culture of the degree courses of the futures nursing professionals. The guiding subjects were: Since we charged from our pupils holistic care for the patients, maybe we could be offering this formation in the degree courses? How this formation has been worked in the graduation curriculum? The thesis that we defend is that the nurse formation is holistic if contemplating the tripod balance, inclusion and connection, fundamental bases for the holistic education. This study has as greater objective to investigate the evidences that characterize the holistic approach in the nurse formation. To reach it, we opted for an exploratory and descriptive study, accomplished in the degree courses of nursing of the five higher education institutions (IES) of the State of Ceará in the cities of Fortaleza, Crato and Sobral, where the data were collected through applied questionnaires in the period of September to December of 2003. The bases of the construction of the questionnaires were the holistic approach and the Resolution CNE/CES no. 3, 7/11/2001, article 3rd, paragraph 1st of the National Curriculum Guidelines for the degree course in nursing. The sample was composed by 124 graduated of the five nursing courses, representing 71,3% of the original population of 177 graduated. We considered only the graduated for the fact that they have already accumulated the knowledge and experiences offered by the courses. Still made part of our sample the five coordinators of the courses. The data were analyzed being used the software Statistical Package for the Social Sciences, being presented in tables, illustrations and in the speeches of the components of the researched sample. We used as central reference the Canadian J. P. Miller. As we noticed, the curriculum obeys to what is extolled by the law. The student receives a general vision from what establishes the curriculum guidelines; but, when we related the affirmative answers from the yes/no items of the questionnaires to their justifications, we observed the student's dissatisfaction regarding to the learning experiences. Here we already can notice the difficulty in the process teaching-learning in connecting theory and practice, the experiences lived previously with the acquired knowledge, finally, the sense of their formation. Although the yes prevails in all the answers, evidencing a coherent formation as extolled, the speeches show that the formation is fragmented, technical, and doesn't assist to the needs of the population. It still prevails the transmission of knowledge and a disconnected speech of the practice. Then we consider that we are still forming our pupils inside of a atomistic base beginning to the pragmatism. As the coordinators emphasize the courses regarding the nurse holistic formation, the need of the holistic formation is recognized, but there are difficulties and limitations; it is motivated, they provide opportunities, but these words don't translate something of concrete, of real. Starting from the obtained results, we sketched suggestions to be reviewed the values that base the holistic education, mainly starting from the preparation of masters and teachers, in the treatment of the teaching-learning experiences that should cover of human meaning in all its dimensions and in the concern in building the culture for the holistic existence in the nurse formation. This existence should be centered in a transdisciplinary focus expressed by the concept of the connectivity among the factors involved in the process to teach-learn-take care.

Keywords: Education, nursing, holistic formation.

RESUMEN

El estudio trata de la necesidad de repasar los principios que basan y dan la vida a la cultura de los cursos del grado de los futuros profesionales enfermeros. Los asuntos guías eran: ¿Desde que nosotros cobramos de nuestros alumnos cuidado holístico a los pacientes, quizá nosotros podríamos estar ofreciendo esta formación en los cursos del grado? ¿Cómo esta formación se ha trabajado en el plan de estudios de graduación? La tesis que nosotros defendemos es que la formación del enfermero es holística si contemplando el trípode equilibrio, inclusión y conexión, las bases fundamentales para la educación del holística. Este estudio tiene como el objetivo mayor investigar las evidencias que caracterizan el holística acercarse en la formación del enfermero. Para alcanzarlo, nosotros optamos por un estudio exploratorio y descriptivo, cumplido en los cursos del grado de Oficio de enfermera de las cinco instituciones de educación más altas (IES) del Estado de Ceará en las ciudades de Fortaleza, Crato y Sobral donde los datos eran reunido a través de las encuestas aplicadas en el periodo de septiembre a diciembre de 2003. Las bases de la construcción de las encuestas eran los holística acercan y la Resolución CNE/CES no. 3, 7/11/2001, artículo 3, dividen en párrafos 1 de las Pautas del Plan de estudios Nacionales para el curso del grado de Oficio de enfermera. La muestra estaba compuesta por 124 graduados de los cinco cursos de Oficio de enfermera, representando 71,3% de la población original de 177 graduados. Nosotros consideramos sólo el graduado para el hecho que ellos ya han aumentado el conocimiento y las experiencias ofrecieron por los cursos. La parte todavía hecha de nuestra muestra los cinco coordinadores de los cursos. Los datos fueron analizados el ser usó el software Statistical Package for the Social Sciences, presentándose en las mesas, las ilustraciones y en los discursos de los componentes de la muestra investigada. Nosotros usamos como la referencia central el canadiense J. P. Miller. Cuando nosotros notamos, el obeysto del plan de estudios lo que se exalta por la ley. El estudiante recibe una visión general de lo que establece las pautas del plan de estudios; pero, cuando nosotros relacionamos las respuestas afirmativas de los artículos del sí/no de las encuestas a sus justificaciones, nosotros observamos el descontento del estudiante que considera a las experiencias de aprendizaje. Aquí nosotros ya podemos notar la dificultad en el enseñanza-aprendizaje del proceso en la teoría que une y podemos practicar, las experiencias vivieron previamente con el conocimiento adquirido, finalmente, el sentido de su formación. Aunque el sí prevalece en todas las respuestas, mientras evidenciando una formación coherente como exaltado, la muestra de los discursos que la formación ha fragmentado, técnico, y no ayuda a las necesidades de la población. Todavía prevalece la transmisión de conocimiento y un discurso desconectado de la práctica. Entonces nosotros consideramos que todavía estamos formando a nuestros alumnos dentro de un principio atomista bajo al pragmatismo. Cuando los coordinadores dan énfasis a los cursos con respecto a la formación de holística de enfermero, la necesidad de la formación del holística se reconoce, pero hay dificultades y limitaciones; se motiva, ellos proporcionan las oportunidades, pero estas palabras no traducen algo de hormigón, de real. Empezando de los resultados obtenidos, nosotros esbozamos sugerencias ser repasado los valores que basan la educación del holística, mientras empezando principalmente de la preparación de amos y maestros, en el tratamiento de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben cubrir de significado humano en todas sus dimensiones y en la preocupación construyendo la cultura para la existencia del holística en la formación del enfermero. Esta existencia debe centrarse en un enfoque del transdisciplinar expresado por el concepto del conectividad entre los factores involucrados en el proceso para enseñar-aprender-tomar el cuidado.

Palabras-clave: la educación, enfermería, formación holística.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	A realidade em que vivemos	13
1.2	O paradigma holístico em resposta ao atomismo e pragmatismo	14
1.3	A relação professor-aluno	15
1.4	A formação curricular	16
1.5	A abordagem holística	18
2	OBJETIVOS	21
2.1	Objetivo geral	21
2.2	Objetivos específicos	21
3	REVISÃO DE LITERATURA	22
3.1	Aspectos históricos do ensino da enfermagem	22
3.2	A formação do enfermeiro numa visão holística	25
3.3	Re(visitando) a educação holística	29
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: A VISÃO DE J. P. MILLER	35
4.1	A influência da abordagem holística na educação	35
4.2	Pressupostos da educação holística	38
4.3	A educação holística e seu contexto filosófico	42
4.4	A educação holística e seu contexto socioeconômico	47
4.5	Intuição e educação holística	50
4.6	A mente e o corpo conectados em razão da educação holística	54
4.7	A educação holística e a conectividade das disciplinas	56
4.8	A comunidade como estratégia para uma educação holística	58
4.9	O planeta Terra e a educação holística	61
4.10	O Eu e a educação holística	62
4.11	O perfil do educador holístico	64
4.12	Formando professores holísticos	68
5	METODOLOGIA	72
5.1	Trajeto metodológico	72
5.2	Aspectos éticos e legais da pesquisa	76

6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	77
6.1	A realidade do ensino de enfermagem	77
6.1.1	A abordagem holística	77
6.1.2	O perfil do formando egresso/profissional de enfermagem	82
6.1.3	A formação do enfermeiro na visão das coordenadoras dos cursos de enfermagem	110
7	DESAFIOS À FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO ENFERMEIRO	115
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	124
	ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

*Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível e, de repente, você estará fazendo o impossível.
(São Francisco de Assis)*

1.1 A realidade em que vivemos

Estamos vivendo em um mundo moderno onde a visão é fortemente mecanicista, a natureza é considerada uma máquina composta de partes e desconectada do ser humano. Um mundo individualista, onde as pessoas são encapsuladas em seus egos distintos. Onde a ciência desafia os conceitos da religião. Um mundo materialista, onde tudo é mensurável, o que vale é o ter. Um mundo antropocêntrico, onde o homem tudo pode, controla, domina, pensando somente em si. Onde o real só pode ser visto pelos sentidos ou instrumentos físicos. Um mundo onde os cientistas podem compreender o universo sem compreender a si mesmos. Onde o comportamento humano é determinado pelo fator genético e pelo meio em que se vive, desconsiderando a responsabilidade, o livre arbítrio e o desenvolvimento espiritual. Um mundo onde a razão é a nossa habilidade maior. Onde o homem é reduzido ao seu organismo físico (KRIPPNER, 1991).

Vivemos em um país de disparidades e desequilíbrios. A partir do Plano Real (1994), existem oitocentos mil desempregados, e desde o início da década de 90 dois milhões e quinhentas mil vagas de trabalho foram eliminadas, 1% da população mais rica do país detém 13,8% da renda total, enquanto 50% dos mais pobres detêm apenas 15,5%. Um rico ganha igualmente a 50 pobres. A dívida externa é de 65% do Produto Interno Bruto (PIB). Verbas dos projetos sociais estão sendo canalizadas para os compromissos com o FMI. A Caixa Econômica Federal não libera mais dinheiro do governo federal para o saneamento básico a fim de cumprir metas do FMI, embora cada dólar gasto em saneamento signifique três economizados em saúde. Dentro de todo este panorama, houve maior crescimento econômico. Isto mostra a pouca preocupação política com os problemas sociais, educacionais e de saúde. O estado social foi esquecido e o estado globalizado está sendo o ponto forte (VALLA, 2000).

Como subproduto de tudo isso, cresce de forma assustadora a violência, seja em casa, nas ruas, cidades ou escolas, conforme denunciam os diversos meios de comunicação. Já não suportamos mais ver e ouvir tantas notícias aterrorizantes. Até parece um cultivo à desgraça, o que poderia ser substituído pelo cultivo à paz. As doenças surgem e ressurgem em suas diferentes formas, desde vírus e bactérias quase já inexistentes a outras mais recentes, passando pelas doenças psicossomáticas, coisas próprias deste novo tempo. O distanciamento dentro das famílias, dos amigos e a baixa qualidade de vida tornam-se cada vez mais presentes em razão da corrida pelo ter.

1.2 O paradigma holístico em resposta ao atomismo e pragmatismo

Diante de todo este panorama, uma luz distante começa a brilhar. Esta luz encontrei na formação holística de base (FHB) ao freqüentar a Universidade da Paz nos anos de 2000 e 2001. É verdade que, se já não existisse em mim uma semente plantada por meio da formação dada por meus pais, da minha base religiosa, da minha vontade de crescimento cada vez maior como ser humano, nada teria acontecido. Mas a FHB me levou a ver as coisas de forma mais integrada, a cuidar também do meu ser, a experienciar o paradigma holístico ou integrativo. Aquela que tinha a perfeição como lema, o conhecer e o fazer como companheiros, despertou para o aprender ser e para o viver junto. Saber lidar com as minhas emoções, enfrentar situações próprias da profissão com mais brandura, compreender melhor o outro, conhecer as minhas limitações e aceitar as do outro. Aprendi também que no processo ensino-aprendizagem é possível trabalhar não só a interdisciplinaridade como também toda a riqueza da transdisciplinaridade, pois a formação holística é dada dentro desta última abordagem. Aprendi que quando somos pessoas dispostas a compartilhar, felizes, em paz com a gente mesma e oferecemos o melhor de nós, as pessoas ao nosso redor são estimuladas a receber de forma espontânea e passam também a ser mais abertas, disponíveis e em paz consigo mesmas.

Apesar de todo este caos ora vivenciado, é possível, gradativamente, reverter a situação. Já começamos a vivenciar muitas mudanças como, por exemplo, o resgate dos grandes valores da humanidade: amor, felicidade, plenitude, honestidade, integridade, coerência, ética e cidadania, voltam a ser discutidos

mesmo de forma pontual. Para isto se concretizar, precisamos ressignificar o passado, abandonar velhos conceitos, hábitos e posturas a fim de construir um futuro com bases capazes de sustentar o novo homem que surge, homem este que se preocupa com sua espiritualidade, sua interação com a natureza, homem este que começa a se voltar não só para o cognitivo e o psicomotor mas também para o afetivo e suas relações com outro. Se estamos hoje vivendo um momento de caos, e todos os valores sociais estão sendo questionados, é um indício de que a transformação está chegando. E esta transformação vem brotando por meio de um novo paradigma, o paradigma holístico, em contraposição à dualidade, à separatividade, ao paradigma newtoniano-cartesiano, ao ensino atomista e pragmático.

Embora já se fale em educação integral, em paradigma integrativo, escolhemos trabalhar com o termo holístico pelo fato de já ser bem difundido em nosso meio e por constar nos descritores da BIREME.

1.3 A relação professor-aluno

Como profissional de enfermagem atuante na assistência e docência, é corrente ouvir falar que o nosso discente precisa cuidar do seu cliente de forma holística, que não deve demonstrar insegurança, medo, tristeza, nem se emocionar na frente do paciente e da família em situações de risco. Deve ter equilíbrio, postura ética, profissionalismo, ser forte e enfrentar situações adversas com autocontrole. Será que estamos preparando nosso aluno para tais exigências? Se estamos, como está sendo desenvolvida esta aprendizagem?

Na opinião de Ribeiro,

A Educação no cotidiano, na vida, na escola, é uma Educação para o sucesso, para a fuga da frustração. No mundo capitalista e ocidental se educa para o sucesso, para o lucro, para a aventura ofensiva ou camuflada. A dor, o sofrimento, a vivência de emoções legítimas, o encontro criador com pessoas não é objeto da Educação. Antes, não se fala, se evita, se proíbem porque aí o ser humano se depara com suas próprias contradições (RIBEIRO, 1991, p.138).

Quando aluna, já passei por muitas situações semelhantes, onde o mais importante eram o aprender a conhecer e o aprender a fazer. E sobre o aprender a ser, o aprender a viver junto, a nossa essência, o nosso ser, nada era feito, a não ser para nos amedrontar, exigir coisas muitas vezes além dos nossos limites, sem

vivenciar nenhum momento no qual pudéssemos nos preparar para enfrentar situações desconhecidas. É preciso haver um clima de amorosidade entre professores e alunos para podermos ajudar estes alunos no desenvolvimento de sua personalidade, pois a grande maioria entra na universidade em plena adolescência. Hoje escuto dos meus futuros colegas histórias bem semelhantes às vivenciadas por mim há vinte e cinco anos. Daí vêm as minhas inquietações.

1.4 A formação curricular

Como exigir do aluno uma assistência holística para o cliente se sua própria formação é fragmentada? Vejamos os currículos, por exemplo, que costumam ter disciplinas estanques e justapostas, como se o aluno ao concluir o curso pudesse juntar todas estas informações dicotomizadas e construir o seu verdadeiro saber. É muito forte o modelo biomédico, paradigma ainda dominante no mundo contemporâneo, que supervaloriza o método científico e positivista em detrimento da visão humanista e holística do homem e da saúde. Currículos geralmente elaborados apenas por docentes, sem a participação significativa e efetiva daqueles que vão vivenciá-los, com prioridade para carga horária e conteúdos para atender às exigências do MEC, do mercado de trabalho, e não dos futuros profissionais de enfermagem. Alterações pontuais não produzem mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Não sem razão o currículo é chamado de grade curricular, ou melhor, *design* curricular. Mudou o nome, porém a essência, a construção é a mesma, muito voltada ainda para uma educação atomista e pragmática.

Educar é fazer crescer, e não se cresce indo sempre na mesma direção. A imutabilidade é inimiga do risco, e educar é ensinar aos outros correr o risco do próprio crescimento; e não há como crescer sem entrar nas contradições do estar vivo, do ser (RIBEIRO, 1991, p.138).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em enfermagem que fundamentam o projeto político-pedagógico e o currículo de graduação em enfermagem falam do perfil do egresso, referem-se à formação humanista, às dimensões biopsicossociais, não do ser humano como pessoa, mas como determinante do seu perfil epidemiológico, na promoção da saúde integral do ser humano. No artigo V, parágrafo I mencionam atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em

suas expressões e em suas fases evolutivas. No artigo XIV, parágrafo VI, referem-se a estratégias que articulem o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver junto, tão bem colocado por Delors (2003) quando alude aos quatro pilares da educação.

Aprender a conhecer não é apenas adquirir uma gama de conhecimentos, mas antes o domínio dos próprios instrumentos relacionados a como absorver estes conhecimentos, ou seja, aprender a aprender para usufruir das oportunidades de aprendizagem surgidas ao longo da vida, pois o processo de aprendizagem é inacabado por definição.

O aprender a fazer não pode ser visto de forma desconectada do aprender a conhecer, embora aquele esteja mais ligado à formação profissional, à colocação em prática dos conhecimentos adquiridos, mas não significa simplesmente transmitir técnicas para a realização de tarefas, significa também adquirir competências a fim de que o aluno esteja preparado para as mudanças tecnológicas e sociais.

O aprender a ser significa contribuir para o crescimento integral da pessoa, considerando espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, senso estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, com vistas a tornar o aluno capaz de criar pensamentos autônomos, ser crítico e reflexivo, tomar decisões próprias, saber enfrentar diferentes situações da vida.

Em face do mundo atual, o aprender a viver junto representa o maior desafio para a educação. Aprender a viver junto está em consonância com a ética da convivência do cotidiano. É compreender e aceitar o outro com suas especificidades. É respeitar a diversidade do mundo e das pessoas. É estar preparado para trabalhar em equipe e gerenciar conflitos. Na prática, os cursos ainda não encontraram o caminho para pôr em prática as dimensões criativas do ser humano. “Os cuidados do corpo não excluem os cuidados da alma, não dispensam que se leve em consideração a dimensão ontológica e espiritual do homem” (LELOUP, 1998, p.32).

Embora seja amplo o discurso da integralidade do ser humano, verificamos que a formação do profissional enfermeiro continua priorizando a competência técnica, não leva em conta, como deveria, o desenvolvimento interno do ser humano, tão fundamental para a prática de uma enfermagem holística. Isto acontece

apesar de existir dez modelos de teorias de enfermagem referentes ao paradigma holístico, quais sejam: teoria ambientalista de Nightingale, teoria interpessoal de Peplau, teoria filosófica de Hall, teoria dos princípios básicos de Henderson, teoria do autocuidado de Orem, teoria prescritiva de Wiedenbach, teoria das necessidades humanas básicas de Horta, teoria da adaptação de Roy, teoria holística de Levine e teoria de Watson.

Consoante afirma Alves (2002, p. 74),

O objetivo da educação é ensinar as novas gerações a construir casas. É preciso que as casas sejam sólidas por causa da sobrevivência. Para isso as escolas ensinam a ciência. Mas não basta que nossas casas sejam sólidas. É preciso que sejam belas. A vida deseja alegria. Para isso as escolas ensinam as artes. É preciso educar os sentidos.

Como exigir equilíbrio emocional, firmeza e segurança dos alunos se em nossa formação o que mais nos enfatizam é o conhecimento teórico, o qual, geralmente, ocorre por acúmulo de informações decoradas, trazidas de livros, repassadas em aulas por meio da metodologia da transmissão, deixando de lado a discussão, a reflexão, muitas vezes totalmente fora do nosso contexto? Como exigir sermos companheiros, trabalharmos com afetividade, com cooperação, sermos solidários, se a relação de autoritarismo é marcante entre professores e alunos? Se o que mais vivenciamos é a repetição de técnicas, a serem realizadas de forma perfeita? Neste tipo de aprendizagem, conforme percebemos, são ressaltados aspectos técnico-científicos em detrimento do aprender a ser e do aprender a viver junto. E assim vamos reproduzindo este modelo de formação fragmentada, onde o aprender a ser e o aprender a viver junto ficam relegados, pois não há espaço para serem trabalhados diante da priorização do conhecimento teórico e do fazer.

Se fomos educados na fragmentação e para vivenciarmos a fragmentação, o que fazer? Somente uma educação na totalidade do ser e para a totalidade do ser pode permitir ao ser humano ser plenamente.

1.5 A abordagem holística

Quando falamos em formar o enfermeiro para o cuidar holístico, trazemos para discussão a definição de enfermagem holística da BIREME, que diz:

Filosofia de prática de Enfermagem que leva em conta o cuidado total com o paciente, considerando as necessidades físicas, emocionais, sociais, econômicas e espirituais dos pacientes, sua resposta à enfermidade, e o efeito da enfermidade sobre a capacidade do paciente para satisfazer sua necessidade de cuidado próprio.

A nosso ver, a formação holística é muito mais ampla, pois abarca todos os aspectos do cliente (biológico, psicológico, social, emocional e espiritual); no entanto, seria impossível um profissional possuir todas estas dimensões de conhecimento. Neste sentido, a assistência poderia ser prestada por uma equipe multiprofissional, dentro de uma abordagem transdisciplinar, ou seja, o enfermeiro precisa ter a sensibilidade de não enxergar apenas a doença, mas o ser humano doente, e assim, juntamente com outros profissionais, ir em busca da assistência total. Devemos navegar em outras áreas do conhecimento para podermos oferecer assistência completa ao nosso cliente. Devemos compartilhar com outros profissionais. Acreditamos na formação do enfermeiro holístico se trabalharmos de forma inter e transdisciplinar. Defendemos a formação do enfermeiro fundamentada nos quatro saberes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (DELORS, 2003).

O que fazemos hoje? Trabalhamos os dois primeiros domínios, mas, o terceiro e o quarto, será que são desenvolvidos? E se são, como isto é feito? Será que ainda trabalhamos dentro de uma educação atomista e pragmática, a primeira regida pela multidisciplinaridade e a segunda pela interdisciplinaridade (MILLER, 2001)? Reconhecemos o valor de ambas, cada uma ocupa seu espaço quando utilizadas no contexto adequado. A formação holística é rica exatamente por não ser excludente, pois nela o atomismo e o pragmatismo estão inseridos. Propomos a formação holística do enfermeiro quando esta formação tem como base o tripé equilíbrio, inclusão e conexão. Se educarmos nosso aluno de forma completa, total, certamente ele cuidará do seu cliente em todos os seus aspectos, sem esquecer que o ser humano, sadio ou enfermo, está inserido em um contexto maior onde interatua.

[...] uma educação da pessoa como um todo para o mundo como um todo, é uma necessidade urgente e nossa maior esperança [...] se a transformação de um adulto é tão difícil, pode ser mais fácil começar com os jovens e particularmente a assistência ao crescimento do indivíduo durante a época de maior plasticidade (NARANJO, 1991, p.114).

Será que nosso discurso de formação holística, liberdade, criatividade, confirma nossa prática? Só podemos exigir coisas diferentes se fizermos coisas

diferentes. Somos um ser integral formador de seres integrais para cuidar de um ser ou comunidade integral.

Enfatizamos os nossos questionamentos: Está nosso discente sendo formado de forma holística? Como vem sendo trabalhada esta formação no currículo de graduação em enfermagem? Conforme ressaltamos, a formação do enfermeiro é holística se contemplar o tripé equilíbrio, inclusão e conexão, bases fundamentais para a educação holística.

O meu trajeto profissional possibilitou a percepção da necessidade de sistematizar essas questões neste trabalho, compartilhadas, provavelmente, com muitas outras colegas. Nosso estudo tem sua relevância por levar o enfermeiro a repensar a formação do discente dentro de uma abordagem holística e seu impacto na prática, resgatando assim os valores imbuídos na essência do ser, como humanismo, solidariedade e espiritualidade, os quais tornam o homem sujeito da sua própria história e co-responsável pela construção social. Outra relevância do estudo é a reduzida produção científica desta temática na área de enfermagem, pois, após um levantamento na BIREME e LILACS, o que encontramos foram trabalhos direcionados para a importância de um atendimento holístico ao cliente quando prestamos nosso cuidado, sem falar, no entanto, em sua formação.

Uma das finalidades deste estudo é contribuir para o avanço do debate sobre o tema, ao colaborar com enfermeiros, educadores e discentes na implantação de uma formação holística nos cursos de graduação em enfermagem. E não apenas para a graduação em enfermagem, porquanto somos todos resultado das nossas vivências e experiências. Até o momento, nossa formação acadêmica, tanto dos enfermeiros como de outros profissionais, independentemente da área de atuação, foi e continua sendo atomista, levando a uma prática disciplinar. Conforme D'Ambrosio (2001), nosso passado nos acompanha, quer para o bem ou para o mal, porém devemos enxergar que não é possível ter soluções para situações novas a partir do que já sabemos, do que já fizemos, do que já aprendemos, e que serviu para velhos problemas. A mesmice é um difícil caminho para nos levar ao novo. Quanto maior nossa experiência, quanto mais ricos nossos conhecimentos, mais facilmente descobrimos o novo e maior a tendência de nos especializarmos. O importante é não perdermos a visão global, característica intrínseca da formação holística.

2 OBJETIVOS

Não basta saber, é preferível saber aplicar. Não é bastante querer, é preciso saber querer.

(Goethe)

2.1 Objetivo geral

Investigar as evidências que caracterizam a abordagem holística na formação do enfermeiro.

2.2 Objetivos específicos

Identificar nas experiências de ensino-aprendizagem do aluno do curso de graduação em enfermagem como se expressa o paradigma holístico.

Situar o conceito de enfermagem holística na formação do discente do curso de graduação em enfermagem.

Pesquisar as estratégias utilizadas no currículo da graduação em enfermagem visando à formação do enfermeiro holístico.

Sugerir estratégias que implementem a formação holística do enfermeiro.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O ser humano só se realiza se ele agiliza, se ele articula as relações. Se corta as relações, ele empobrece.

(Leloup)

3.1 Aspectos históricos do ensino da enfermagem

Tomamos como referência Carvalho (1976) para os aspectos históricos aqui abordados. Em 1926 foi fundada a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras (ANEDB), atualmente Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Esta associação, desde sua criação, vem desenvolvendo papel preponderante no avanço da enfermagem. Entre tantos outros aspectos, nos reportaremos à formação do enfermeiro, na qual, de forma direta ou indireta, a ABEn esteve sempre presente. Exporemos os principais fatos históricos que influenciaram o desenvolvimento do ensino de enfermagem. Entre as várias comissões da ABEn, uma se destacou no progresso da enfermagem no Brasil: a Divisão de Educação, mais tarde chamada de Comissão de Educação, cujo objetivo é acompanhar, planejar e orientar o ensino de enfermagem, sugerindo como torná-lo mais eficiente e adaptado a nossa realidade.

A primeira Comissão de Educação, estruturada a partir de 1939, inicialmente voltou suas atividades para projetos de criação de novas escolas de enfermagem.

No primeiro momento, a Divisão de Educação, por meio da sua Comissão de Currículo e das subcomissões, preocupou-se com a distribuição das matérias pelas séries do curso, carga horária de aula, estágio e conteúdo das unidades do programa, composta de ciências biológicas, ciências sociais, ciências médicas e enfermagem e artes aplicadas.

Com a Lei nº 4.024/61, das diretrizes e bases implantadas pela primeira vez em sua história nos sistemas de ensino (de 1946 a 1961 transitou no Congresso Nacional), o ensino superior passou a ser controlado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Nesta época, a ABEn, já completamente integrada no sistema mediante lutas anteriores, e tendo alcançado parte do almejado na legislação do ensino superior, em julho de 1962 entregou à Diretoria de Ensino Superior o currículo mínimo do curso de enfermagem distribuído em três grandes

áreas: ciências biológicas com 6,5% horas-aula; ciências do homem, com 7,6% horas-aula; e enfermagem, com 85,9% horas-aula.

As duas novas leis de diretrizes e bases, a nº 5.540/68, complementada pelo Decreto-Lei nº 4.64/69, e a nº 5.692/71, são as grandes responsáveis por todo o sistema educacional do país. A primeira é voltada para a organização e normas do ensino superior e a segunda, para o ensino de primeiro e segundo grau. Embora tenha sofrido restrições pelo fato de ter sido imposta à nação sem ampla discussão por parte dos educadores, característica própria do estilo do regime militar de 1964, é indiscutível sua importância ao dar decisivo passo em direção à sistematização mais sólida para o ensino superior brasileiro (SOUZA, 2001). Com a Lei nº 5.540/68 da reforma universitária, o CFE iniciou a reforma do currículo mínimo dos cursos superiores. Em 1970 já se falava na enfermagem em currículo integrado a partir de fundamentos de enfermagem, o qual passaria a ser multidisciplinar.

Com o Parecer 163/72, consegue-se criar no curso de graduação em enfermagem um tronco comum mínimo de três anos e máximo de cinco anos, habilitação em saúde pública, obstetrícia e médico-cirúrgico ou licenciatura em enfermagem. O curso, até então de 2.500 horas, passou para 3.000 horas, ou seja, de oito para dez semestres letivos.

Todas estas discussões ocorriam em congressos, seminários, reuniões, onde eram amadurecidas as idéias de acordo com o ponto de vista do grupo, e assim surgiram muitas conquistas em relação ao ensino de enfermagem.

A Lei nº 9.394/96, a última das diretrizes e bases da educação superior, embora não seja a pretendida pela educação brasileira, traz avanços no referente à qualificação e à atualização do ensino brasileiro. Para lembrar alguns avanços, podemos citar maior autonomia das universidades, mais flexibilização na vida acadêmica do discente e, talvez, um dos pontos mais importantes, a flexibilização das grades dos currículos mínimos, os quais passaram à responsabilidade das universidades.

Como o sistema de ensino não se compõe apenas de universidades, mas também de instituições não universitárias, o MEC e o CNE tiveram a preocupação de elaborar e divulgar as diretrizes curriculares a fim de ajudar as escolas na re-

formulação dos seus currículos. Para isto é fundamental a criatividade e o bom senso por parte de quantos fazem as instituições de ensino e que por muito tempo ficaram atrelados às facilidades dos mencionados currículos mínimos.

Em maio de 1994 acontece o primeiro Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (Senaden). Os Senadens vieram a se constituir em fóruns de grande importância para a educação em enfermagem, juntamente com os fóruns nacional e estadual de escolas de enfermagem, e se tornaram espaços legítimos de discussão e formulação de políticas educacionais para a enfermagem brasileira, como instâncias de participação e convivência democrática dos diversos níveis de formação em enfermagem (MIRANDA, MOURA e LIMA, 2003). Outra instância sempre presente nas discussões da classe é a Comissão de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem, que debate as reformas, as mudanças e os avanços na formação do enfermeiro, sugere, orienta e demonstra interesse e preocupação com o ensino de enfermagem.

Assim, as concepções da enfermagem na visão da ABEn partem de um ensino de qualidade, de uma formação sistematizada fundamentada nas diretrizes curriculares que embasam o projeto político-pedagógico, o currículo. Uma formação voltada para as necessidades da região, independente do mercado de trabalho. Um ensino no qual a formação do egresso privilegie não apenas o biologismo, mas a compreensão do homem, da comunidade e da sociedade como um todo no seu contexto sociocultural. Uma enfermagem conectada ao momento atual, sem esquecer, porém, suas bases humanistas. As palavras de Morin (2002) traduzem a visão da ABEn em relação à enfermagem. Que sejamos um profissional com pensamento científico, mas que possamos refletir sobre o destino humano; que tenhamos pensamento humanista, mas que não ignoremos as conquistas da ciência.

Atualmente, está em vigência o currículo que tem como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de enfermagem aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 3, de 7/11/2001, cujo artigo 6º contempla três grandes áreas de conhecimento: ciências biológicas e da saúde, ciências humanas e sociais e ciências da enfermagem.

Entre outros documentos usados para embasar a elaboração das mencionadas diretrizes, foram utilizadas a Portaria 1.721/94, que dispõe sobre o novo Currículo Mínimo de Graduação em Enfermagem, e a LDB 9.394/96, que deu plenos poderes ao MEC para fixar os currículos dos seus cursos e programas por meio de suas Comissões de Especialistas de Ensino de Enfermagem. Estas estabeleceram as referidas diretrizes curriculares mediante Parecer 1.133/2001, o qual constitui *orientações* para a elaboração dos currículos a serem necessariamente adotados por todas as instituições de ensino superior. Os responsáveis pelas transformações dessas diretrizes em seu projeto político-pedagógico podem valer-se da abertura deles emanadas e criar uma face holística para os seus programas curriculares. O que impede os cursos de assim agirem?

3.2 A formação do enfermeiro numa visão holística

Conforme referido, em consultas à BIREME e LILACS, encontramos na área de enfermagem holística apenas trabalhos que mostram a importância de um cuidar holístico ou sugestões para prestar esse cuidado ao nosso cliente, mas quase nada no concernente à formação do enfermeiro dentro desta visão a fim de prepará-lo devidamente para prestar essa assistência. Os achados nesta área voltam-se em sua grande maioria para a psicologia e educação, em forma de livros e trabalhos. Todavia, entre estes, sobressai o livro de Paterson e Zderad (1979), na área da enfermagem, intitulado *Enfermería humanística*, fundamentado na fenomenologia e em filósofos existencialistas como Buber. Mencionamos, também, as obras de Paulo Freire, as quais enfatizam a relação dialógica professor-aluno e a formação política do educando.

As opiniões ora expostas têm muito da minha visão e de autores que trabalhei na minha formação holística de base. São pontos de vista meus somados aos de vários autores lidos, além de experiências isoladas de cursos de enfermagem, em disciplinas específicas e comunicados em eventos.

O paradigma holístico (*holos* vem do grego e significa totalidade), caracterizado como uma revolução científica e epistemológica, surge como resposta ao antigo paradigma newtoniano-cartesiano que nos leva a uma visão reducionista e fragmentária. É uma nova forma de aprender a conhecer que sustenta o crescente

movimento holístico. A visão holística busca a dissolução de todo o tipo de reducionismo: o científico, o somático, o religioso, o niilista, o materialista, o antropocêntrico, entre outros (WEIL, 2000).

O precursor do atual paradigma holístico foi Jan Smuts (1870-1950), filósofo, general e estadista sul-africano, que teve forte influência na integração da União sul-africana e destacou-se como um dos pioneiros do antiapartheid. Ele, que postulava um princípio organizador de totalidade, foi o criador do termo holismo, divulgado em seu livro editado em Londres em 1926 sob o título *Holism and evolution*. Por seu caráter visionário, sua obra passou quase despercebida, tendo sido descoberta pelo dissidente freudiano o austríaco Alfred Adler, por ela influenciado, principalmente na sua concepção de que, inerente a todo o corpo, há uma batalha para se tornar um todo. O holismo de Smuts, como toda proposta precursora, precisou ser atualizado de acordo com o desenvolvimento das últimas décadas. Como o sufixo *ismo* denota uma visão extremista, o termo holismo foi substituído por holístico, e atualmente já se utiliza o termo paradigma integrativo. Em 1967, na sua obra *The ghost in the machine*, o escritor Arthur Koestler desenvolveu o conceito de hólón, que considera a dinâmica todo e as partes. Koestler é, pois, um dos pioneiros da abordagem holística (CREMA, 1989).

Hoje o termo holístico ressurgue em textos e relatos de vários ramos da ciência, como as ciências físicas, biológicas, humanas, e até mesmo na medicina. É uma resposta denotadora da mudança de paradigma, que segundo Kuhn é a característica essencial de toda revolução científica (WEIL, 2000).

Falar da formação do enfermeiro dentro de uma visão, de uma abordagem holística, é trabalhar este ser desde o início de sua formação nos quatro domínios: aprender a conhecer, importante para embasar sua prática e para o seu dia-a-dia como profissional; aprender a fazer, fundamental para praticar seu cuidar de forma segura, dar-lhe confiança na realização de suas tarefas; aprender a ser, que é trabalhar sua essência, suas emoções, sentimentos, suas possibilidades e limitações; e aprender a viver junto, essencial para pôr em prática a ética da convivência e do cotidiano. É desenvolver no aluno a sensibilidade de se colocar sempre no lugar do outro. Estes dois últimos domínios nos conduzem às nossas relações com o outro, nos sustentam nos altos e baixos do nosso cotidiano, nos

ajudam a enfrentar situações difíceis, nos orientam e nos fazem crescer como gente, como pessoa, como ser humano. É o que fica, é a nossa essência. Quando trabalhamos bem estes lados do saber, nossas atitudes, nosso cuidar, características tão próprias da enfermagem, são conectados e mais preenchidos de amor, afeto, solidariedade. Não é apenas o cuidar pelo cuidar.

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 1999, p.33).

Assim, segundo podemos perceber, o aprender a conhecer e o aprender a fazer, isolados, não nos preparam para este outro lado da vida, para esta visão do cuidar. Se o cuidar é uma questão de atitude, como formamos em nossos alunos atitudes próprias de um ser quando trabalhamos o lado afetivo ou o aprender a ser e o aprender a viver junto? Por isso, ao falarmos formar o enfermeiro dentro de uma visão holística compreendemos formar voltado para os quatro domínios, e isto significa visão. “Sem visão, o povo morre” (THOENIG, 1991, p.24). E continua a autora, não seria o nosso olhar que poderia transformar o ensino, o mundo? Tudo é uma questão de ver e focalizar nossa consciência. Consciência esta que só temos quando temos a totalidade, quando entendemos a dinâmica da relação dentro-fora-dentro.

Este é o grande problema da educação de hoje, o conhecimento sem a consciência capaz de trazer uma resposta vital aos problemas que surgem. Esta consciência não vem assim inesperadamente. Ela é a pura percepção da essência do ser. Ser este que se revela quanto mais penetramos nas suas possibilidades. Este novo olhar, esta consciência, está no centro de cada um de nós. Irradia dos nossos corações. É daí que devemos fazer brotar-lo. É puro amor. O amor é a necessidade fundamental de todo ser. É deste amor que nossos discentes precisam para crescer não só nos seus conhecimentos científicos, mas também na sua essência, no seu ser. De que adianta passarmos tantos conhecimentos se não lhes transmitimos amor, ternura, afeto? É a partir daí que participamos do seu crescimento como pessoa, como ser, e não só como profissional competente. “Os educadores acadêmicos dirão que isso é piegas, romântico – não é científico [...] mas não consigo pensar uma criança sem

ternura” (ALVES, 2002, p.37). Não que os nossos discentes sejam crianças. Como Alves, não consigo pensar a formação de um ser humano, de um profissional, sem os componentes amor, afeto, ternura e espiritualidade.

Quando omitimos da educação a relevância das cognições afetivas, esta educação torna-se dependente do exibicionismo do puro saber, transforma-se em instrumento apático e desconsidera a importância de se ligar ao contexto e à singularidade das pessoas (RESTREPO, 1998). Assim a educação passa a ser apenas transmissão de conhecimento, torna-se vazia e estéril.

Usando da mitologia, Platão já havia colocado uma condição indispensável ao ensino, o Eros, que é ao mesmo tempo desejo, prazer e amor. Desejo e prazer, no transmitir, e amor pelo conhecimento da parte do aluno. A ausência do amor acarreta problemas para o professor relacionados à carreira e às vantagens financeiras, além de tédio para os alunos. O Eros domina o uso do poder em benefício do uso da doação (MORIN, 2002).

Mas como fazer, como vivenciar esta educação holística? É fundamental a não separatividade entre sujeito e objeto, entre mente e corpo. Independentemente da metodologia utilizada, devemos considerar o todo, a unicidade do ser. Até que ponto, porém, os sistemas educacionais insistem na fragmentação ou utilizam metodologias integradoras? Nossa educação é fortemente linear. Quando estudamos, um só lado do nosso cérebro (hemisfério esquerdo) funciona. Na nossa educação ainda é muito presente a formação para o trabalho e o estudo. Por isso, às vezes, somos acometidos por profundo cansaço e desmotivação.

Por que não misturar estudo e jogo, estudo e observação da arte (dança, por exemplo), para que ambos os hemisférios trabalhem unidos e ativamente e o corpo encontre ou reencontre mais facilmente seu equilíbrio interior? (RIBEIRO, 1991, p.137).

Assim, quando falamos na formação do enfermeiro dentro de uma visão holística, não fragmentada, falamos também de uma visão criativa, intuitiva, em qualquer campo do saber e da prática, de forma que o aluno trabalhe o seu todo e não apenas uma parte deste.

Desde seu surgimento, o ensino da enfermagem tem conotação de formação holística. Quem não lembra da forma como Florence cuidava dos seus

doentes? Ela se preocupava com o físico, mas também com o ambiente, que devia estar sempre higienizado, arejado, portas e janelas abertas, para o paciente ter contato com o sol, a natureza, pois, segundo ela, todo esse contexto era fundamental para a cura. Outro ponto a mencionar é a ênfase, em nosso currículo, das ciências humanas e não apenas das ciências biológicas e de enfermagem. Vale lembrar ainda as diversas teorias de enfermagem voltadas para o cuidar holístico. Ultimamente, a enfermagem vem passando por profundas transformações, decorrentes das mudanças políticas, educacionais, econômicas e sociais, implantando mudanças curriculares, as quais variam desde maior compromisso com a saúde coletiva, à formação de profissionais mais reflexivos e críticos.

A nosso ver, porém, falta algo nesta formação para ser o enfermeiro formado e atender o seu cliente de forma holística, diante de tantas mudanças. Ainda existe uma lacuna, um trabalhar de modo mais concreto e efetivo: o aprender a ser e o aprender a viver junto com o discente, como também ter sempre presente os princípios da educação holística: equilíbrio, inclusão e conexão. Precisamos encontrar estratégias para isso se concretizar de forma efetiva e não somente em situações pontuais.

3.3 Re(visitando) a educação holística

O assunto desta seção é baseado principalmente na leitura de Miller (2001). Na educação holística encontram-se pensamentos de filósofos e pedagogos desde o século XVIII, incluindo os românticos como Rousseau e Pestalozzi, além de liberais, os humanistas como Neill, os transcendentalistas, passando por reconhecidos pedagogos do século XX, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, Ferrer e Guardia, Dewey, Decroly, entre outros (YUS, 2001).

Detentor de raízes históricas profundas, o holismo assimilou ensinamentos de grandes líderes religiosos como Buda, Cristo, Maomé e São Francisco, mais tarde absorvidos pela educação holística. Assim, uma revisão histórica tem necessariamente de ser arbitrária e limitada.

Pensadores gregos como Sócrates e Platão já defendiam algumas posições holísticas. Segundo eles acreditavam, todos temos dentro de nós o conhecimento do

mundo das idéias e se nos examinarmos vamos descobrir este conhecimento. A educação deve ensinar as pessoas a verem a fragilidade do mundo material. A alegoria da caverna presta-se para uma infinidade de interpretações. Alerta para o perigo de tentar fazer mudanças. Mas Platão acreditava que o filósofo tem de assumir o risco, sair da contemplação pura e partilhar seu conhecimento com os outros. Santo Agostinho, um dos mestres da igreja primitiva, assimilou as idéias de Platão para o ensino religioso. Na opinião dele, o bem existe dentro de cada um de nós e a educação leva a pessoa a descobrir esta verdade. Ele acreditava também no valor da meditação para descobrir a verdadeira bondade da alma.

Entretanto, atribui-se a Rousseau o mérito de ser o primeiro educador holístico. Suas idéias revolucionárias foram divulgadas em 1762 no livro *Émile*, em um tempo em que a civilizada Europa era governada por reis absolutos, designados pessoalmente por Deus.

De acordo com Rousseau, a alma da criança é pura e boa e assim precisa ser protegida das forças das convenções sociais. Esta visão romântica da criança continua até hoje a inspirar os educadores holísticos. Ainda de acordo com Rousseau, existem quatro estágios no desenvolvimento humano: infância, criança, juventude e maturidade. Ele prega que devemos dar liberdade total à criança, o que caracteriza a educação negativa. Nos primeiros anos, a educação deve consistir apenas em preservar o coração da criança do vício. A criança não deve ser repreendida ou punida, pois ela não sabe distinguir o bem do mal. Deve ser-lhe permitido explorar o mundo a fim de fazer suas próprias descobertas e possibilitar o florescer de sua alma. Para Rousseau, o professor deve ser um manipulador que vai direcionando o aluno para que ele faça as próprias descobertas. A atitude romântica e extremista de Rousseau deve ser compreendida em parte como reação à opressão política e social vigente em sua época.

A influência de Rousseau recai sobre alguns estudiosos, como Pestalozzi, mas com uma grande diferença: este foi professor durante a maior parte de sua vida e tentou aplicar suas crenças na prática ao cuidar de crianças pobres. Segundo Pestalozzi, os princípios da educação podem ser assim resumidos: a intuição é a base da instrução; a linguagem deve ser ligada à intuição; o tempo de aprender não é o tempo de julgar ou criticar; o ensino deve partir das coisas simples e evoluir de

acordo com o desenvolvimento da criança; a criança deve ter tempo suficiente para sedimentar o aprendizado de cada assunto; o ensino deve ser focalizado no desenvolvimento; o educador deve respeitar a individualidade do aluno; o objetivo principal da educação é desenvolver a inteligência do aluno; a relação entre aluno e professor deve ser baseada no amor; e a instrução deve ser subordinada à educação (MILLER, 2001).

As aulas de Pestalozzi não tinham planejamento, nem ordem, nem livros texto. Na opinião de muitos educadores, o real mérito de Pestalozzi era sua empatia com as crianças e sua flexibilidade em ajustar seus métodos às necessidades únicas de cada estudante.

Outros estudiosos também foram influenciados por Rousseau e Pestalozzi, a exemplo de Froebel, que criou o jardim de infância e considerava a brincadeira como fator fundamental no desenvolvimento da criança. A criança na verdade não reconhece qualquer propósito [na brincadeira], inicialmente não conhece nada da finalidade do que deve ser alcançado quando imita a brincadeira que os outros praticam, mas ela exprime sua verdadeira natureza, e a natureza humana está na brincadeira. Froebel acreditava na bondade inerente à criança e a brincadeira era um meio de possibilitar o desabrochar desta bondade.

Tolstoi também foi influenciado tanto por Rousseau como por Pestalozzi. Achava que a criança devia ser deixada livre para esta bondade poder desabrochar. Na escola que criou em sua propriedade, a criança decidia se queria ou não assistir às aulas, e que tipo de aula desejava assistir. Não havia livros nem cadernos. Os alunos sentavam onde queriam, ouviam o professor se quisessem, mas não podiam fazer barulho porque os próprios colegas não permitiam. As aulas mais pareciam bate-papos entre alunos e professor. Uma vez por semana iam estudar as plantas, visitavam florestas, mantinham contato com a natureza, entendendo sua importância para todos os tipos de vida.

Mas o mais renomado educador humanista do século XX foi talvez A. S. Neill, com sua escola de Summerhill, na Inglaterra. Ele detestava inculcar moralidade ou culpa nas crianças e dava plena liberdade para elas, exceto em assuntos referentes à saúde e segurança. Controlava também a equipe de professores. Afora

isso, ele não se interessava por métodos pedagógicos nem orientava os professores. A escola de Summerhill recebia muitas crianças-problema. Pelo depoimento de ex-alunos, muitos agradeciam a Neill o fato de se terem tornado adultos *normais*. O maior talento de Neill foi ter sido um curador de almas. O livro *Summerhill*, de sua autoria, publicado em 1969, obteve grande sucesso editorial entre os educadores dos anos 1960 e 1970 e muitos deles instituíram escolas nos moldes de Neill. Estas escolas não mantinham portas fechadas, horários rígidos nem trabalhos de casa. Infelizmente, sem possuir o gênio de Neill em sua direção, a grande maioria delas fechou.

Por volta de 1970, diversas escolas públicas dos Estados Unidos e do Canadá tentaram implantar uma educação humanística em um movimento chamado *Educação Aberta*. Os proponentes deste movimento advogavam a liberdade da criança, a passividade do professor, as virtudes da brincadeira e das atividades não estruturadas, além de se oporem a quaisquer estruturas ou métodos tradicionais. Ficaram chocados com a dura reação dos pais, que exigiam a volta do currículo tradicional, e principalmente com os alunos, que exigiam aprender por meio de livros texto. Apesar de ter falhado, a *Educação Aberta* deixou como legado a real preocupação com os alunos e uma atitude dos professores em tratá-los com maior respeito e em limitar a própria autoridade.

Tanto conservadores como pensadores revolucionários, a exemplo de Marx, reconheceram o papel da escola na formação dos futuros cidadãos. Marx acreditava que a educação sempre foi usada pelos capitalistas para manter o *status quo* e preservar seus interesses econômicos. Um dos educadores a adotar este enfoque foi Francisco Ferrer, que fundou a *Escuela Moderna* em 1901 para os filhos dos trabalhadores de Barcelona, Espanha. Ferrer desenvolveu uma abordagem denominada de Educação Racional na qual os professores exercitavam as faculdades críticas dos alunos mediante questionamento e investigação científica. Considerava que a distinção entre justiça e injustiça é a primeira distinção moral a ser aprendida pela criança e era papel da escola ensinar esta distinção. Diferentemente do proposto por Rousseau, a criança não ficava a seu bel-prazer, mas era confrontada com problemas sociais a fim de desenvolver uma consciência crítica da realidade social. Ferrer também

incentivava a participação dos pais. Por suas idéias avançadas demais para a época, Ferrer foi executado pelo governo espanhol em 1910.

A fim de preservar os ideais de Ferrer, um grupo de trabalhadores, socialistas e anarquistas fundou em Nova Iorque a Associação Ferrer, que abrangia a Escola Moderna. O movimento tinha amplas ambições políticas, incluindo o auxílio para movimentos libertários no mundo inteiro. Acreditava que crianças crescidas livres recusarão condições opressivas de trabalho e se tornarão revolucionários políticos quando adultas. No início, as aulas eram do estilo tolstoiano. As crianças chegavam na hora que queriam e estudavam ou brincavam conforme sua vontade. Havia salas isoladas para as que queriam estudar. Em atendimento, porém, a reclamações dos pais, o ensino tornou-se mais academicamente orientado. Era um tempo de intensa agitação social, e os trabalhadores assistiam a aulas noturnas. Foi nessa escola que se tentou mesclar a educação romântica de Tolstoi com a educação política de Ferrer.

Este breve histórico tem a finalidade de mostrar como as idéias da educação holística possuem raízes profundas, cultivadas por pensadores insatisfeitos com a educação tradicional. Conhecê-las é importante para avaliar os méritos e riscos da educação holística e nos preparar para evitar e minimizar reações dos meios tradicionais.

A educação holística tomou impulso na última década a partir de encontros holísticos de diversos países. O mais importante deles foi a Oitava Conferência Internacional de Educadores Holísticos, em Chicago, em junho de 1990. Os principais frutos desta conferência foram a Declaração de Chicago e o documento intitulado *Educação 2000: uma perspectiva holística*, no qual são sintetizadas as inquietações básicas dos educadores holísticos. Este documento serve de referência para todos aqueles que desejam pôr em prática uma educação holística. A Declaração de Chicago e um resumo do documento encontram-se no Anexo B.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: A VISÃO DE J. P. MILLER

A transparência é uma das características que melhor definem a pessoa integrada e bem realizada.

(Leonardo Boff)

4.1 A influência da abordagem holística na educação

Neste capítulo, adotaremos a visão de educação holística do canadense John P. Miller, cujo trabalho precedeu o do espanhol Rafael Yus e o do americano R. Miller.

Nas nossas leituras a respeito de educação, é raro não encontrar menção à educação integral como sendo a meta básica do sistema educacional. Se analisarmos todas as referências voltadas para a educação do indivíduo, de forma velada ou explícita, vamos perceber que o objetivo primordial na formação do discente é o desenvolvimento pleno, é a formação de todas as suas potencialidades. Dentro desta perspectiva, perguntamos: Será que nossa universidade está buscando esta educação integral? Uma visão rápida do nosso sistema educacional mostra que, salvo raras exceções, não está ele direcionado para o desenvolvimento das potencialidades do estudante. As causas são complexas, mas é gritante a dicotomia entre os fins e o conteúdo dos currículos. Ou seja, os fins, embora centrados na educação integral, vão se diluindo ao longo do processo educativo, até desaparecerem nos objetivos das disciplinas individuais (YUS, 2001).

Mas o que é educação integral? Inicialmente, vamos enfatizar que a chamada educação integral pregada pelas leis educacionais refere-se exclusivamente a competências, habilidades e valores morais, seguindo o modelo decadente da tradição cartesiana, o qual separa e hierarquiza as dimensões humanas, favorecendo algumas (mente e corpo) e reprimindo outras (emoção e espírito), por considerá-las primitivas ou imaginárias.

A educação integral deve dar atenção a todas as potencialidades humanas, já que possuem diversos graus de desenvolvimento em cada estudante conforme demonstra a teoria das inteligências múltiplas de Gardner e outras inteligências que vêm sendo destacadas nos últimos anos como a inteligência emocional, a inteligência espiritual, assim como os estilos cognitivos, as capacidades intuitivas, artísticas, criativas, etc. (YUS, 2001, p.ix).

Na universidade atual, os estudantes são avaliados por questões padronizadas que não consideram suas diferentes experiências de vida, de modo que o estudo jamais irá desenvolver sua total potencialidade: na melhor das hipóteses, vai atingir limitado desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Quanto aos professores, precisam cumprir um currículo extenso com sobrecarga de conteúdo. Um currículo fechado, centrado em disciplinas e não no aluno, fragmentado, salas com grande número de discentes, professores que repassam para os alunos a formação recebida há décadas, sem falar das restrições institucionais. Precisamos então de uma mudança de paradigma. Há muito, o novo paradigma existe na história da educação. Conhecido como *educação integral* ou *holística*, já existe embrionariamente no pensamento de diversos educadores desde Rousseau (MILLER, 2001).

A educação holística tenta trazer para a educação tradicional a consonância das realidades fundamentais da natureza. A natureza, em sua essência, é inter-relacionada e dinâmica. Isto se comprova pelo dinamismo e conectividade no átomo, nos sistemas orgânicos, na biosfera e no próprio universo. Mas, desde a Revolução Industrial, o mundo humano tem acentuado a compartimentalização e a padronização, daí a fragmentação da vida.

Esta fragmentação está presente em tudo. Separamos a economia do meio ambiente e assim temos a devastação ecológica e a poluição. Temos ainda a fragmentação social, onde as pessoas vivem isoladas e amedrontadas nas grandes cidades. Temos a violência, abusamos do fumo, álcool e drogas. Desrespeitamos os outros, principalmente os idosos, as crianças e os deficientes. Acreditamos que este abuso acontece por conta da separação entre as pessoas. Outro tipo de fragmentação ocorre dentro de nós mesmos. Emerson (apud MILLER, 2001, p.1), afirma: “A razão porque o mundo não tem unidade e está partido e despedaçado é porque o homem está desunido com ele mesmo”. Nós nos encontramos desconectados dos nossos corpos e corações. A educação, de forma especial, tem feito muito para desconectar cabeça e coração. Qualquer coisa que não faça parte do discurso acadêmico é chamada de pieguismo. E assim, nas sociedades industrializadas, nós vivemos em razão das nossas cabeças.

A outra forma de fragmentação é a falta de espiritualidade. Nesta, a pessoa procura preencher este espaço com o ter. Espiritualidade é definida por Miller (2001) como senso de maravilha e reverência pela vida, que surge do nosso relacionamento com algo tão maravilhoso quanto misterioso.

No sistema educacional, a fragmentação acontece no momento em que dividimos o conhecimento em disciplinas, unidades e temas. Entretanto, os nossos discentes, muitas vezes, podem não ter a capacidade de relacionar estes conteúdos com fatos vivenciados ou de perceber sua relevância para a vida.

Já visualizamos, contudo, alguns sinais de mudanças, como, por exemplo, a queda do muro de Berlim, que, de forma metafórica, podemos comparar com a queda de outros muros, como maior respeito e preocupação por parte da legislação, da inclusão de grupos e pessoas antes discriminadas, como negros, deficientes, doentes mentais, etc. Já notamos um despertar, embora de forma incipiente, um maior interesse das pessoas pelo cuidar do lado espiritual e emocional. A queda do muro de Berlim mostra-nos ainda o senso de interdependência e conexão enraizadas na própria natureza e suportadas por várias tradições espirituais. Esta visão de interdependência está presente em inúmeras mudanças na saúde, educação e negócios. O ímpeto indutor destas mudanças é colocar nossas instituições e nossas vidas em maior harmonia com a maneira de ser das coisas. Se a natureza é interconectada e dinâmica e o nosso sistema educacional é estático e fragmentado, estamos apenas promovendo alienação e sofrimento, pois devemos alinhar as instituições e nossas vidas com esta interconexão e dinamismo, maximizando assim as possibilidades para crescimento e desenvolvimento do ser humano.

Nós, seres humanos, precisamos de escolas que nos dotem para não perdermos nossas marcas de identidade, sentido de nossa existência, o saber manejar criticamente essa informação nebulosa, sem que nos deixemos de ser pessoas completas. Isso é o que sempre quis a educação integral ou holística (YUS, 2001, p.x).

Educação holística, para Yus (2001), designa o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as

responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos, espirituais, inatos da natureza do ser humano.

4.2 Pressupostos da educação holística

Conforme ressaltamos, a base pedagógica da educação holística são o equilíbrio, a inclusão e a conexão.

A educação holística visa manter o equilíbrio entre o todo e as partes. Sua meta é propiciar aos estudantes viver neste mundo marcado por dicotomias dentro de uma visão equilibrada. O equilíbrio do discente é compreendido como o desenvolvimento intelectual paralelamente ao emocional, físico, estético e espiritual. Embora um aspecto possa sobressair em determinado momento, não devemos perder a noção do todo. No currículo, é preciso considerarmos todos os aspectos em relação com indivíduo e grupo, conteúdo e processo, razão e intuição, avaliação quantitativa e qualitativa, conhecimento e imaginação, técnica e visão, avaliação e aprendizagem, tecnologia e programa, como exposto a seguir.

Equilíbrio entre indivíduo e grupo. Se analisarmos o currículo da educação tradicional, veremos que ele enfatiza a competição entre os indivíduos em detrimento da colaboração em grupo. Nos últimos anos, isto tem melhorado e já podemos notar aprendizagem mais colaborativa na qual os estudantes trabalham em pequenos grupos.

Equilíbrio entre conteúdo e processo. A memorização do conteúdo está colocada no centro do currículo tradicional. Contudo, com a explosão do conhecimento no mundo moderno, verificamos maior interesse em ajudar os estudantes a aprender a conhecer, ou seja, a processar as informações sem deixar de lado a estrutura lógica do conteúdo. A redução quantitativa do conteúdo é um ponto a ser considerado a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem.

Equilíbrio entre razão e intuição. Nossa cultura e sistema educacional enfatizam uma abordagem linear e racional para a solução de problemas. A abordagem holística prega a fusão da razão com a intuição. Quando estas são separadas, o pensamento torna-se ou estéril e mecânico (racional) ou solto e sem fundamento (intuitivo). Ao fundir razão e intuição, o pensamento do estudante

torna-se integral. Principalmente na prática, não existe descoberta sem a participação do processo irracional denominado intuição.

Equilíbrio entre avaliação quantitativa e qualitativa. No nosso sistema educacional é muito presente a avaliação quantitativa por meio de provas e trabalhos individuais. A estes, a educação holística acrescenta métodos qualitativos, como a avaliação de desempenhos, uso de portfólios que permitem avaliar o discente de uma forma contínua, mostrando todo o seu desenvolvimento.

Equilíbrio entre conhecimento e imaginação. É impossível ligar conhecimento e imaginação se entendermos o conhecimento como algo estático e acabado. Para interpretar e construir significado para o conhecimento precisamos usar a imaginação. Ao conectar conhecimento e imaginação, melhoramos o conhecimento e construímos uma base para nossa imaginação.

Equilíbrio entre técnica e visão. No Ocidente, tendemos a focalizar a técnica. Na educação holística, isto significa excessiva ênfase em ensinar estratégias para resolver problemas específicos sem fazer ligação com uma concepção mais ampla do aprendizado e sem uma visão integral do aluno.

Equilíbrio entre avaliação e aprendizagem. Na educação atual, parecemos obcecados pela avaliação. Quando esta obsessão torna-se demasiadamente forte, tendemos a perder o foco da aprendizagem. Os discentes têm excessiva preocupação com a nota da avaliação, muito maior do que com a aprendizagem. Já na perspectiva holística, a aprendizagem e a avaliação fazem parte do processo de crescimento, a avaliação serve de retroalimentação para a aprendizagem.

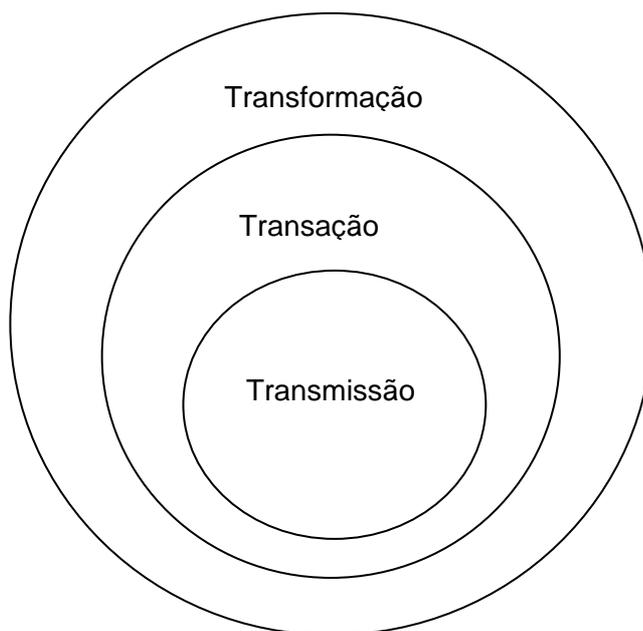
Equilíbrio entre tecnologia e programa. Outra obsessão da educação atual é a tecnologia. É preciso uma visão mais ampla para situar a tecnologia em um contexto adequado. Na verdade, um currículo direcionado pela tecnologia torna-se estreito e limitado.

Quando a educação holística tende a equilibrar as dicotomias, automaticamente parte para outra propriedade, a inclusão, que inclui os seguintes passos:

Transmissão. É a orientação predominante na educação tradicional, estando relacionada com a multidisciplinaridade. O discente recebe e acumula conhecimentos transmitidos pelos professores, livros, leitura de textos. O conhecimento é considerado fixo, não um processo. Podemos ver a transmissão como o início do processo ensino-aprendizagem, quando o aluno aprende por repetição, estímulo e resposta, não existindo praticamente nenhuma oportunidade para reflexão. Esta aprendizagem transmissiva não é excluída pela educação holística, pois ela é importante no relato de histórias, em habilidades específicas.

Transação. É uma forma de aprendizagem mais interativa, onde existe diálogo entre professor e aluno, embora predomine o domínio cognitivo, com maior atenção ao pensamento sem priorizar os sentimentos. O conhecimento não é fixado em pequenas unidades, não é estático, porém é baseado em disciplinas isoladas. Todavia pode ser importante para a resolução de determinados problemas, especialmente do tipo técnico e científico. O aluno é visto como um ser racional, inteligente e capaz de resolver problemas. Aqui, a interdisciplinaridade, a aprendizagem baseada em problemas (PBL, sigla em inglês para *problem based learning*), competências e habilidades são muito enfatizadas.

Transformação. É o que mais se aproxima dos princípios holísticos; está relacionada com a transdisciplinaridade, e integra as disciplinas em torno de grandes temas. Considera todas as dimensões, físicas, emocionais, espirituais. Reconhece o discente como um ser integral. Não vê apenas as competências e habilidades, trabalha também o aprender a ser e o aprender a viver junto. Desenvolve estratégias para soluções criativas de problemas complexos, aprendizado cooperativo e encoraja o aluno a fazer diferentes tipos de conexões, tornando o aprendizado significativo tanto do ponto de vista social como pessoal. Forma um aluno crítico e reflexivo. A transformação engloba os outros dois tipos de aprendizagem, conforme o diagrama a seguir. Exige dos professores continuado ajuste aos princípios da educação holística. Na transformação, o aluno aprende a aprender e se torna capaz de enfrentar desafios inteiramente novos.



O terceiro aspecto da educação holística é a conexão, ou seja, a tentativa de sair da fragmentação e unir as partes a um todo. É a característica básica do holismo, pois ele sempre busca unir as partes a um todo. A educação holística está focalizada nos seguintes relacionamentos: entre pensamento linear e intuição, entre mente e corpo, entre os diferentes domínios de conhecimento, entre o eu e a comunidade, entre o indivíduo e a Terra, entre o eu e o Eu. O estudante é estimulado a examinar estes relacionamentos com vistas a desenvolver tanto consciência sobre eles como habilidades para transformá-los, quando julgar apropriado.

Relacionamento entre pensamento linear e intuição. O currículo holístico tenta restaurar o equilíbrio entre o pensamento linear e a intuição, mediante uso de técnicas como a metáfora e a visualização, no intuito de atingir uma síntese entre a análise e a intuição.

Relacionamento entre mente e corpo. O currículo holístico usa o movimento, a dança, teatro, exercícios de concentração, para explorar o relacionamento entre mente e corpo a fim de que o estudante desenvolva a conexão entre eles.

Relacionamento entre os diferentes domínios de conhecimento. Esta é talvez a mais visível característica do currículo holístico, e consiste em conectar as diferentes disciplinas acadêmicas a fim de dar ao estudante uma visão integrada de sua carreira a partir de uma perspectiva transdisciplinar, usando, por exemplo, as artes para demonstrar este relacionamento.

Relacionamento entre o eu e a comunidade. O currículo holístico posiciona o estudante em relação à comunidade, entendida aqui em diversos graus de amplitude: a escola, bairros, a cidade, a nação e a Terra inteira. O estudante desenvolve habilidades tanto interpessoais, como em serviços comunitários e de ação social.

Relacionamento do indivíduo com a mãe Terra. Nossa civilização industrial já não pode mais ouvir a voz da mãe Terra, o canto dos pássaros, o murmúrio de um regato, o ruído de uma cachoeira, o acalanto da chuva no telhado, nem mesmo o som do vento. Esta conexão procura fazer com que o estudante se considere como parte da teia da vida, e não apenas um ser isolado da Terra.

Relacionamento entre o eu e o Eu. O objetivo maior do currículo holístico é nos levar a compreender nossa verdadeira natureza humana. Além do nosso eu socializado, o eu que corresponde aos papéis que desempenhamos como profissional, mãe, esposa, marido, existe o eu superior, o Eu que se manifesta ao observarmos a Lua, uma cascata, ao ouvirmos uma música, ao nos envolvermos em nosso trabalho. Este Eu é quem faz a conexão com todo o mundo, diferente do eu que fragmenta as coisas.

Conforme podemos perceber, a educação holística não despreza os elementos da escola tradicional, apenas os vê de outras formas. Ou seja, ela busca equilíbrio para uma educação desvirtuada pela orientação mecanicista. Assim, os domínios de conhecimento, ponto forte do ensino conservador, não são esquecidos na educação holística, mas integrados dentro de todo o conhecimento. Daí a importância de um currículo integrado onde exista interconectividade entre as diferentes disciplinas. As características de inclusão, equilíbrio e conexão por meio das quais as diferentes perspectivas educacionais e modos de aprendizagem possam se interconectar sem tentar colocá-las em uma situação isolada e excludente em relação ao saber escolar acumulado.

4.3 A educação holística e seu contexto filosófico

Para Huxley (apud MILLER, 2001), a filosofia perene fornece a base do currículo holístico. Ela assegura que toda a vida é ligada a um universo interdependente. Entretanto, é necessário fazer uma breve revisão do atomismo e

do pragmatismo, os quais servem de base para as posições de transmissão e transação. Isto leva à conclusão lógica de que a filosofia perene é a mais adequada base do currículo holístico, pois ela apresenta uma visão ecológica do mundo.

A filosofia atomista é baseada nos seguintes princípios: materialismo; decomposição da realidade em componentes lógicos ou átomos; empirismo; desenvolvimento da tecnologia com vistas ao controle da natureza; e perspectiva neutra.

Pelo materialismo, o mundo pode ser explicado apenas em termos físicos. A decomposição da realidade em componentes lógicos (átomos) leva à crença de que a realidade pode ser analisada por meio do estudo dos componentes elementares. Não se tenta, porém, conectar estes átomos após sua decomposição. O empirismo considera a observação por intermédio dos sentidos como a única fonte confiável do conhecimento. O positivismo, conforme a versão de Comte sobre o empirismo, afirma que o mundo do dia-a-dia é suspeito, porquanto não podemos confiar em nossos sentidos sem comprovação experimental. Assim, devemos evitar quaisquer idéias não passíveis de serem verificadas experimentalmente. O verdadeiro mundo é o mundo superior da ciência, onde temos acesso à verdade. Mais ainda, o conhecimento científico deve ser estendido para as ciências políticas e morais. A consequência lógica é que devemos confiar na tecnologia para controlar o ambiente.

Skinner levou a idéia positivista a um passo adiante: a psicologia comportamental. De acordo com ele, podemos modelar o comportamento de um organismo a nosso bel-prazer durante longos períodos de tempo. Para Skinner, a educação pode ser feita ao se dividir o conhecimento em pequenas peças e aplicar técnicas de reforço. O princípio final do atomismo garante que a pesquisa pode ser feita a partir de uma perspectiva neutra. As preocupações éticas são secundárias; em vez disso, o cientista deve estar preocupado em gerar conhecimento capaz de ser validado pela ciência.

Para o atomista, o currículo é segmentado e deve ser reduzido a pequenas unidades, sem conexão entre si. Não existe um esforço em conectar o conhecimento, no máximo, em agrupá-lo em categorias. A filosofia do ensino atomista consiste em selecionar as competências que o aluno vai necessitar;

selecionar indicadores para avaliar se as competências estão sendo assimiladas pelo aluno e, finalmente, criar o sistema educacional apropriado. É fácil perceber que a educação adotada hoje nas nossas escolas de enfermagem tem caráter notadamente atomista, e esta característica é muito mais presente em outras profissões.

Os filósofos pragmáticos criticam a segmentação da realidade pelos atomistas. Em vez disso, consideram válidos os seguintes princípios: o universo é um processo; a ciência experimental é o melhor modelo de interpretação do universo; o teste de hipóteses pela experimentação; a aplicação de métodos científicos em problemas sociais; os valores derivam do contexto. Ao contrário dos atomistas, os pragmáticos afirmam que o universo está em mutação, ou seja, é uma entidade dinâmica onde as coisas estão fluindo e, portanto, podem ser alteradas. Ao afirmar que a ciência experimental é o melhor modelo de interpretação do universo, Dewey criou um método de solução de problemas que, com algumas alterações, é empregado universalmente.

O método tem cinco etapas: perplexidade: ao se defrontar com um novo problema, a mente fica confusa; conjectura: cria-se uma primeira tentativa de entender relações de causa e efeito; análise detalhada do problema; seleção da hipótese mais provável e teste da hipótese e sua comprovação. É claro que uma nova análise detalhada e a seleção de outra hipótese devem ser feitas em caso de insucesso. Assim, a melhor forma de conhecimento é a hipótese que foi testada pela experiência, ao contrário da simples coleção e categorização do conhecimento defendido pelos atomistas. Além disso, os pragmáticos rejeitam a idéia de ser a mente uma folha de papel em branco para absorver o conhecimento: ela gera conhecimento por meio da experiência. Um aspecto mais questionável do pragmatismo é a afirmação de que o método científico deve ser aplicado a problemas sociais, uma proposta defendida por políticos liberais. Conforme eles reconhecem, no entanto, os valores derivam do contexto e das conseqüências. Em outras palavras, meios e fins devem ser vistos em relação mútua.

A principal contribuição do pragmatismo ao currículo é o método de solução de problemas. Para os pragmáticos, o aluno não é um mero receptor de

conhecimento, mas um ser inteligente capaz de analisar, criar alternativas e gerar novos conhecimentos. Eles, porém, atribuem excessivo valor ao ensino tecnológico.

De acordo com Ferreira (1999), a filosofia perene reúne o que há de único e permanente na filosofia, não obstante as divergências e até contradições entre os sistemas.

O termo *philosophia perennis*, em latim, foi cunhado pelo pensador alemão Leibniz, no século XVII, e se refere ao que há de uno e eterno nas tradições filosóficas e espirituais de todas as épocas. O romancista inglês Aldous Huxley escreveu *A filosofia perene*, onde reuniu e comentou aforismo de místicos, sábios e santos, como o sufi al-Ghazali, o mestre taoísta Lao-Tsé, o místico protestante Jacob Boheme e a católica Santa Teresa de Ávila. Embora não tenham sido filósofos, estes vêm o interior das religiões, a sua mística autêntica. As investigações de Huxley acerca da espiritualidade humana, mais do que oferecer alívio existencial imediato, servem como uma vigorosa comprovação do princípio transcendente que unifica todas as tradições espirituais (HUXLEY, 1991).

A filosofia perene serve de base para o currículo holístico e fundamenta-se nos seguintes princípios: interconectividade; unidade fundamental do universo; conexão íntima entre o *eu* e o *Eu*; cultivo da intuição; valores derivados da compreensão da interconectividade da natureza; e crença da melhoria da sociedade mediante compreensão da unidade da natureza. Estes princípios foram articulados em diferentes tradições espirituais e filosóficas tanto no Ocidente como no Oriente.

De acordo com a filosofia perene, existe uma interconectividade na natureza e uma unidade fundamental no universo. O holismo enfatiza o relacionamento entre as partes e o todo. Afirma ainda existir íntima conexão entre o *eu* e o *Eu*. Enquanto o *eu* é juiz, medroso, dominador, racional, restritivo e separado, o *Eu* é compassivo, amoroso, tolerante, intuitivo, criativo e conectado. O homem não é um ego encapsulado, mas um campo de forças que interage com o meio ambiente.

Outro aspecto, talvez o mais atraente para o estudante, é a crença de que a mente analítica e racional é incapaz de entender a totalidade da existência se não cultivar a intuição a fim de perceber a interconectividade da realidade. O cultivo da intuição pode ser feito por meio da contemplação e da meditação.

Quanto aos valores, avançando sobre os princípios do pragmatismo, segundo a filosofia perene, eles são derivados da compreensão da interconectividade da realidade. Ou seja, valores positivos melhoram a compreensão da interconectividade; valores negativos semeiam separação e paranóia.

O cuidar assume papel fundamental na filosofia perene, pois cuidar é compreender e praticar nossa ligação com os outros. Se o professor realmente cuida dos seus alunos, o enfermeiro dos seus clientes, eles tendem a assumir os problemas destes. O princípio final da filosofia perene afirma que a compreensão da unidade fundamental do universo leva à ação social para reduzir ou acabar com a injustiça e o sofrimento humano, o que nos faz lembrar Gandhi, Luther King, Irmã Dulce. Leva também a adotar posições favoráveis à preservação da natureza.

O currículo holístico induz o aluno a se envolver com a comunidade e com a natureza. Em vez de se centrar nos aspectos isolados do atomismo ou no mecanicismo do pragmatismo, o currículo holístico procura incutir no aluno uma visão da unidade e da interconectividade do universo. Os educadores holísticos incentivam os alunos a se envolverem em ações sociais, como trabalho voluntário com comunidades carentes e com ONGs.

Para compreender melhor o currículo holístico, é necessário compará-lo com os currículos tradicionais baseados no atomismo e no pragmatismo. A principal crítica a ser feita ao currículo atomista é a suposição de que é possível separar os processos educacionais porque eles são independentes entre si. Isto pressupõe que o caráter, a vida mental, a experiência, são partes isoladas do aluno, sem existir uma totalidade dele.

O pragmatismo oferece melhor perspectiva, pois o universo não é um conjunto aleatório de átomos, mas um processo onde o aluno pode atuar e interferir de modo inteligente. Contudo, por ser direcionado preferencialmente à chamada inteligência lógico-matemática, o pragmatismo não dá a devida importância aos outros tipos de inteligência, e deixa pouco espaço para métodos não lineares de pensamento. Nela, a intuição, por exemplo, é ignorada.

Atribui-se a Einstein a frase “a imaginação é mais importante que o conhecimento”. Na verdade, de acordo com muitos artistas e cientistas, a

imaginação é vital para o processo criativo. Outras falhas do pragmatismo incluem a falta da visão da unidade do universo e a inexistência de valores transcendentais, como o cuidar. Ao considerar o universo dentro de uma visão lógico-matemática, o pragmatismo conduz a um vácuo espiritual.

O holismo, porém, nos leva um passo adiante. Abordagens distintas para a solução de problemas são não apenas aceitas, mas encorajadas pelo uso da metáfora, imaginação e incubação. O holismo tende a evitar caminhos lineares; eles são empregados, e, ao mesmo tempo, normalmente ligados com métodos intuitivos, de modo que o seu pleno potencial possa ser atingido. Outra característica da educação holística é sua visão da totalidade do aluno e a relação dele com o universo. O currículo atomista foca no comportamento, enquanto o currículo pragmático tende a enfatizar o processo cognitivo. O currículo holístico reconhece estes elementos, mas considera a existência de algo mais fundamental do qual estes elementos fazem parte: a totalidade da experiência humana. O currículo holístico evita o relativismo dos valores do pragmatismo e a neutralidade do atomismo: os valores são considerados centrais para o currículo. O currículo holístico também não foge de controvérsias: Deus, sexo, política, devem ser discutidos. Da mesma forma, o professor não pode ser ignorado: o currículo holístico procura o seu crescimento. O professor se reconhece interligado ao estudante.

Entretanto, o currículo holístico enfrenta problemas de aceitação. A linguagem holística é vaga, não tem a precisão do atomismo nem do pragmatismo. Afinal, como definir Eu ou intuição? Por ser a própria filosofia perene incompreendida, é difícil implantar o currículo holístico em uma escola. Também é difícil avaliá-lo, e em épocas de crise ele se transforma em alvo fácil de educadores tradicionais. Apesar disso, o currículo holístico procura lançar uma ponte entre nosso mundo desconectado e o universo conectado.

4.4 A educação holística e seu contexto socioeconômico

Podemos fazer um paralelo das filosofias com as escolas econômicas. A filosofia econômica do *laissez-faire*, criada por Adam Smith no século XVIII, afirma que o mercado deve ser o único regulador do preço dos bens e serviços. De acordo com essa filosofia, um negócio só acontece quando as duas partes acreditam que

estão sendo beneficiadas. Assim, o interesse próprio de cada indivíduo leva ao bem comum do maior número possível de pessoas por obra da invisível mão do mercado.

Esta escola econômica tem atualmente seus maiores expoentes na chamada Escola de Chicago, os quais defendem o *laissez-faire* não apenas nos mercados internos, mas também no comércio internacional. Sua aplicação em países pobres, especialmente na América Latina, tem levado quase sempre a crises econômicas profundas (a exemplo da Argentina), pois as nações ricas levam a melhor em uma competição desigual com as pobres. Os países ricos defendem o *laissez-faire* no comércio de bens de alta tecnologia que eles dominam, mas são protecionistas quando o assunto é agricultura, onde os países pobres são mais competitivos. Entre as principais limitações do *laissez-faire*, podemos citar que ele divorcia a atividade econômica do resto da vida, e minimiza a importância das culturas e vícios sociais, como a corrupção endêmica nos países subdesenvolvidos. Além disso, induz à fragmentação social, ao individualismo excessivo, ao desprezo pelo custo social e ecológico da atividade econômica.

A escola econômica paralela ao pragmatismo é o liberalismo. Consoante os liberais, os problemas sociais podem ser resolvidos com o planejamento inteligente. A sociedade é considerada uma máquina possível de ser decomposta em elementos e processos a fim de ser compreendida. Uma vez atingida essa compreensão, a política econômica pode ser programada para atingir os resultados desejados: povo mais rico e mais feliz. A aplicação do liberalismo econômico levou a várias crises econômicas, especialmente porque (na frase célebre do tecnocrata americano Paul Warnke (apud MILLER, 2001), “o povo não se comporta de modo razoável”).

A abordagem holística do pensamento socioeconômico é mais abrangente e sutil, pois se baseia numa perspectiva interdependente, considerando que todas as atividades humanas são interconectadas. Essa abordagem é fundamentada em quatro princípios: sentido ecológico, organizações em escala humana, mudança não violenta e androginia.

O sentido ecológico parte da premissa de que a vida humana é apenas pequena parte de um tecido maior, a biosfera, que inclui plantas, animais e a própria

terra onde pisamos. Ignorar a natureza custou caro a várias civilizações no passado, como a romana, a maia e a sociedade da minúscula ilha de Páscoa.

Como ressaltou Confúcio, a experiência é uma lanterna que levamos às costas. Ao ver a devastação causada na Amazônia e nas selvas tropicais do mundo inteiro, a poluição urbana e industrial, a superpopulação, só podemos concluir que o mestre chinês tem razão. O efeito estufa, motivado pela emissão excessiva de gás carbônico, eleva a temperatura do planeta, provoca o derretimento das calotas de gelo polares, aumenta o nível dos mares, gera a inundação de zonas costeiras baixas e torna o clima mundial mais errático e violento. Neste século, a falta de compreensão da interconectividade da natureza ou a própria ignorância humana têm levado a Terra a um possível desastre ecológico. Segundo é notório, a sede de lucro das grandes corporações nos faz consumir mais e poluir mais.

Os chamados povos primitivos tinham profunda compreensão desta interconectividade, como mostra a carta atribuída ao cacique Seattle ao responder à proposta do presidente americano de comprar suas terras,

os nossos mortos nunca esquecem esta formosa terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela é parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; o cervo, o cavalo, a grande águia - são nossos irmãos. As cristas rochosas, as essências das campinas, o calor que emana do corpo de um *mustang*, o homem - todos pertencem à mesma família (WEBCOM).

A carta é uma lição profunda de holismo. Ignorar esta sabedoria, como estamos fazendo 150 anos depois, pode levar a humanidade ao caos.

Este caos poderia ser evitado se entendêssemos o significado de escala humana.

Escala humana é um termo criado originalmente por arquitetos para designar construções com as dimensões aproximadas do homem. Assim, uma casa tem escala humana; um arranha-céu, não. O sentido do termo foi ampliado posteriormente para incluir a economia, educação, serviços de saúde, e assim por diante. Desse modo, a comunidade de uma vila tem escala humana; a população de uma grande cidade, não. Aliás, as grandes cidades de hoje são as principais responsáveis pela perda da nossa conexão com a natureza. Acordamos, vamos ao trabalho, voltamos para casa, sempre em contato com pisos de asfalto ou concreto, sem tocar o solo uma única vez. Ao olhar pelas janelas dos apartamentos, não

vemos o solo nem as árvores. Não conhecemos nossos vizinhos. Trabalhamos em grandes empresas das quais ignoramos os donos. Por razões de segurança, proibimos nossos filhos de brincar nas praças ou nas ruas. Eles estudam em colégios ou universidades com milhares de outros alunos. Mas em virtude de lucro ou de limitação de recursos, as salas de aula são amontoadas com inúmeros alunos e falta espaço para um relacionamento mais profundo entre eles.

O currículo holístico prega a volta da escala humana para a educação. Estudos realizados por pedagogos mostram que o aproveitamento dos alunos é muito maior quando as classes têm escala humana. Em uma turma com cinquenta alunos, o professor simplesmente não consegue dar atenção personalizada a cada aluno.

Ao pregar a mudança, o holismo faz uma escolha clara e deliberada pela mudança não violenta. Gandhi e Luther King são dois exemplos claros deste princípio, pois a idéia central na mudança é o respeito à individualidade do outro. Aqui vai uma clara distinção do pensamento marxista, que advoga a mudança pela força, se necessário. Como o holismo defende a coerência entre o eu e o Eu, é necessário atingir a parte mais profunda do outro para que a mudança seja verdadeiramente real.

Ao atingir o centro do nosso ser, abandonamos os papéis que desempenhamos na vida diária, como o papel sexual. Passamos a nos ver como pessoas inteiras, não como homem ou mulher. Abandonamos o preconceito secular do machismo e do feminismo. Independentemente do sexo, podemos ser intuitivos, sentimentais, racionais. Reconhecemos as polaridades como uma riqueza em vez de tentar nos encaixarmos em padrões determinados pela sociedade. Não existem mais as profissões femininas ou masculinas, ou ciências femininas ou masculinas. A androginia procura ampliar nossas possibilidades e desenvolver nossos potenciais como pessoas, ao contrário do preconceito corrente que tenta delimitar espaços com base apenas no sexo das pessoas.

4.5 Intuição e educação holística

A educação tradicional enfatiza, particularmente, o pensamento linear, ou seja, causa e efeito, enquanto a educação holística procura restabelecer o equilíbrio entre o pensamento linear e a intuição. Definir intuição é difícil, pois se trata de um

conceito complexo. Em sala de aula, várias técnicas são usadas para fortalecer seu papel, como a metáfora e a visualização. O objetivo é fazer com que o aluno consiga utilizar a intuição e o pensamento crítico em sua vida diária.

A cognição linear envolve o aprendizado de um processo seqüencial. Isto é, aprendemos a primeira fase, depois a segunda, e assim por diante. Já a intuição é o conhecimento direto. É aquele estalo que acontece na consciência do enfermeiro indicador de que alguma coisa de errado está para ocorrer e o faz tomar uma atitude imediatamente antes da ocorrência do inesperado, evitando o perigo não possível de ser previsto racionalmente.

De acordo com Vaughan (apud MILLER, 2001), existem quatro níveis de intuição: o físico, o emocional, o intelectual e o espiritual.

O nível físico é caracterizado por uma resposta corporal, como o caso do enfermeiro mencionado. Neste nível, a intuição é relacionada à conexão mente-corpo, como a tensão muscular provocada por estresse, que sinaliza à pessoa que ela deve examinar as fontes de estresse em sua vida.

No nível emocional, a intuição manifesta-se quando sentimos as vibrações ao encontrarmos outra pessoa, ao analisar e ler a sutil linguagem corporal do outro, sem estar consciente dessa leitura: apesar da alegria do amigo, sabemos que ele não deseja nossa companhia naquele momento.

No nível intelectual, a intuição manifesta-se quando ocorrem aqueles momentos de *insight*, uma luz súbita que leva à solução de um problema complicado, chamado comumente de *experiência arrá!* Na verdade, Einstein, um dos físicos mais brilhantes da história, afirmava que a natureza não poderia ser compreendida pela lógica ou empirismo, mas unicamente pela intuição. A cena de Arquimedes correndo nu pelas ruas de Siracusa ao descobrir o princípio fundamental da hidrostática é uma das lendas mais antigas da ciência.

Finalmente, o nível mais alto da intuição é o espiritual, quando nos liberamos de sensações e pensamentos para conhecer Deus em sua natureza mais profunda. A meditação é considerada a técnica adequada para acalmar mente e corpo a fim de possibilitar o surgimento da intuição espiritual.

A educação deve cultivar a intuição (em paralelo ao pensamento analítico) porque ela é fundamental para a criatividade. Segundo afirma a maioria dos autores, o processo criativo tem quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação. Na preparação o indivíduo reúne as informações relevantes para o projeto ou problema. Na incubação o indivíduo não faz qualquer esforço consciente para trabalhar; ele se dedica a atividades não relacionadas, a outros trabalhos, ao lazer, ao descanso. Na iluminação, a solução aparece muitas vezes de modo espontâneo e inesperado. Finalmente, na verificação, a solução é testada e validada, e, muitas vezes, modificada.

Esta visão do processo criativo é muito coerente com o princípio da inclusão do holismo. A primeira e a última etapas são analíticas; as duas intermediárias são intuitivas. A visualização, a meditação e várias experiências estéticas podem ser usadas para intensificar a incubação, enquanto a iluminação, como método de solução de problemas, pode ser usada na preparação e na verificação. Quando aplicamos apenas o pensamento linear, a mente quase sempre fica estressada e perde a espontaneidade. Por outro lado, se as idéias não são testadas, tornam-se irrelevantes. A verdadeira grandeza do processo criativo surge com a conexão entre a intuição e o pensamento linear.

Na sala de aula a intuição pode ser despertada pela visualização e pela metáfora. A visualização pode ser direcionada ou livre. Podemos sugerir a alguém que suba uma montanha – uma imagem associada normalmente a crescimento psicológico ou espiritual – e vamos sugerindo as dificuldades enfrentadas ao longo da ascensão até atingir a visão deslumbrante ao chegar ao topo. Ou podemos simplesmente dar umas poucas diretrizes e deixar que as imagens surjam naturalmente. A visualização tem sido empregada no alívio de tensões, depressão, ansiedade, insônia e muitos outros problemas. Tem sido usada, prioritariamente, em esportes e artes: atletas, dançarinos e músicos podem melhorar sensivelmente seu desempenho ao visualizar seus movimentos.

De acordo com estudos com ressonância magnética, as áreas do cérebro que são ativadas durante o movimento são as mesmas ativadas durante a visualização. Assim, os caminhos neuronais são reforçados durante a visualização, mesmo se a pessoa estiver em repouso.

Na sala de aula, a visualização pode ser usada para promover o relaxamento, motivar o estudante para determinada disciplina ou conteúdo, ou para reforçar a criatividade. O estudante deve estar ciente de que ele controla suas próprias imagens e que não existem imagens certas ou erradas. Se alguma imagem provoca desconforto ou temor, ele pode simplesmente abrir os olhos. Um dos métodos mais comuns de relaxamento é fazer o estudante deitar de olhos fechados, respirar calmamente e ir contraindo e relaxando partes do corpo em seqüência. Em seguida, o estudante pode se imaginar caminhando por um campo verde onde ele se deita e entra em comunhão com o sol e a natureza. Ao terminar o exercício, ele certamente estará energizado, pronto para começar ou continuar o seu dia.

A visualização pode ser empregada também para motivar o estudo de determinado conteúdo. Por exemplo, para estudar o movimento circulatório e seus males provocados pela gordura, o estudante pode se imaginar como um glóbulo vermelho do sangue, viajando pelo corpo, sendo sugado e comprimido pelo coração, tomando um banho de oxigênio no pulmão, passando por veias, artérias e vasos capilares até chegar a uma célula onde ele entrega o oxigênio e inicia a viagem de volta ao coração. O glóbulo vermelho pode imaginar como aquele gostoso sanduíche gorduroso pode se transformar em um obstáculo à sua passagem. A visualização pode ser usada para gerar idéias. Se existe um problema de lixo em uma comunidade, o estudante pode se imaginar como sendo aquela comunidade, como ela se altera com a sujeira, com os odores, e como ela agiria para se tornar um ambiente limpo e saudável. Se precisar tomar alguma decisão, resolver algum conflito, visualize vivenciando aquele problema: como ele se sentiria no lugar do outro, qual seria seu comportamento, suas reações diante de diferentes situações.

Outra ferramenta para a visualização é a metáfora, a qual consiste em fazer conexão entre objetos ou idéias não relacionados entre si, mas que têm algo em comum. Por exemplo, uma bomba e o coração servem para movimentar líquidos, mas são completamente diferentes em construção, funcionamento, material, e assim por diante. A metáfora encoraja o estudante a fazer conexões e a construir padrões. Comparar nossa casa com uma unidade de saúde pode ser uma metáfora para inculcar na consciência dos estudantes a necessidade de relações harmoniosas entre

profissionais, o respeito pelo cliente, um ambiente higienizado, arejado, organizado, sem desperdício de material.

O professor dispõe de muitas ferramentas para discutir com os alunos sobre como fazer conexões. Todavia o sucesso pessoal e profissional deles está ligado à capacidade de compreender como suas ações (ou omissões) afetam diretamente as outras pessoas, a comunidade e todo o planeta.

4.6 A mente e o corpo conectados em razão da educação holística

Atualmente, conforme os neurocientistas acreditam, a mente não é localizada em nenhuma parte específica do cérebro; tem suas funções distribuídas em vários locais. A mente toma conhecimento do que acontece em volta, raciocina e decide adequadamente. Entretanto, muitas vezes o cérebro assume o controle e age automaticamente sem o conhecimento da mente. Quando isto ocorre, quebra-se a conexão mente-corpo. Por exemplo, as pessoas hipertensas normalmente mostram-se incapazes de reconhecer as mensagens do corpo: mesmo quando seu coração acelera rapidamente, elas não tomam consciência das batidas. Curiosamente, os hipertensos têm dificuldades de ouvir, pois estão sempre pensando no que vão dizer em seguida. Com isso, sua pressão arterial sobe demasiadamente. Já as pessoas que procuram ouvir o interlocutor permitem que o corpo relaxe e a pressão sanguínea se normalize. Os pacientes psicossomáticos também parecem perder a capacidade de reconhecer as mensagens emitidas pelo seu corpo.

Na opinião de alguns pesquisadores, o sistema educacional de hoje é um dos responsáveis por esta divisão entre mente e corpo, ao supervalorizar as disciplinas lógico-matemáticas ao mesmo tempo em que considera ser o aluno capaz de educar sozinho sua própria mente. A mente não deve ser educada ou compreendida, apenas controlada. Conforme observamos, as escolas e os pais também não se preocupam com o corpo das crianças. Muitas delas desenvolvem deficiências posturais e musculares sem que os responsáveis as detectem e corrijam. A reeducação psicofísica parte da premissa de serem o corpo e o sistema nervoso intrinsecamente conectados. Quando o corpo recebe mensagens erradas do sistema nervoso, surgem os problemas. Mas a visualização pode ser utilizada para ajudar a conectar mente e corpo. Por exemplo, quando alguém quebra um

membro e o imobiliza durante muito tempo, pode ocorrer inibição da área do córtex cerebral. Ao ser removida a imobilização, a pessoa pode sentir dificuldade de movimentar o membro, pois a área de controle deste ficou inibida. O problema pode ser minimizado se o paciente fizer exercícios mentais em que ele se imagina movimentando o membro como em uma ginástica física. A mentalização também pode funcionar de modo contrário. Um caso relacionado é o chamado membro fantasma, no qual o paciente perde um membro, mas continua sentindo dores ou cócegas nele, pois os caminhos neuronais continuam ativos.

Outra técnica para conectar mente e corpo é a conscientização do movimento. Em face das exigências do mundo moderno e do grande volume de informação a que somos continuamente submetidos, temos a tendência de fazer várias coisas ao mesmo tempo: comer assistindo televisão, dirigir telefonando, e assim por diante. A conscientização do movimento consiste em fazer uma coisa de cada vez. Se estivermos almoçando, devemos prestar atenção naquele ato, conscientes dos nossos movimentos e dos alimentos que estamos ingerindo, da nossa respiração, do ritmo do nosso coração, da posição em que estamos sentados. Ao mesmo tempo, devemos evitar pensar em problemas ou nos distrair com o barulho da rua. Desse modo, poderemos conectar nossa mente a nosso corpo. Se alguma parte do nosso corpo estiver tensa, podemos direcionar nossa atenção para ela, procurar relaxar esta parte e evitar que a tensão se acumule. Tal técnica pode ser aplicada em qualquer atividade diária, como uma caminhada, uma organização da mesa de trabalho, o ato de lavar pratos, atender o cliente, realizar algum procedimento com o nosso paciente, estudar, assistir aula.

A dança também pode ser utilizada para conectar mente e corpo. O movimento, porém, não deve ser algo automático; deve vir de dentro, do sentimento interior, como a biodança. A dança deve exprimir a autoconsciência da pessoa por meio do movimento. A dramatização pode ser usada na sala de aula. No psicodrama, o professor deve atuar como facilitador. Normalmente o protagonista seleciona os atores coadjuvantes entre os colegas e desempenha seu papel em uma situação emocionalmente carregada, real ou imaginária. Várias técnicas podem ser usadas, como a inversão de papéis, em que o protagonista e o coadjuvante trocam de papel; o espelho, em que os coadjuvantes imitam o protagonista; ou a cadeira vazia, ocupada por um ator imaginário. A dramatização também pode ser

usada para improvisação. São, pois, muitas as possibilidades para (re)aprendermos a trabalhar com o nosso corpo e mente conectados, com vistas a um ensino e aprendizado mais integrais.

4.7 A educação holística e a conectividade das disciplinas

Enquanto a educação tradicional consiste em fornecer uma seqüência de disciplinas desconectadas, partindo do pressuposto de que o aluno tem a capacidade de construir um grande painel onde cada disciplina se relaciona com as outras e com a vida em geral, a educação holística procura fornecer meios para conectar as disciplinas com o aluno, com as outras disciplinas e com a comunidade. A conexão da disciplina com o eu envolve uma abordagem orgânica do ensino. Tanto quanto possível, o aprendizado é construído mediante uso das próprias experiências do aluno e das trocas destas e de outras experiências com a turma por meio da leitura de textos próprios, dos da literatura e de outros meios.

As conexões entre disciplinas podem ser classificadas em tipos, como multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A abordagem multidisciplinar, centrada na transmissão, base da educação atomista, trata as diferentes disciplinas como assuntos isolados, embora eventualmente seja feita alguma ligação entre elas. Assim, o aluno aprende técnicas de vacinação, curativos e outros procedimentos em disciplinas isoladas.

A abordagem interdisciplinar, centrada na transação, própria da educação pragmática, procura fazer a integração entre duas ou mais disciplinas, ao se concentrar na solução de problemas. Aqui, por exemplo, o aluno é levado a se defrontar no planejamento e execução de uma campanha de vacinação.

Finalmente, a abordagem transdisciplinar, centrada na transformação, própria da educação holística, procura integrar o maior número possível de disciplinas em torno de grandes temas. Nela, o aluno de enfermagem, por exemplo, é levado a planejar ações básicas de saúde de uma comunidade envolvendo grande número de disciplinas, estudando como estas diferentes disciplinas se entrelaçam e como se aplicam na vida real da comunidade, bem como vendo como suas ações e saberes se mesclam com saberes de diferentes

áreas de conhecimento (psicologia, fonoaudiologia, engenharia, medicina). Em outras palavras, o aluno de enfermagem procura ver, por exemplo, como o saneamento de água e esgoto e a própria cultura da comunidade têm influência tão decisiva na saúde como as próprias ações básicas de saúde.

A transdisciplinaridade pode ser atingida por diversas técnicas. Na educação Warldorf, um professor (tutor) acompanha a turma durante vários anos seguidos, e dá em dias determinados a chamada “lição principal”. Nesta lição, ele tenta integrar os diversos conteúdos por meio do senso artístico. Os alunos são incentivados a fazer desenhos coloridos a fim de expressar pelas formas e imaginação o conteúdo discutido na exposição do tutor. Qual a importância do tutor? O aluno, ao iniciar a graduação de enfermagem, entra no curso disposto a aprender conteúdos próprios da profissão. Mas, em vez disso, ele se depara com disciplinas básicas como psicologia, didática, antropologia filosófica, educação ambiental, anatomia, e questiona como estes conhecimentos vão ser utilizados em sua prática profissional. Isto, muitas vezes, provoca o abandono ou desestímulo em relação ao curso. Tal fato, porém, acontece não apenas na enfermagem, mas também em outros cursos, e nestes é ainda mais freqüente. Aqui, entra o papel do tutor, de acompanhar a turma durante todo o curso, e mostrar a conexão entre as disciplinas estudadas e a profissão do enfermeiro.

Outro modelo de abordagem transdisciplinar é a narrativa de histórias, desenvolvida por Susan Drake. Esta abordagem reconhece o poder da história para encaixar os diversos conteúdos das disciplinas e que cada aluno pode ter uma visão diferente sobre o mesmo tema. Por exemplo, ao discutir o gerenciamento de uma unidade básica de saúde, o professor pode sugerir aos alunos contarem a história desta unidade desde o início, quais os recursos físicos e humanos, como os pacientes vão ser atendidos, quais os problemas encontrados no dia-a-dia, como eles são resolvidos, além dos relacionamentos interpessoais. Ao narrarem a história imaginada desta unidade básica de saúde, os alunos vão obrigatoriamente adquirindo uma visão holística, pois nesse momento vão utilizar conhecimentos e experiências adquiridos e vivenciados em outras disciplinas. É interessante observar que as técnicas de relaxamento e visualização vão sendo aplicadas naturalmente na sala de aula.

A educação confluyente, desenvolvida por George Brown, é outra abordagem transdisciplinar. Ela emprega uma série de técnicas para desenvolver conexões entre a disciplina e o eu, disciplina e disciplina, e disciplina e comunidade.

4.8 A comunidade como estratégia para uma educação holística

A educação holística procura conectar o estudante com a comunidade: a própria turma, a escola, o bairro e a cidade. A sala de aula é a primeira comunidade do aluno. É indispensável que o estudante sinta-se participante ativo desta comunidade. De acordo com a teoria do controle de Glasser (apud MILLER, 2001), o ser humano tem cinco necessidades básicas: sobreviver e reproduzir-se, pertencer e amar, ganhar poder, ser livre e divertir-se. O cerne da teoria do controle é ganhar poder. Se o estudante não compreender que o aprendizado é importante, ele não terá interesse em aprender. Uma comprovação deste fato acontece na sociedade brasileira atual: como a maioria dos melhores empregos está reservada para os parentes das pessoas influentes, muitos jovens não se sentem motivados para aprender, mas apenas para obter o diploma.

De acordo com a teoria do controle, a escola tradicional erra ao tentar influenciar o estudante por meio de estímulos externos de recompensa e punição, em vez de inculcar nele que o aprendizado é fundamental para o sucesso pessoal depois da escola. Nessa aprendizagem, o uso de equipes é essencial para os alunos compreenderem que pertencem a uma comunidade, em vez de trabalharem sozinhos. Para facilitar o processo, os grupos devem ter cerca de cinco estudantes e devem ser mesclados com estudantes de diferentes desempenhos.

Com isso, o estudante de fraco desempenho normalmente tem maior aproveitamento do que se trabalhasse sozinho e cria-se um sentimento de lealdade dentro do grupo. O professor deve incentivar o trabalho de grupo, estimular a participação dos alunos, elogiar os membros do grupo responsável pelo trabalho, discutir a apresentação deste com a classe inteira, expressando em outras palavras as conclusões do trabalho. Deve também selecionar observadores para acompanhar o desempenho de outros grupos a fim de fornecer uma avaliação do desempenho dos grupos e dele próprio.

A segunda comunidade para o estudante é a universidade. No modelo tradicional, esta é construída e gerenciada com vistas a impor respeito e disciplina. Tem placas de proibição, corredores longos. O comportamento de professores e funcionários normalmente é intimidador e desencorajador. Professores muitas vezes ridicularizam alguma afirmação infeliz por parte do aluno e são abertamente preconceituosos em matéria de raça, nível social, sexo.

Cabe à escola criar um ambiente agradável e participativo para o aluno. A individualidade do aluno deve ser respeitada e seus erros devem ser considerados como fonte de informação e de crescimento, não como sinal de fracasso. A escola deve manter um espírito de cooperação, encorajando alunos mais velhos a servirem de tutor para alunos mais jovens e a se envolverem no processo de tomada de decisão. Deve ser estimulado o espírito de partilhar do mesmo grupo, ambiente, de modo que o estudante se sinta em “sua escola” como se estivesse em sua segunda casa. Professores e alunos devem ser incentivados a zelar pelo ambiente físico a fim de criar um habitat agradável. Isto deve acontecer naturalmente porque os professores, coordenadores, a direção vêem os estudantes como seres de potencial ilimitado e são responsáveis pelo desabrochar deste potencial.

Esta visão foi desenvolvida pioneiramente pelo educador Paulo Freire. Segundo Freire (2000) afirmava, a participação do aluno na vida escolar deveria ser baseada em três princípios: a criação de um mundo onde é mais fácil amar, o desenvolvimento de habilidades das pessoas criarem tal mundo e o desenvolvimento de estratégias para resolver problemas a fim de enfrentar conflito e opressão.

Para criar um mundo fácil de amar, é necessário eliminar ou minimizar as diferenças das condições sociais e econômicas que dificultam a realização plena das pessoas, como ocorre atualmente no Brasil e em boa parte do mundo. Não surpreende que Freire tenha sido perseguido pelas autoridades militares do seu tempo.

Consoante Freire, para as pessoas criarem as habilidades de construir um mundo fácil de amar, elas precisam passar por três estágios. No primeiro, o estágio da *conformidade mágica*, as pessoas são incapazes de reconhecer a opressão em que vivem: o professor simplesmente diz como o aluno deve proceder. No segundo, o estágio da *mudança inocente*, as pessoas acreditam

que as dificuldades são de responsabilidade individual. Aqui, o professor supõe que a responsabilidade é unicamente dele e dos alunos. No estágio da *transformação crítica*, as pessoas compreendem que precisam criticar, mudar e corrigir as instituições governamentais, a sociedade, a universidade. Assim, Freire chega a seu terceiro princípio, o desenvolvimento de estratégias para resolver problemas para enfrentar conflito e opressão.

De acordo com seu método, a solução de problemas envolve três passos: identificar os problemas, analisar suas causas e agir coletivamente para eliminar a dificuldade. Com vistas a facilitar a solução de problemas, Freire encorajava o diálogo por meio do amor, da humildade, da fé, da confiança, da esperança e do espírito crítico, pois só com estas condições estudantes e professores podem ter um diálogo sincero e proveitoso. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2000, p. 79). Como é notório, meio século depois de publicada, a obra de Freire continua mais atual que nunca.

A educação holística incentiva ainda a conexão com o bairro e a cidade. Esta conexão pode ser feita de muitas formas. Estágios em empresas permitem ao estudante desenvolver e aprender habilidades profissionais. Outro tipo de conexão envolve a prestação de serviço voluntário em hospitais, escolas, creches, presídios. A participação em campanhas de vacinação, arrecadação de alimentos para desabrigados ou para moradores de rua serve para mostrar ao estudante a dura realidade de parte considerável da nossa população. Trabalhos escolares envolvendo pesquisas também podem ser usados para criar e reforçar a conexão do estudante com a comunidade. É importante ainda a realização de cursos rápidos para mostrar o funcionamento do sistema político e legal, a distribuição de responsabilidades entre as diversas instituições como prefeitura, câmara de vereadores, autarquias, como o governo é pago pelos impostos dos contribuintes, ao contrário da propaganda oficial que mostra sempre o governante doando generosamente escolas, estradas e obras para os cidadãos. A escola deve mostrar onde o estudante pode buscar informações sobre o governo, empresas, saúde, educação, com vistas ao desenvolvimento da consciência de seus direitos e de suas responsabilidades.

4.9 O planeta Terra e a educação holística

A sociedade de consumo teve sucesso quase completo ao separar o homem da natureza. Para os chamados povos primitivos, a natureza era representada por uma variedade de deuses. Montanhas eram sagradas, rios eram sagrados. Havia o deus da chuva, a quem se invocava em tempos de seca e a quem se agradecia em tempos de fartura. Como disse o cacique Seattle (WEBCOM), a água que corre nos rios e regatos não é apenas água, mas sim o sangue dos nossos ancestrais.

Esta conexão com a natureza foi seriamente comprometida. Nossas indústrias despejam substâncias tóxicas nos rios. Destruímos o mangue, considerado berçário para peixes e crustáceos, e nele construímos *shopping centers*, edifícios, a fim de ter mais lucros. Para manter nossa indústria automobilística, despejamos milhões de toneladas de fumaça tóxica na atmosfera e destruímos a camada de ozônio que nos protege da mortal radiação ultravioleta. A temperatura do planeta está aumentando e derretendo as calotas polares.

A natureza não se defende, mas reage. Segundo evidenciam as últimas descobertas científicas, ao contrário do que se pensava, mudanças climáticas podem ocorrer bruscamente, no espaço de algumas décadas. A vida na Terra já sofreu várias extinções em massa devido a causas naturais. A última delas aconteceu há 65 milhões de anos quando um grande meteorito chocou-se contra a Terra e provocou o fim da era dos dinossauros. Mas, pela primeira vez, uma única espécie, chamada ironicamente de *homo sapiens*, tem o poder de provocar nova extinção em massa. A natureza é frágil, e a escola tem o dever de enfatizar este fato. É preciso refazer a conexão do homem com a mãe natureza.

Um dos educadores preocupados com a educação ambiental foi David Orr. Ele propôs seis princípios para repensar a educação (MILLER, 2001). De acordo com o primeiro princípio, toda educação deve ser direcionada para a educação ambiental. O segundo princípio diz que o objetivo da educação deve ser o autocontrole e não o controle da disciplina escolar. O terceiro ensina que o conhecimento acarreta a responsabilidade de quem o utiliza. Muitos desastres, como o de Chernobil e do Exxon Valdez, são conseqüências da falta de responsabilidade

de quem controla a tecnologia. Conforme o quarto princípio, o conhecimento deve ser considerado em um amplo contexto para verificar qual será seu impacto sobre a comunidade. Os projetos industriais raramente incluem o custo social e ecológico, e os riscos de acidentes são minimizados ou ignorados. Para aplicar o quinto princípio, professores, coordenadores e diretores devem dar exemplo pessoal de integridade e responsabilidade. Não adianta uma educação ecológica formal se o professor não tem o menor cuidado ao jogar no chão um copo descartável, uma caixa de chiclete ou um simples papel de biscoito. Finalmente, o sexto princípio afirma que a maneira como aprendemos é tão importante como aquilo que aprendemos. Por exemplo, aulas expositivas induzem a passividade do aluno enquanto aulas interativas estimulam a participação dele tanto dentro como fora da sala de aula.

Como pode ser feita a educação ecológica na sala de aula? Livros, filmes referentes ao meio ambiente devem ser discutidos e expostos em sala. A visualização e a imaginação podem ser usadas para o aluno descrever como seria sua vida em uma floresta que está sendo derrubada e queimada para ser substituída por outra utilidade. Outro poderia se transformar em um rio que passa por uma zona industrial. A turma poderia escrever e encenar uma peça sobre um mangue que está sendo aterrado para a construção de uma salina ou de um prédio. Ou ainda poderia ser montada uma peça sobre o destino adequado do lixo hospitalar. Equipes podem ser formadas para discutir como cada indivíduo deve proceder para minimizar gastos de água, energia, bem como economizar combustível na vida diária.

A educação holística deve ensinar como a Terra é frágil e como devemos cuidar dela. Como afirma uma prece indígena (MILLER, p.162), “Avô Sagrado, ensina-nos amor, compaixão e honra para que possamos curar a Terra e curar a nós mesmos”.

4.10 O Eu e a educação holística

A base da educação holística é a construção de conexões e relacionamentos. Como a educação holística pode levar o estudante a se conectar com o seu Eu? Para crianças, as histórias infantis têm papel fundamental na criação da consciência de que vale a pena ser bom e justo. Nestas histórias, os heróis normalmente passam por grandes privações, enfrentam dragões e bruxas, mas

vencem porque perseveraram no caminho da justiça e jamais esmorecem ante as dificuldades. As histórias infantis estimulam a imaginação das crianças porque elas conseguem se colocar na própria pele dos heróis. Como subproduto, estas histórias ensinam a criança a desenvolver ampla capacidade de visualização e imaginação.

Também a música, as artes, a literatura, a mitologia, as parábolas e as lendas possibilitam que o Eu se manifeste. É impossível ler a carta do cacique Seattle, apócrifa ou verdadeira, sem sentir profunda ligação com a natureza e com o nosso Eu. A oração de São Francisco desperta em nós a compaixão pelo outro e o melhor sentimento dentro de nós. A própria ciência levou grandes pensadores como Einstein a se tornarem mais humanos e maiores.

Ao atingir a adolescência, o ser humano, de modo geral, procura respostas para as questões existenciais que vão persegui-lo pela vida afora. As religiões oferecem uma resposta baseada na sabedoria dos mestres da humanidade. Segundo todas elas pregam, o maior dever do ser humano é ser justo e compassivo com o semelhante. Ou seja, as religiões, independentemente de suas crenças e ritos, ensinam que, para merecer a compaixão de seu Deus, o indivíduo deve ter um comportamento ético. Elas ensinam que Deus criou o céu, a terra e todos os seres vivos e inanimados. Portanto, devemos respeitar Deus e sua obra. Se Deus se manifestou de forma diferente para povos diferentes em tempos diferentes, a fé do outro deve ser respeitada. Pessoas verdadeiramente religiosas, como Gandhi e São Francisco, tinham profunda compreensão desta verdade. O estudante deve estar ciente de que a palavra dos profetas tem sido constantemente distorcida para defender interesses políticos, econômicos ou simplesmente preconceitos raciais. Ainda hoje o Ocidente paga o preço das Cruzadas, quando há quase mil anos os europeus invadiram as terras árabes e provocaram terrível destruição.

Para aquele que tem Deus, a oração oferece um meio ideal de conexão com Ele e consigo mesmo. Para todos, independentemente de crença, a meditação e a contemplação são os meios mais empregados para conhecermos nossa verdadeira natureza. Pela meditação, podemos nos conectar com nossos corações, mentes e alma, redescobrir a verdade existente dentro de nós. Ao meditarmos, aquietamos a mente e ficamos em um modo receptivo de consciência: atingimos nossa mente intuitiva. Esta mente intuitiva é o reflexo do nosso Eu. A meditação faz diminuir a

pressão sanguínea, a taxa de respiração e de metabolismo, possivelmente porque a pessoa focaliza um só aspecto da consciência. Mesmo quando relaxada, a pessoa fica consciente de vários estímulos simultâneos. Normalmente, a pessoa deve permanecer em posição confortável e se concentrar, por exemplo, na inspiração e expiração do ar. Se acontecer algum estímulo, ela deve tomar consciência deste, mas retornar em seguida ao fluxo do ar por meio de suas narinas. Durante a meditação, a pessoa pode repetir uma breve frase ou oração.

4.11 O perfil do educador holístico

Juvenal, poeta e satirista romano que viveu de 55 a 127 d.C., perguntou certa vez referindo-se aos ditadores que se arvoram em protetores do povo: “Mas quem nos guardará de nossos guardas?” Parafraseando Juvenal, podemos indagar: Se quisermos implantar o currículo holístico, quem poderá ensinar o professor? Para isto temos de traçar algumas características próprias do perfil deste novo educador.

A educação holística é nossa alternativa ao sistema educacional tradicional, um sistema que na prática está embasado na filosofia atomista da transmissão, a qual atribui ao aluno apenas a capacidade de absorver os conhecimentos passados pelo professor. Ou seja, hoje o professor é o dono do saber. Para se adaptar, no entanto, ao novo sistema de educação, deve renunciar a este poder. Não é fácil esta mudança de comportamento, pois o professor está condicionado à filosofia atomista desde seus tempos de aluno. Para Clark (apud MILLER, 2001), isto significa uma mudança fundamental do comportamento do professor, de técnico para profissional. Assim, o professor holístico deverá possuir quatro características inerentes a qualquer profissional. O professor precisa ter uma visão do ensino e do futuro do ensino, e procurar compartilhar esta visão com seus colegas e alunos. Em sua formação, o professor deverá cultivar as habilidades e os conhecimentos necessários para desempenhar seu papel de profissional e saber utilizá-los em sala de aula. O professor deve ainda participar do processo decisório referente ao seu trabalho com responsabilidade. E, se tem responsabilidade, o professor deve prestar contas do resultado deste trabalho tanto aos alunos, como a seus colegas e à direção.

Conforme Yus (2001) explica poeticamente, o professor precisa deixar de ser o dono da informação e do conhecimento para ser um jardineiro, alguém que cultiva a alma dos alunos para que o potencial de cada um deles floresça e frutifique.

De acordo com Miller (1993), o professor holístico deve atender a pelo menos quatro características básicas: autenticidade ou coerência, atenção, cuidado e pensamento holístico. A primeira, embora quase sempre o estudante não verbalize, ele é extremamente sensível às incoerências entre os atos e as palavras do professor. Se este, por exemplo, fala da importância de tratar bem, de respeitar o outro enquanto fala mal e compete com seu colega, a mensagem passada ao aluno é de total incoerência. Apesar de permanecer calado e até mesmo inconsciente da mensagem, o aluno sente que aquele professor não está sendo autêntico. Em cursos de reciclagem e formação continuada de professores, muitos professores demonstram comportamentos que eles próprios não toleram em seus alunos. Assim, o professor holístico precisa falar e agir de modo coerente e autêntico, e agir conforme sugere.

A segunda característica relaciona-se com a conectividade como sendo um dos atributos básicos do holismo. O professor precisa cultivar antes de tudo sua ligação com o aluno. Isto não significa necessariamente que o professor deva amá-lo ou se envolver com cada estudante em uma relação interpessoal profunda, especialmente ao trabalhar em salas lotadas. Mas o professor deve procurar valorizar a individualidade, respeitar e tolerar os alunos. Ser atento significa receber bem, envolver-se com os estudantes e fazê-los sentir-se envolvidos no aprendizado. Se o aluno percebe a relação do professor com a turma, ele certamente irá se interessar por sua disciplina.

A terceira característica, o cuidado, marca tão forte da enfermagem, na educação holística, é o valor central da filosofia perene, pois, conforme exposto, se o professor realmente cuida dos seus alunos, ele tende a assumir os problemas destes. O cuidado decorre naturalmente da conectividade do professor com os alunos, ouvir suas dificuldades, seus problemas, procurando ajudá-los, compreender seus momentos de crises e as dificuldades de aprendizagem.

A última característica é o pensamento holístico. O professor que pensa holisticamente precisa demonstrar o mesmo pensamento e o mesmo comportamento

que espera dos seus colegas e alunos. Deve estar disposto a aprender, a reconhecer e a compartilhar as incertezas, a mostrar suas vulnerabilidades e a renunciar ao papel de super-homem próprio dos mestres tradicionais.

O movimento da escola Waldorf apresenta exemplos de professores holísticos, como o professor tutor, que acompanha os alunos durante todo o período escolar, transmitindo-lhes senso de continuidade e conexão entre todas as matérias, a despeito de existir professores específicos para as diversas disciplinas. O professor tutor deve ter uma formação generalista embora os alunos compreendam que ele não precisa conhecer tudo. Esperam, porém, que ele seja sincero em seu papel de fazer a conexão de cada disciplina com as outras e com o mundo externo. Por exemplo, por que aprender uma língua estrangeira é importante se não vivem em um país que fala tal língua, ou por que devem despende tempo com assuntos aparentemente muito menos interessantes que outros. O mesmo problema existe com os alunos de enfermagem: eles estão sempre a questionar a necessidade de aprender sociologia, psicologia, antropologia, se estas disciplinas aparentemente não têm nenhuma ligação com o cuidar de enfermagem. Isto é um pensamento equivocados do aluno. Falta aqui fazer a conexão da importância destas disciplinas com a prática da enfermagem. E ao aprender, os alunos ajudam o professor em seu próprio crescimento.

Na enfermagem, assim como em todas as áreas do conhecimento, muito do considerado hoje como alta tecnologia será obsoleto brevemente. O professor não pode mais ver o aluno como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco, onde será escrito o saber atual. O aluno deve ser percebido como um ser capaz de aprender, flexível, adaptável a uma sociedade mutante e a uma tecnologia que avança em ritmo alucinante. O ensino por meio da transmissão, utilizado de forma isolada, está ultrapassado. O professor deve transformar o ato de ensinar na arte de educar (YUS, 2001). E como transformar o professor para que ele transforme o aluno? De acordo com Miller (1993), precisamos de um novo paradigma para a formação dos professores. Este paradigma deve abordar pelo menos cinco aspectos.

O ensino deve ser visto mais como uma arte do que como uma técnica, um compromisso e não apenas uma profissão. Para isso, o professor deve cultivar inicialmente suas qualidades artísticas: sensibilidade, criatividade, espontaneidade,

responsabilidade, compaixão e, sobretudo, senso de reverência. A formação do professor deve ser centrada nas habilidades de relacionamento humano, na solução e mediação de conflitos, e na dinâmica de grupos.

O professor deve ser estimulado a praticar a meditação, a refletir sobre seu trabalho e a discuti-lo com seus colegas. A formação do professor deve ser direcionada tanto para o crescimento pessoal como para o conhecimento técnico.

O professor deve ter profunda compreensão e respeito pelo milagre do desenvolvimento humano. “A vida é um milagre... a consciência é um milagre”, ensinava Manuel Bandeira. O professor deve tratar cada aluno como uma alma em crescimento, e para isso não é necessário nenhuma técnica pedagógica, apenas respeito pelo outro.

A formação do professor deve deixar claras as implicações sociais e culturais da educação. O professor deve estar ciente das conseqüências da educação sobre a sociedade e o meio ambiente. Sua formação deve ser ampla, e abordar diversas possibilidades para a educação, evitando as respostas dogmáticas e a intolerância.

O professor deve ter sólida base tecnológica em suas disciplinas, pois, como dizia Deming, nada substitui o conhecimento. Entretanto, o aprender a aprender e o aprender a fazer precisam ser complementados pelo aprender a ser e o aprender a viver junto. Na visão holística, o professor precisa ter pensamento crítico, reflexivo, criativo e flexível, bem como saber utilizar toda a gama de informações disponibilizadas em livros, revistas e na internet. É bom lembrar que, mesmo em uma restrita área de conhecimento tal como uma especialidade da enfermagem, como administração, a quantidade de informações existentes é muito superior ao que uma pessoa pode absorver. Assim, saber como localizar, selecionar, criticar, refletir e utilizar informações é vital para a vida profissional.

4.12 Formando professores holísticos

Embora já existam programas centrados na formação de professores dentro da abordagem da psicologia transpessoal, da educação humanística, ainda sentimos falta de um programa completamente elaborado com vistas à formação de educadores holísticos.

Por que será que uma pessoa se torna professor? A maioria tem profundo sentimento de missão, de gratificação e de prazer ao acompanhar o desenvolvimento profissional dos seus alunos. Entretanto, a dimensão espiritual é pouco lembrada. Por razões éticas ou por excessivo respeito às religiões, a espiritualidade é ignorada nos currículos de formação de professores, pois espiritualidade independe de religião e de religiosidade. Não existem restrições legais ou constitucionais à realização de práticas psicoespirituais desde que elas não impliquem atos religiosos ou tentativa de conversão. As práticas psicoespirituais devem ser compreendidas como exercícios psicológicos, de autoconhecimento e de relaxamento.

Na verdade, o holismo reconhece e respeita a diversidade de crenças religiosas como sendo expressões mais profundas do Eu. Reafirmado o respeito pela religião ou pela não-religião de cada um, um fato permanece indiscutível: cada um de nós tem dívida profunda a respeito de questões inexplicáveis, como: De onde viemos, o que acontece após a morte e assim por diante.

A formação de professores deve abordar o tema da psicoespiritualidade a fim de capacitá-los a discutir o tema com seus estudantes. Ao professor cabe reconhecer que qualquer comportamento seu que agrida ou ignore a estrutura psicológica, social e espiritual dos seus alunos constitui agressão contra estes mesmos alunos. De acordo com Miller (1993), a educação denominada confluyente utiliza o seguinte caminho: o nível intrapessoal, que aborda os sentimentos relacionados com a decisão de ensinar; e o interpessoal, que trata do relacionamento de professores e alunos. Além disso, as técnicas usadas na análise transacional, na terapia centrada no paciente e no encontro de grupos são úteis para promover a comunicação entre professores e alunos; o extrapessoal, que trata da formação reflexiva dos professores por meio de projetos de pesquisa para explorar e transformar a prática docente; e, por fim, o transpessoal, que discute a relação da pessoa consigo mesma, com seus medos e esperanças, e a respeito da finalidade da vida.

Ferramentas de desenvolvimento psicoespiritual são úteis para viabilizar a prática de professores bem como o desenvolvimento de alunos, pois fomentam o crescimento psicológico, social e espiritual. Mayes (apud YUS, 2001) aconselha o

uso de duas práticas psicoespirituais: as técnicas meditativas e as técnicas de psicologia transpessoal. As primeiras possibilitam ao professor repetir em sala de aula o que faz em sua meditação pessoal, ou seja, manter a mente tranqüila. A prática meditativa é essencial para a formação reflexiva. A consciência só pode ser ensinada, treinada (se é que podemos usar estes termos) pelo modo como a incorporamos, e não por meio da racionalidade técnica. O professor só pode ensinar aquilo que ele é. A prática meditativa representa uma ferramenta essencial para o professor. Assim, a formação de professores deve incluir o uso de técnicas meditativas para torná-los mais reflexivos e compassivos. Os professores precisam demonstrar aos seus alunos que reconhecem suas próprias necessidades (intrapessoais, interpessoais, extrapessoais e transpessoais), que não são seres completamente prontos e formados.

As técnicas de psicologia transpessoal são semelhantes às práticas meditativas. Segundo Maslow (2000), cada ser humano tem uma escala de necessidades; começa pelas fisiológicas e chega à auto-realização. Mais tarde, compreendeu que a escala estava incompleta, pois acima e abaixo das necessidades de auto-realização, Maslow percebeu a necessidade inerentemente humana da transcendência, de estabelecer contato com o espiritual, centrada mais no cosmos do que no próprio ser, porquanto, sem isso, o homem não atinge a auto-realização, e corre o risco de se tornar doente, apático ou violento. A psicologia transpessoal considera a espiritualidade e a religião como categorias distintas, apesar de ocasionalmente coincidentes. Ao aplicar técnicas meditativas e transpessoais, os professores conseguem ser mais reflexivos e responsáveis com a dimensão espiritual que irão trabalhar com seus alunos.

E quais são as experiências com a formação de professores holísticos? Como qualquer mudança, é sempre mais fácil falar do que fazer. A aplicação do programa de formação de professores holísticos não é um projeto com prazos definidos, mas um processo complexo e continuado. Não podemos esperar que os professores apliquem o currículo holístico sem um planejamento e acompanhamento adequados. Por outro lado, é necessário levar em conta que o currículo tradicional não pode ser interrompido bruscamente. Exige um período de transição quando os dois currículos devem ser ensinados em paralelo. Por isso, a transição deve ser bem planejada.

Clark (apud YUS, 2001) aplicou um currículo integrado para a formação de professores holísticos e constatou grande dificuldade em sua implantação, especialmente em virtude da mudança exigida no comportamento dos professores. Ele reconheceu a existência de quatro etapas para a implantação, quais sejam: a ignorância, a consciência, a compreensão e o compromisso-ação.

Na primeira etapa é onde se encontra a grande maioria dos educadores e administradores escolares. Dão notas, aulas, mantêm a ordem e a limpeza do espaço escolar, mas não pensam seriamente nas conseqüências dos seus atos sobre a formação dos seus alunos, mesmo que tenham consciência das limitações e deficiências do currículo empregado. Na verdade, consideram-se impotentes para fazer mudanças realmente significativas e qualquer mudança curricular será apenas uma mudança cosmética, ou seja, quase sempre sem profundidade, sem levar o aluno a uma transformação.

A segunda etapa acontece quando o professor começa a enxergar a situação com novos olhos e reconhece que esta precisa ser melhorada e estudada.

A terceira etapa, a compreensão, requer consciência auto-reflexiva e entendimento do contexto vivido. Nesta fase, o professor percebe que os problemas da educação, supostamente separados e insolúveis, são na verdade sintomas de um problema mais amplo e básico.

A ação, quarta etapa, é a que realmente faz a diferença na vida do professor. Ao se tornar ciente da visão de educador, compreende o potencial da educação holística, e então, o professor adota o compromisso para tornar realidade sua visão. Este compromisso energiza tanto a ação individual quanto a ação coletiva. É interessante o paralelo entre Clark e Paulo Freire. O formador deve reconhecer que o professor não precisa necessariamente partir da etapa mais básica, pode já se encontrar em alguma etapa intermediária.

Outro estudioso, Miller (1993), aconselha um programa mais prático para a formação do professor holístico, considerando a experiência e o crescimento de pessoas adultas. Assim, essa aprendizagem pode acontecer a partir de: processos de pensamento divergente, tais como metáforas, analogias, desenhos e jogos; um ambiente de aprendizado psicologicamente seguro, onde os professores sintam-se

confortáveis para adquirir novos conhecimentos; um treinamento diretamente relacionado com as necessidades atuais do professor; um treinamento autodirigido, em que os professores sintam que a aprendizagem está direcionada para suas próprias necessidades; as expectativas devem ser claras e os professores devem estar cientes dos objetivos do curso; a comunicação ocorre entre o formador e os professores, estimulando a reflexão destes; os professores não se sentem pressionados; o formador reconhece e aplica diferentes estilos de aprendizagem, adequados aos professores, reconhecendo suas individualidades; o formador renuncia ao controle sobre o processo instrucional, e embora tenha sempre em mente o objetivo do treinamento, aplica uma variedade de atividades individuais e de grupo; é reconhecido pelos professores como um facilitador que ajuda o desenvolvimento do grupo; os professores tomam conhecimento do programa em seus próprios termos e com antecedência; reconhecem que o desenvolvimento é de longo prazo e não necessariamente linear, podendo ocorrer retrocessos temporários próprios do aprendizado; os administradores e coordenadores escolares também devem participar do processo e devem estar dispostos a correr os riscos implícitos em qualquer mudança; o desenvolvimento do grupo não tem prazo definido para terminar, mas passa a ser parte do cotidiano do professor.

Para desenvolver a equipe docente, o treinamento é fundamental porque proporciona um ambiente não ameaçador onde os professores podem trabalhar juntos. Duas ferramentas são indicadas para facilitar a aprendizagem holística: a metáfora e a narrativa. A metáfora pode ser utilizada para tornar mais claro o conteúdo ensinado. Já a narrativa permite ao professor relacionar a importância dos temas em sua vida com a prática do ensino.

Devemos, porém, reconhecer que, se quisermos um ensino holístico, o papel central será desempenhado pelo professor. Se ele se sente fragmentado e desconectado, não podemos exigir-lhe um ensino integral e conectado, pois o professor precisa ser autêntico a fim de poder transmitir uma imagem de sinceridade para os alunos. Por outro lado, devemos reconhecer o professor como uma pessoa, e, como tal, com deficiências e limitações, mas também com ilimitado potencial para criar e motivar as novas gerações de estudantes.

5 METODOLOGIA

Não cessaremos de explorar. E no final de toda a nossa investigação, voltaremos ao ponto de partida e reconheceremos o lugar como se pela primeira vez.

(T. S. Elliot)

5.1 Trajeto metodológico

Para atingirmos os objetivos propostos, optamos por um estudo exploratório e descritivo. De acordo com Triviños (1995), nos estudos exploratórios, o pesquisador aumenta suas vivências e conhecimentos em relação a determinado problema. Ele parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo dentro de uma realidade específica, buscando trabalhos anteriores e maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou experimental. O estudo descritivo exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Ele pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. O pensamento de Triviños é coerente com o de Lobiondo-Wood e Haber (2001) quando estes afirmam que o estudo exploratório e descritivo baseia-se na coleta e descrição detalhada das variáveis do fenômeno estudado. Os dados justificam e avaliam a realidade ou servem para sugerir e implementar soluções para o problema estudado.

Como referencial teórico, utilizamos os conhecimentos e as experiências do autor canadense John P. Miller, com vasta bibliografia e trabalhos desenvolvidos na área de educação holística.

A população do nosso estudo foi composta pelos alunos do último semestre do segundo período letivo de 2003 dos cursos de graduação em enfermagem das cinco instituições de ensino superior (IES) mais antigas do Estado do Ceará: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Para manter o anonimato das IES, suas identidades foram alteradas por pseudônimos identificados pelas cores Azul, Laranja, Preto, Verde e Vermelho. A população de formandos dessas cinco IES abrangeu os seguintes quantitativos: 37 egressos da Universidade Vermelha; 55 da Universidade Verde; 32 da Universidade Preta; 31 da Universidade Azul e 22 da Universidade Laranja, no total de 177 egressos de enfermagem.

A amostra, porém, foi formada por 124 graduandos em enfermagem das cinco IES do Estado do Ceará, representando 71,3% da população original, ou seja, 177 egressos, e contou com a seguinte distribuição: 31 alunos da Universidade Vermelha (25,0% do total da amostra), 55 da Universidade Verde (44,3% do total da amostra), 18 da Universidade Preta (14,5% do total da amostra), 11 da Universidade Azul (8,9% do total da amostra) e 9 da Universidade Laranja (7,3% do total da amostra).

Selecionamos os alunos do último semestre por já terem passado por todas as disciplinas e experiências pedagógicas da graduação, tendo assim condições suficientes de falarem sobre a formação propiciada pelos diversos cursos.

Também fizeram parte do nosso estudo as coordenadoras dos cursos de graduação em enfermagem das cinco IES do Estado do Ceará, todas com mais de um ano no cargo, pois, conforme Tavares (1998), o processo de socialização do empregado com sua instituição de trabalho somente é apreensível após certo tempo de convivência dentro dela. A participação teve como objetivo avaliar a posição das coordenadoras em relação às dos discentes no respeitante à formação do aluno na graduação de enfermagem.

Os questionários foram aplicados no período de setembro a dezembro de 2003 nas cidades de Fortaleza, Crato e Sobral por quatro bolsistas de iniciação à pesquisa do curso de pedagogia da UFC, devidamente treinados para a tarefa.

Como os pesquisandos estavam no último semestre do curso e encontravam-se fora do espaço das universidades em diferentes campos de prática, a estratégia utilizada para a coleta de dados foi o contato com as docentes responsáveis por cada turma. Assim, o estudo foi desenvolvido nos diversos locais de prática de cada turma, tais como hospitais, unidades básicas de saúde, nos encontros de conclusão de curso e nas reuniões para apresentação de trabalho de conclusão de curso. Os bolsistas encaminhavam-se para os diversos locais de prática, após entendimento da pesquisadora com as docentes responsáveis pelas turmas, em dias e horários determinados e, aí, reuniam-se em salas da própria instituição onde se encontravam os alunos. Os bolsistas convidavam a participar da pesquisa, apresentavam o tema e o objetivo do estudo, a garantia do anonimato e

do sigilo, os benefícios para os cursos de enfermagem, a utilização dos dados coletados exclusivamente para atender aos objetivos da pesquisa. Mostravam que o estudo não apresentava nenhum risco nem qualquer questionamento pessoal. Informavam que os alunos tinham o direito de declinar do estudo como também ter acesso às suas informações a qualquer hora (Apêndice A). Após todos os esclarecimentos a propósito da investigação, os alunos dispostos a participar assinavam o termo de consentimento pós-esclarecido (Apêndice B). Em seguida, entregavam-se-lhes os questionários (Apêndice D), os quais eram respondidos no próprio local. Esse cuidado foi tomado para evitar perda de questionário ou deturpação da informação ao ser levado para casa.

Foram muitas as idas e vindas aos espaços de encontro com os concludentes, pois, às vezes, estava tudo combinado mas, por algum problema, como mudanças de setor, local de prática, atividades imprevistas e outras eventualidades próprias da flexibilidade do cronograma de atividades de cada turma, os alunos não eram encontrados nos locais combinados.

Em relação às coordenadoras dos cursos de enfermagem, manteve-se contato prévio por telefone pela própria pesquisadora, quando todas concordaram em participar da pesquisa. Em seguida, enviamos um ofício esclarecendo os pontos-chave do estudo, tais como tema, objetivo (Apêndice C), termo de consentimento pós-esclarecido (Apêndice B) e questionário (Apêndice E). Todos os questionários foram devolvidos no prazo de quinze dias, período acordado entre as partes.

Os dados da investigação relacionados aos egressos dos cursos de enfermagem foram coletados mediante questionário composto por treze indagações abertas, nas quais os respondentes apresentavam suas respostas. Nas nove últimas havia a necessidade de justificção. A primeira parte do questionário era voltada para o conhecimento do conceito de holismo e sua aplicação nas experiências pedagógicas dos cursos. A segunda parte explorou o perfil do egresso preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Enfermagem, onde fizemos um desdobramento em questionamentos, confirmando ou não sua formação e, em seguida, justificando.

Para os coordenadores de curso, aplicou-se um questionário (Apêndice E) composto por três questões abertas sobre: concordância com o conceito de enfermagem holística apresentado pela BIREME; procedimentos utilizados para colocar em prática a formação holística dos aprendizes; adequação das ações institucionais à luz do estabelecido no artigo 3º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, conforme Resolução CNE/CES nº 3, de 7/11/2001.

Para testar a necessidade de aperfeiçoar os itens e estrutura do instrumento, aproveitamos eventos realizados pela UNIFOR/NAMI como o *workshop* intitulado *O refletir de uma prática em busca da interdisciplinaridade* e o encontro para apresentação de trabalhos de conclusão de curso, onde entregamos o instrumento para quinze alunos e oito professores escolhidos aleatoriamente a fim de responderem individualmente no recinto dos encontros. Todos os questionários foram respondidos sem nenhuma dificuldade.

A escolha do questionário para coleta dos dados deve-se ao fato de ser um dos instrumentos próprios para o tipo de pesquisa em questão e, como dizem Selltiz et al. (1974), entre muitas outras vantagens do questionário, as pessoas podem ter maior segurança em seu anonimato e conseqüentemente se sentem mais livres, mais à vontade, para externar suas opiniões que, em outras ocasiões, poderiam ficar temerosas de expor com medo de serem desaprovadas ou de se colocarem em dificuldade.

Após a coleta, os dados foram organizados mediante extração de categorias preestabelecidas fazendo uso da análise temática de Bardin (1977) a partir das questões dos próprios questionários. A tabulação e análise foram realizadas por meio do uso do software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS for Windows, version 11.0)*. Consideramos ainda, para maior fidedignidade dos resultados, as falas dos pesquisandos mais representativas do conjunto. Para validar as respostas dadas pelos discentes, fizemos cruzamentos de variáveis do questionário com o paradigma holístico (Apêndice H).

Os resultados são apresentados e comentados por três procedimentos distintos, porém complementares: uso de tabelas, representação gráfica e as falas

mais representativas de alunos e coordenadoras. Nas tabelas estão expostas as respostas válidas, isto é, foram desconsideradas as omissões ou ausência de respostas. No entanto, nas representações gráficas estão presentes as respostas omissas, pois consideramos que o silêncio, expresso pela ausência de opiniões, pode pressagiar algum sintoma sobre a realidade avaliada. As falas estão mostradas para enfatizar o exposto nas tabelas e gráficos.

5.2 Aspectos éticos e legais da pesquisa

De início, solicitamos por ofício às coordenações dos cursos de enfermagem a permissão para a realização da pesquisa (Apêndice F). Após a anuência, entregamos cópia do projeto e foi assinada a folha de rosto. Em seguida, apresentamos o projeto (Apêndice G) à Comissão do Comitê de Ética da UFC para avaliação e aprovação (Anexo A). Após a aprovação, contatamos por telefone os docentes responsáveis pelos alunos e possíveis participantes da pesquisa, bem como as coordenadoras dos cursos de graduação em enfermagem. A adesão, tanto de alunos como de coordenadoras, deu-se pelo termo de consentimento pós-esclarecido (Apêndice B).

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com as exigências éticas e científicas da Resolução 196/96 do CNS/MS sobre pesquisas envolvendo seres humanos bem como com a Resolução 240/00 do COFEN, que aprova o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, com destaque para o capítulo IV, artigos 35 a 37. Para isso, tomamos como base os princípios da bioética, como autonomia, beneficência, não maleficência, autonomia e justiça.

A pesquisadora comprometeu-se fazer a devolução dos resultados por meio de relatório às coordenações dos cursos de enfermagem a fim de poderem tomar conhecimento dos resultados e, se for do seu interesse, adotar algumas das sugestões propostas.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

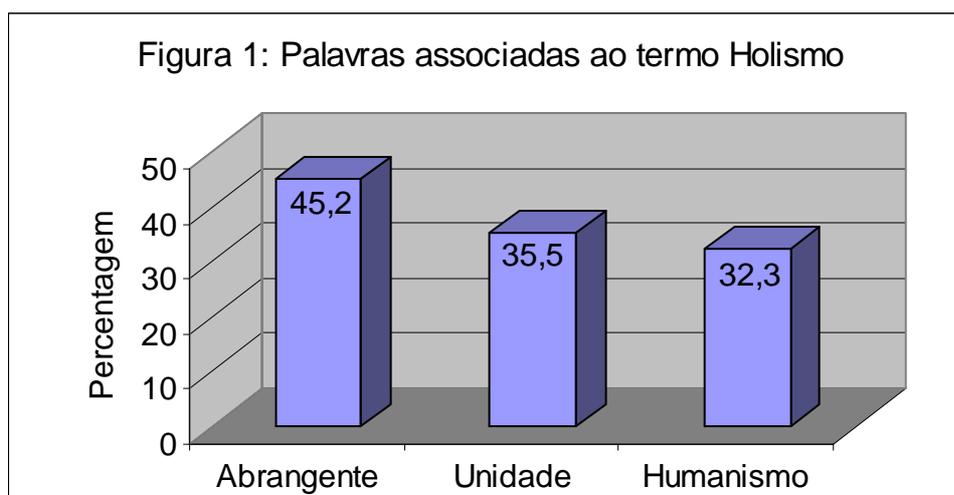
É belo dar quando solicitado; é mais belo, porém, dar por haver apenas compreendido.

(Kahlil Gibran)

6.1 A realidade do ensino de enfermagem

6.1.1 A abordagem holística

Nesta seção apresentaremos os resultados das respostas fornecidas às quatro indagações acerca da perspectiva holística. A primeira dessas indagações solicitou aos universitários indicar cinco termos que pudessem estar associados à palavra holismo. A Figura 1 apresenta as palavras mais freqüentemente citadas pelos entrevistados.



Como observamos na Figura 1, três palavras foram mais freqüentemente associadas a holismo:

- *Abrangente*: citada por 45,2% dos entrevistados, e associada à idéia de totalidade, de amplitude, de inclusão;
- *Unidade*: mencionada por 35,5% dos entrevistados, e associada à idéia de união, integralidade, ligação, indivisibilidade;
- *Humanismo*: apresentada por 32,3% dos entrevistados, e associada às seguintes idéias: a) o homem deve estar no centro das preocupações

filosóficas; b) sua constituição é unitária (aspectos biopsicossociais) e imaterial (existência de uma alma imaterial).

Os discentes possuem algum conhecimento sobre holismo em determinados aspectos trabalhados pelos estudiosos, como por exemplo Miller (2001), que é considerar o físico, o mental, o social e o espiritual. Eles até utilizam termos associados, característicos do paradigma holístico, como inclusão, integralidade, indivisibilidade, unitário e, principalmente, espiritualidade, o que em nosso cotidiano, em nossas ações, é muito esquecido. Ou seja, nossos pesquisandos, de forma teórica, já demonstram algum entrosamento com o paradigma holístico.

Indagamos acerca do conceito de holismo. Os 124 respondentes forneceram as informações apresentadas a seguir:

- Para 93,5% dos entrevistados trata-se de um termo que denota a visão integral sobre o mundo e sobre o ser humano;
- 6,5% dos entrevistados não propuseram qualquer tipo de resposta à indagação.

A título de ilustrar os casos enquadrados na categoria majoritária, – aqueles que vêem o holismo como a compreensão integral do mundo e do ser humano – apresentamos, a seguir, algumas frases desses entrevistados:

[...] para mim é considerar o indivíduo em suas dimensões físicas, psíquicas, socioculturais, espirituais, políticas e ambientais – Vermelha.

[...] entender o ser humano como um ser complexo – Vermelha.

[...] avaliar o ser humano com um todo, não se direcionando apenas à patologia em si [...] – Verde.

[...] é a compreensão do ser humano em sua dimensão física e biológica, mental e espiritual e social [...] – Verde.

[...] é uma teoria que defende e afirma que o universo é composto de totalidades interativas e organizadas; onde o homem é considerado indivisível [...] – Laranja.

[...] é a integração da complexidade dos valores humanos [...] – Laranja.

[...] significa cuidar do indivíduo sem dividir ou “departamentalizar”. Significa intervir tendo como base o ‘todo’ que ele representa [...] – Preta.

[...] é poder perceber o ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas físicas (anatômicas), funcionais (fisiológicas), espirituais, sociais e emocionais [...] – Preta.

[...] é ver o paciente como um todo, não somente como uma pessoa com problemas de saúde [...] como um ser humano que precisa de atenção [...] tanto psicológico como fisiológico, humano e social [...] – Azul.

[...] é ver o outro além do corpo [...] seu estado espiritual, emocional, ver todos os aspectos [...] – Azul.

Quando solicitamos um conceito de holismo, a grande maioria manifestou-se de uma forma ou de outra. Alguns de forma mais consistente, outros de forma mais superficial, embora uma pequena minoria não tenha sabido se posicionar. Se compararmos essas respostas com o questionamento anterior, perceberemos uma confusão, algo não bem construído no cognitivo dos alunos, pois apesar de terem utilizado termos associados ao holismo de modo coerente, no momento em que foram conectar as idéias, pensamentos, conhecimentos, para dar o conceito de holismo, chegaram a algo vago, fragmentado, sem muita consistência, como se fosse um discurso ouvido, memorizado e, em seguida, colocado no papel. Comprovamos isso nas respostas que focalizam de maneira enfática o homem em seus aspectos físico, mental, social e espiritual, ou seja, é exatamente o discurso que ouvimos no nosso cotidiano sobre o holismo.

No entanto, o holismo é muito mais abrangente. Envolve a natureza e sua característica fundamental é a conectividade, a ligação do homem com o meio ambiente, saber trabalhar com áreas de outros conhecimentos, desenvolver a aprendizagem não só no aspecto do aprender a conhecer e aprender a fazer, mas também no do aprender a ser e no do aprender a viver junto, conforme preconiza Delors (2003).

Em seguida, foram os universitários indagados acerca do modo como o paradigma holístico foi trabalhado (teórico e prático) no curso do qual eram aprendizes. Os resultados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 Freqüências de respostas acerca do modo como o paradigma holístico foi trabalhado na teoria

Âmbito de trabalho	Categorias de respostas	Freqüência Absoluta	Freqüência Relativa
Teórico	De modo insuficiente ou parcial	42	33,9%
	Tão somente em algumas disciplinas	25	20,2%
	Tratando o ser humano com um todo	17	13,7%
Prático	Nas práticas de estágio supervisionado	5	4,0%
	Através da humanização no atendimento	5	4,0%
	Não foi trabalhado	4	3,2%
	Ausência de respostas	26	21,0%
	Total	124	100,0%

Fonte: Pesquisa própria.

Ao interpretar as informações acerca do trabalho teórico do paradigma holístico, percebemos que 33,9% dos respondentes acreditam na insuficiência ou na sua parcialidade, isto é, na inadequação procedimental dada à ênfase teórica. Acrescente-se o dado apontado por 20,2%, destacando a abordagem do mencionado paradigma tão-somente em algumas disciplinas.

Os demais respondentes (17,7%) apresentaram respostas associadas ao âmbito prático, tais como tratando o ser humano como um todo (13,7%), nas práticas de estágio supervisionado e por meio da humanização do atendimento (4%).

Finalmente, expomos, na Tabela 2, os dados referentes à indagação sobre as experiências práticas que podem exemplificar o cuidado holístico.

Tabela 2 Freqüências de respostas acerca das experiências práticas que podem exemplificar o cuidado holístico

Categorias de respostas	Freqüência Absoluta	Freqüência Relativa (%)
Ver o paciente como um todo integrado	36	29,0
Ter um cuidado humanizado do paciente	25	20,2
Associar a doença a outras variáveis sociais	13	10,5
No processo de enfermagem	12	9,7
Não teve nenhuma experiência	5	4,0
Ausência de respostas	33	26,6
Total	124	100,0

Fonte: Pesquisa própria.

Segundo revelam as informações constantes da Tabela 2, 26,6% dos entrevistados omitiram-se de responder à indagação que lhes foi formulada e 4,0% deles afirmaram não ter passado por nenhuma prática associada ao paradigma holístico.

Não obstante, 29,0% dos universitários afirmaram que a preocupação em ver o paciente como um todo integrado é algo associado à prática holística. Nessa mesma direção, de acordo com 10,5% dos indagados, a associação do quadro de enfermidade a outras características socioeconômicas do paciente é uma prática de cunho holístico.

Para 20,2% dos entrevistados, a humanização no atendimento e no cuidado prestado ao enfermo é outro fator ligado à referida prática. Nessa mesma vertente, estão 9,7% dos aprendizes, que afirmaram ser exemplo do uso do paradigma holístico o próprio processo de enfermagem.

Os dados constantes das Tabelas 1 e 2 possibilitam-nos tecer muitos questionamentos sobre a prática holística nos cursos de enfermagem. Por exemplo, como explicar tantas respostas omissas (21% na Tabela 1 e 26% na Tabela 2)? O que este dado particular pode significar? Por que tantos entrevistados afirmaram serem superficiais ou parciais as práticas holísticas nos seus respectivos cursos (33,9% na Tabela 1)? Por que essas práticas, embora superficiais ou parciais, foram trabalhadas apenas em algumas disciplinas (20,2%)? De acordo com a Tabela 2, apenas 4% dos entrevistados afirmaram ter aplicado essas práticas holísticas em atividades ligadas ao estágio supervisionado.

Conforme podemos constatar mais uma vez, as justificativas dos discentes não são voltadas de forma concreta para uma teoria e uma prática holística. Elas se baseiam, primordialmente, no discurso ouvido no cotidiano. Aqui podemos constatar a desconectividade dos formandos quando relacionam teoria e prática holística. Se eles associaram ao holismo palavras de forma coerente, pois no conceito mencionaram conteúdos próprios dos discursos ouvidos no dia-a-dia, no momento de expor suas experiências na teoria e prática, muitas são as respostas omissas. Isto significa que não vivenciaram essas experiências, ou, se vivenciaram, não sabem fazer a conexão adequada. Seriam, então, estas experiências superficiais ou

parciais? Tal tipo de vivência pode ser considerada holística? É preciso vivenciá-las de modo integral. Enquanto alguns dizem tê-la vivenciado apenas em algumas disciplinas e, de forma mais concreta, nos estágios supervisionados, outros afirmam não ter vivenciado de forma alguma. Esta minoria reforça a fragmentação no planejamento das disciplinas, na construção do currículo, na falta de integração entre os docentes e as disciplinas próprias da enfermagem. Da mesma maneira, destas com outras áreas de conhecimento essenciais para uma formação holística do enfermeiro a fim de poder prestar um cuidar holístico ao cliente apoiado por uma equipe multiprofissional. Mas por que dentro de um mesmo curso são trabalhados de forma tão diferente os conteúdos e a metodologia? Aqui sentimos a falta da conexão pregada por Miller (2001) como um dos requisitos básicos para a formação holística.

6.1.2 O perfil do formando egresso / profissional de enfermagem

Na Tabela 3, a seguir, estão as frequências relativas – percentuais – e as frequências absolutas (entre parênteses) das respostas à questão 1 referente à formação generalista do enfermeiro. Nesse cálculo, as respostas omissas (não dadas) foram desprezadas.

Tabela 3 Frequências relativas de respostas acerca da formação generalista do enfermeiro

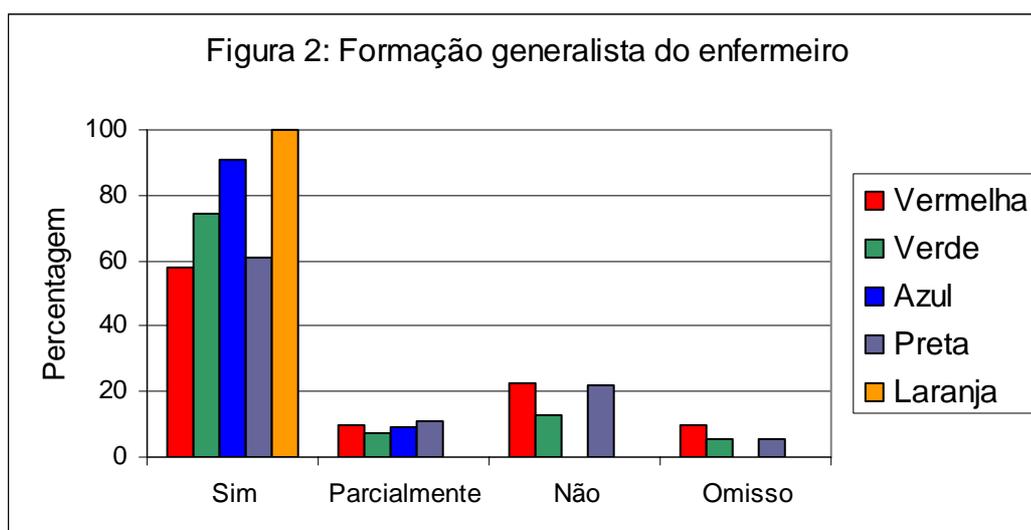
IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha	66,7% (21)	11,1% (03)	22,2% (07)	100,0% (31)
Verde	78,8% (41)	7,7% (04)	13,5% (07)	100,0% (52)
Azul	90,9% (10)	9,1% (01)	0,0% (00)	100,0% (11)
Preta	64,7% (12)	11,8% (02)	23,5% (04)	100,0% (18)
Laranja	100,0% (09)	0,0% (00)	0,0% (00)	100,0% (09)
Total da amostra	76,8% (93)	8,3% (10)	14,9% (18)	100,0% (121)

Fonte: Pesquisa própria.

Segundo os dados da Tabela 3, a maioria dos entrevistados (76,8%) acredita ter recebido uma formação generalista. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram unânimes nas suas opiniões favoráveis a esta formação (100% dos entrevistados), enquanto os de Cor Preta foram os mais discordantes sobre o tema, pois 23,5% expressaram-se com um significativo não. No grupo intermediário,

isto é, entre os que acham que a formação generalista é obtida apenas parcialmente, sobressaem os alunos de Cor Preta (11,8%), os de Cor Vermelha (11,1%), os de Cor Azul (9,1%) e os de Cor Verde (7,7%).

Apresentamos, na Figura 2, todas as respostas dos 124 participantes da investigação (inclusive as omissas) à pergunta sobre a formação generalista do enfermeiro, separadas segundo a IES da qual são alunos.



De acordo com as informações constantes na Figura 2, houve 22,1% de respostas omissas, das quais 12,9% entre os estudantes de Cor Vermelha, 5,6% entre os de Cor Preta e 3,6% entre os de Cor Verde.

Segundo observamos, 37,2% dos respondentes afirmaram receber uma formação generalista de modo parcial, destacando-se os universitários de Cor Preta (11,1%), os de Cor Vermelha (9,7%), os de Cor Azul (9,1%) e os de Cor Verde (7,3%).

No extremo negativo, conforme podemos observar, os maiores percentuais encontram-se entre os alunos de Cor Preta (22,2%), os de Cor Vermelha (19,4%) e os de Cor Verde (12,7%), enquanto nenhum aluno de Cor Azul e da Cor Laranja respondeu negativamente à indagação sobre formação generalista.

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação generalista recebida, sobressaem os alunos de Cor Laranja, com 100% de respostas afirmativas; os de Cor Azul, com 90,9%; os de Cor Verde, com 76,4%; os de Cor Preta, com 61,1% e, finalmente, os de Cor Vermelha, com 58% de respostas

afirmativas. Não obstante, as justificativas dadas são muito superficiais ou bastante críticas. Vejamos alguns exemplos:

[...] embora na faculdade tudo seja um tanto quanto superficial pois o tempo é pouco [...] – Laranja.

[...] sempre houve, ao longo da nossa graduação, uma ênfase maior no nível primário de atenção à saúde [...] – Laranja.

[...] a formação tem falhas porque é fragmentada [...] – Azul.

[...] na maioria dos estágios não nos é dada a oportunidade de atuar em campo, devido a falta de professores que servem de apoio ao aluno, ficando apenas como meros observadores do processo [...] – Azul.

[...] existem muitas deficiências, de modo que o enfermeiro se gradua sem ter abordado um ou dois assuntos [...] – Verde.

[...] a abrangência do que vimos não foi tão grande, pelo menos no que diz respeito a patologias [...] – Verde.

[...] o enfermeiro é “pau para toda hora”. [...] é um pouco psicólogo, padre, administrador [...] – Preta.

[...] somos de formação generalista, mas não me acho capaz de atuar com base no rigor científico para identificar as dimensões bio-psicossociais e emocionais [...] – Preta.

[...] embora haja um déficit nesse generalismo, que em alguns aspectos, de tão amplo, tornou-se superficial, não permitindo um maior aprendizado [...] – Vermelha.

[...] vimos um pouco de tudo, mas não temos uma boa experiência [...] – Vermelha.

Quando observamos a Tabela 3 e a Figura 2, a maior parte das respostas relativas à formação generalista foi sim, o que denota incoerência quando lemos as falas dos respondentes. Para eles, generalista é saber, é ver e fazer um pouco de tudo. É ver todo o conteúdo. De modo geral, segundo suas falas, a formação não atinge seus objetivos, pois o tempo é insuficiente, faltam professores na prática, o ensino é fragmentado, focalizando certos aspectos em detrimento de outros.

Afinal, que formação generalista é dada a nossos alunos? Por que nas respostas eles dizem sim enquanto suas falas se traduzem por uma formação fragmentada, deixando muito a desejar? Vem, então, nossa pergunta: Como está sendo vivido e interpretado o conceito generalista? Na educação holística, o termo

proposto por Miller (2001) para qualificar o trabalho de humanistas, liberais, românticos, considera na educação todas as facetas, todas as experiências do educando, e não apenas o cognitivo, as responsabilidades próprias da vocação e a cidadania. Incluem-se também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos, espirituais, inerentes a todo ser humano, com vistas a desenvolver no educando o princípio de interconexão, onde ele possa encontrar conexões entre disciplinas e aprendizes, conteúdos e processos, aprendizagem e avaliação, pensamento analítico e criativo.

Talvez seja isto o que está faltando na formação dos nossos profissionais, formá-los como um todo para poderem desenvolver seu cuidar como um todo, levá-los a fazer conexões com o que é visto na teoria, na prática, com seus conhecimentos anteriores, com sua vida e seu meio. Levá-los a entender que o aprender a conhecer e o aprender a fazer não são desconectados dos outros saberes, o aprender a ser e o aprender a viver junto; que tudo o que vivenciamos, experienciamos, é como uma rede onde todos os fios estão ligados. Talvez seja este um dos motivos por que a formação não está acontecendo para os alunos de forma satisfatória, faltando a conexão, a inclusão e o equilíbrio.

A Tabela 4, a seguir, contém as freqüências relativas – percentuais – e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à questão 2, referente à formação humanista do enfermeiro. Nesse cálculo, as respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 4 Freqüências relativas de respostas acerca da formação humanista do enfermeiro

IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	80,4% (25)	11,5% (04)	8,2% (02)	100,0% (31)
Azul	79,6% (44)	7,3% (04)	12,7% (07)	100,0% (55)
Preta	72,7% (08)	9,1% (01)	18,2% (02)	100,0% (11)
Laranja	72,2% (13)	16,7% (03)	11,1% (02)	100,0% (18)
	88,9% (08)	0,0% (00)	11,1% (01)	100,0% (09)
Total da amostra	78,8% (98)	9,7% (12)	11,5% (14)	100,0% (124)

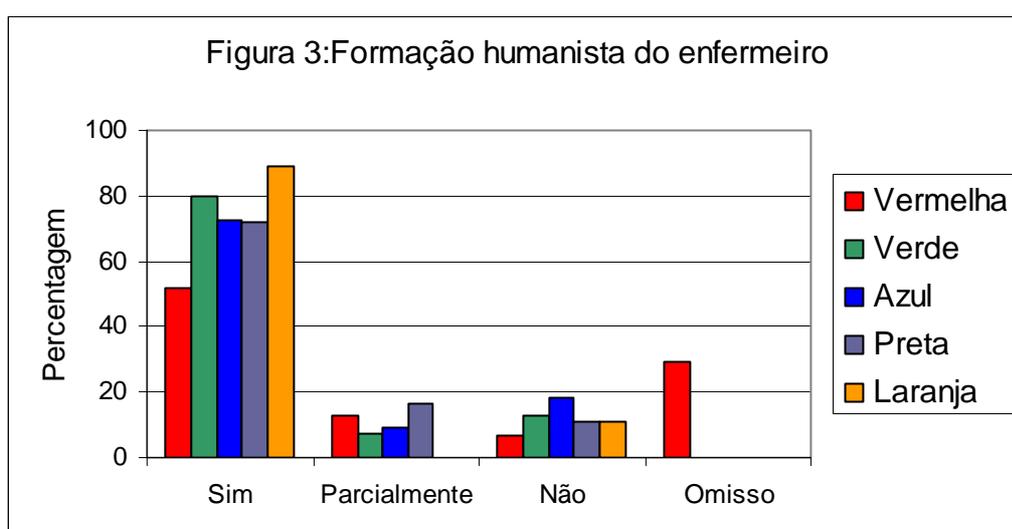
Fonte: Pesquisa própria.

Segundo os dados da Tabela 4, a maioria dos entrevistados (78,8%) acredita receber uma formação humanista. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram os que proporcionalmente atribuíram mais ênfase ao tema (88,9% dos entrevistados), enquanto os de Cor Azul foram os mais discordantes, pois 18,2% expressaram-se negativamente. No grupo intermediário, isto é, entre os que acham que a formação humanista é obtida parcialmente, destacam-se os alunos de Cor Preta (16,7%), os de Cor Vermelha (11,5%), os de Cor Azul (9,1%) e os de Cor Verde (7,3%).

Na Figura 3, constam todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a formação humanista do enfermeiro, separadas segundo a IES da qual são oriundos.

De acordo com os dados constantes da Figura 3, houve 21,2% de respostas omissas, das quais 19,4% entre os estudantes de Cor Vermelha e apenas 1,8% entre os de Cor Verde.

Conforme observamos, 39,6% dos respondentes afirmaram receber uma formação humanista de modo parcial, destacando-se os universitários de Cor Preta (16,7%), os de Cor Azul (9,1%), os de Cor Verde (7,3%) e os de Cor Vermelha (6,5%).



No extremo negativo, segundo percebemos, os maiores percentuais encontram-se entre os aprendizes de Cor Azul (18,2%), os de Cor Verde (12,7%), os de Cor Preta (11,1%), os de Cor Laranja (11,1%) e os de Cor Vermelha (3,2%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação humanista recebida, sobressaem os alunos de Cor Laranja, com 88,9% de respostas afirmativas; os de Cor Verde, com 78,2%; os de Cor Azul, com 72,7%; os de Cor Preta, com 72,2% e, finalmente, os de Cor Vermelha, com 71% de respostas afirmativas. Observamos, novamente, que as justificativas à indagação referente à formação humanista são muito superficiais ou bastante críticas. Vejamos alguns exemplos:

[...] a formação supõe ser humanista, mas na realidade a prática não é humanista [...] – Laranja.

[...] uma formação mais humana [...] está relacionada diretamente não com a universidade, mas com o perfil do educador responsável pelas diversas disciplinas [...] – Laranja.

[...] da minha parte sim, mas o que se observa ainda são futuros profissionais sem essa formação [...] – Verde.

[...] porém acredito que é uma formação individual, a universidade não é capaz de te dar essa formação [...] – Verde.

[...] os professores nos orientam a seguir esse caminho, no entanto, depende da personalidade de cada um ser humanista ou não [...] – Azul.

[...] porém o humanismo está longe de alcançar o seu real objetivo já que enfrentamos o descrédito de nós mesmos [...] a questão salarial é outra muralha [...] – Azul.

[...] infelizmente a parte burocrática toma muito tempo do enfermeiro, fazendo com que eles se esqueçam de humanizar [...] – Preta.

[...] muitas vezes nos deparamos com cenas deprimentes de profissionais que não apresentam formação humanista [...] – Preta.

[...] mas não foi visto o humanismo em todas as disciplinas. Nem todos os professores pregam o humanismo de forma clara [...] – Vermelha.

[...] fala-se muito em humanismo, mas poucos o colocam em prática [...] – Vermelha.

Em relação à formação humanista, encontramos o mesmo problema das respostas da questão anterior. A grande maioria afirma que sim, que tem formação

humanista, mas em suas falas mostra outra realidade. No discurso é pregado o humanismo, na prática, porém, a realidade é outra, tanto por parte dos profissionais de serviço, como dos próprios alunos e dos docentes. Isto acontece, segundo suas falas, por questões burocráticas, salariais, como também em virtude do perfil de cada um e não apenas da formação oferecida pela universidade.

Sem o ensino, que é fragmentado e desconectado, torna-se difícil esta formação humanista, pois ela perpassa nossos valores, amor, amizade, idealismo, coragem, esperança, trabalho, humildade, sabedoria, respeito, solidariedade, tarefa esta dos nossos pais e professores comprometidos com o ato de formar, informar e educar. Se nós docentes e profissionais de serviço não exercitamos o humanismo, como vamos passar isso para nossos educandos? Não educamos somente pelo discurso, mas principalmente pelo testemunho. Esta é uma característica defendida por Yus (2001) quando aborda o perfil do professor holístico.

A Tabela 5, a seguir, contém as freqüências relativas -percentuais- e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à questão 3, referente à formação crítica e reflexiva do enfermeiro. Nesse cálculo, as respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 5 Freqüências relativas de respostas acerca da formação crítica e reflexiva

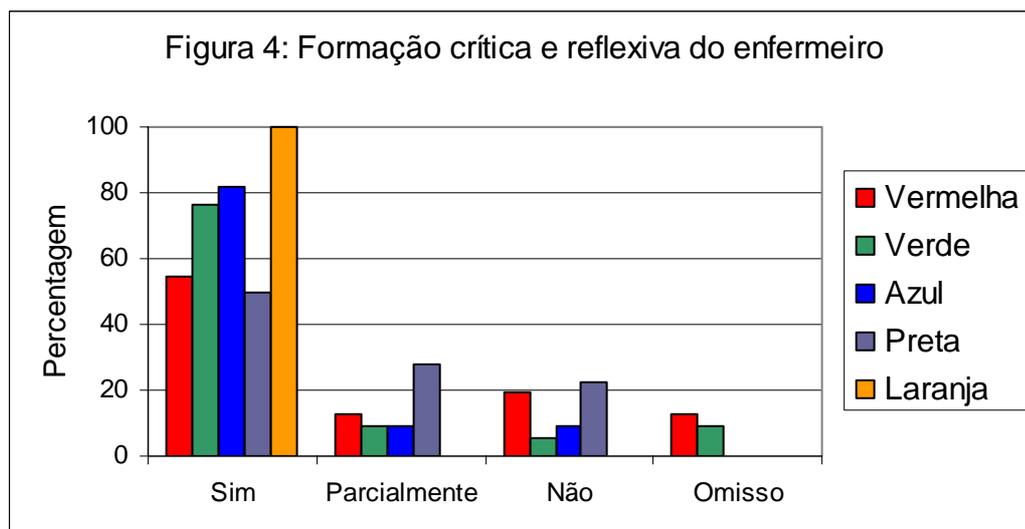
IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	66,2% (21)	11,5% (04)	19,2% (06)	100,0% (31)
Azul	84% (42)	10,0% (05)	6%(03)	100,0% (50)
Preta	81,8% (09)	9,1% (01)	9,1% (01)	100,0% (11)
Laranja	50,0% (09)	27,8% (05)	22,2% (04)	100,0% (18)
	100,0% (09)	0,0% (00)	0,0% (00)	100,0% (09)
Total da amostra	75,6% (90)	8,5% (15)	11,9% (14)	100,0% (119)

Fonte: Pesquisa própria.

Com base nos dados da Tabela 5, observamos que a maioria dos entrevistados (75,6%) acreditam receber uma formação reflexiva e crítica. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram unânimes nas suas respostas (100% disse sim), enquanto os de Cor Preta foram os mais discordantes sobre o tema, pois 22,2% expressaram-se negativamente. No grupo intermediário, isto é, entre os que acham que

a formação crítica e reflexiva é obtida parcialmente, destacam-se os alunos de Cor Preta (27,8%), os de Cor Vermelha (11,5%) e os de Cor Verde (10,0%).

Mostramos, a seguir, todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a formação crítica e reflexiva do enfermeiro, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 4).



De acordo com os dados da Figura 4, houve 21,6% de respostas omissas, das quais 16,1% entre os estudantes de Cor Vermelha e apenas 5,5% entre os de Cor Verde. Conforme observamos, 57,8% dos respondentes afirmaram receber uma formação humanista de modo parcial, destacando-se os universitários de Cor Preta (27,8%), os de Cor Verde (10,9%), os de Cor Vermelha (9,7%) e os de Cor Azul (9,1%).

No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os aprendizes de Cor Preta (22,2%), os de Cor Vermelha (16,1%), os de Cor Azul (9,1%) e os de Cor Verde (9,1%). No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação crítica e reflexiva recebida, ressaltamos a unanimidade verificada entre os alunos de Cor Laranja (100% de respostas afirmativas) e os elevados valores observados entre os alunos de Cor Azul (81,8%), os de Cor Verde (76,4%), os de Cor Vermelha (58,1%) e os de Cor Preta (50%). Observamos, novamente, que as justificativas dadas à indagação referente à formação crítica e reflexiva são muito superficiais ou bastante críticas, conforme algumas das falas a seguir:

[...] a formação tenta produzir o enfermeiro crítico e reflexivo, mas isto depende de cada um [...] – Laranja.

[...] por meio de estudos que nos faziam colocar nossas opiniões e como resolveríamos os problemas que surgissem [...] – Laranja.

[...] as reflexões e críticas têm que ter uma mudança efetiva [...] – Azul.

[...] são freqüentes as discussões e reflexões propostas por vários professores [...] porém ainda existem alunos que não estão preparados para isto [...] – Azul.

[...] nossas críticas e reflexões às vezes foram barradas por estarmos em ambiente hospitalar [...] – Verde.

[...] adquirimos a capacidade de olhar o cliente como um todo, em seus aspectos sociais e econômicos [...] – Verde.

[...] a maioria hoje trabalha mecanicamente [...] – Vermelha.

[...] isso não é transmitido no decorrer do curso [...] – Vermelha.

[...] durante o decorrer do curso estes aspectos não são pautados, estando deficientes na formação profissional [...] – Preta.

[...] somente nas disciplinas que são mais humanas [...] – Preta.

Como enfatiza Perrenoud (2002), o que nos torna profissionais reflexivos não é simplesmente refletirmos na ação e sobre a ação, e sim saber distinguir entre a postura como profissional e a reflexão episódica do que fazemos. Assim, a dimensão reflexiva está no centro de todo o processo ensino-aprendizagem, o mesmo acontecendo com a formação crítica. Para isso, universidade e professores têm de instrumentar o aluno a fim de desenvolver estratégias, dispositivos próprios para a prática crítica reflexiva, como resolução de problemas, estudos de casos, auto-observação, pesquisa. Portanto, é preciso não confiar apenas na transmissão mágica de postura da universidade e professor.

O aluno precisa, pois, compreender que uma formação crítica reflexiva não é transmitida e sim construída e incorporada para ser vivenciada em seu cotidiano. Delors (2003, p. 99) corrobora este ponto de vista ao afirmar que

todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

De acordo com Miller (2001), uma das técnicas da educação holística para desenvolver a capacidade do aluno para pôr em prática esta formação é a visualização e o relaxamento.

A Tabela 6, a seguir, contém as freqüências relativas – percentuais – e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à questão 4, referente à formação ética do enfermeiro. Nesse cálculo, as respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 6 Freqüências relativas de respostas acerca da formação ética do enfermeiro

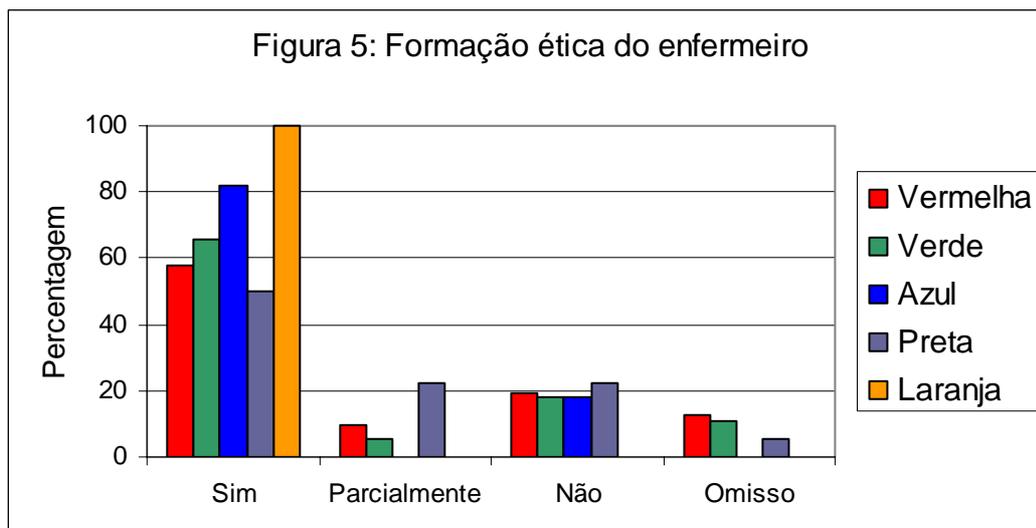
IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	70,4% (22)	11,1% (03)	18,5% (06)	100,0% (31)
Azul	73,5% (36)	6,1% (03)	20,4% (10)	100,0% (49)
Preta	81,8% (09)	0,0% (00)	18,2% (02)	100,0% (11)
Laranja	52,9% (10)	23,5% (04)	23,5% (04)	100,0% (18)
	100,0% (09)	0,0% (00)	0,0% (00)	100,0% (09)
Total da amostra	72,9% (86)	8,5% (10)	18,6% (22)	100,0% (118)

Fonte: Pesquisa própria.

De acordo com os dados da Tabela 6, a maioria dos entrevistados (72,9%) acredita receber uma formação pautada em princípios éticos. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram unânimes nas suas respostas (100% disse sim), enquanto os de Cor Preta foram os mais discordantes sobre o tema, pois 23,5% expressaram-se negativamente; em seguida, vieram os de Cor Verde (20,4%), os de Cor Vermelha (18,5%) e os de Cor Azul (18,2%). No grupo intermediário, isto é, entre aqueles para os quais a formação pautada em princípios éticos é obtida tão-somente de modo parcial, destacam-se os alunos de Cor Preta (23,5%), os de Cor Vermelha (11,1%) e os de Cor Verde (6,1%).

Expomos, a seguir, todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a formação do enfermeiro pautada em princípios éticos, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 5).

Segundo os dados constantes da Figura 5, houve 31,2% de respostas omissas, das quais 12,9% entre os estudantes de Cor Vermelha, 12,9% entre os de Cor Verde e 5,6% entre os de Cor Preta.



Conforme observamos, 37,4% dos respondentes afirmaram receber uma formação pautada em princípios éticos de modo parcial, com relevo para os universitários de Cor Preta (22,2%), os de Cor Vermelha (9,7%) e os de Cor Verde (5,5%).

No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os estudantes de Cor Preta (22,2%), os de Cor Azul (18,2%), os de Cor Verde (16,7%) e os de Cor Vermelha (16,1%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação pautada em princípios éticos, mencionamos os alunos de Cor Laranja, com a unanimidade que lhes é peculiar: 100% de respostas afirmativas. Em seguida, vieram os alunos de Cor Azul, com 81,8%; os de Cor Verde, com 65,5%; os de Cor Vermelha, com 61,3% e, finalmente, os de Cor Preta, com 50% de respostas afirmativas. Vejamos alguns exemplos das justificativas dadas à indagação referente à formação pautada em princípios éticos:

[...] sempre foi pregado que tudo o que se faz deve ser feito diante de uma reflexão voltada para os princípios éticos [...] – Laranja.

[...] na teoria esse ponto foi bastante trabalhado, apesar da força do exemplo ser bem menor [...] – Laranja.

[...] a qualificação fica de lado quando há uma indicação por trás [...] – Azul.

[...] a ética profissional é enfatizada [...] apesar de pouco exercida [...] inclusive por aqueles que a transmitem [...] – Azul.

[...] o que é dito [...] na prática, na maioria das vezes, não é visto [...]
– Verde.

[...] enquanto estudantes temos um suporte que nos leva a refletir e agir com ética [...] – Verde.

[...] sim. Mas nem sempre é colocada na prática, pois a maioria não conhece seus direitos [...] – Vermelha.

[...] conhecemos muito pouco do nosso código de ética, assim como de toda nossa legislação [...] – Vermelha.

[...] a ética é um alicerce fundamental, visto que trabalhamos com seres humanos que merecem respeito e lealdade [...] – Preta.

[...] esses princípios é que nos fazem profissionais de qualidade [...] – Preta.

Embora a grande maioria tenha dito sim no concernente à formação baseada na ética, as justificativas foram muito voltadas para o nível do discurso, sem qualquer exemplo concreto. A ética foi referida particularmente focada na prática profissional, principalmente na área da assistência, mas muito percebida como lei, como norma, desconsiderando sua totalidade, diversidade e variedade. Esquecem que a ética se relaciona com outras ciências, com outros planos, tais como o social, o político, o religioso, o estético, nas relações, no cotidiano, no ensino e na pesquisa. Não foi feita nenhuma alusão à bioética, cujos princípios são a beneficência, não maleficência, autonomia e justiça. Outro ponto preocupante exposto pelos alunos é quando enfatizam que, apesar de bastante discutida na teoria, a ética é pouco usada na prática, deixando claro nas entrelinhas que não é vivenciada, em especial por aqueles que a pregam. Apesar de ser muito forte o discurso, a ética já faz parte da grande preocupação da enfermagem, e não se mantém estática na formação do enfermeiro.

A Tabela 7, a seguir, contém as frequências relativas – percentuais – e as frequências absolutas (entre parênteses) das respostas à questão 5, referente ao conhecimento e intervenção do enfermeiro, com ênfase na sua região de atuação. Nesse cálculo, as respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 7 Freqüências relativas de respostas acerca do conhecimento e intervenção do enfermeiro, com ênfase na sua região de atuação

IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	56,7% (18)	16,7% (05)	26,7% (08)	100,0% (31)
Azul	73,1% (38)	13,5% (07)	13,5% (07)	100,0% (52)
Preta	54,5% (06)	9,1% (01)	36,4% (04)	100,0% (11)
Laranja	66,7% (12)	16,7% (03)	16,7% (03)	100,0% (18)
	77,8% (07)	22,2% (02)	0,0% (00)	100,0% (09)
Total da amostra	67,0% (81)	15,7% (19)	17,3% (21)	100,0% (121)

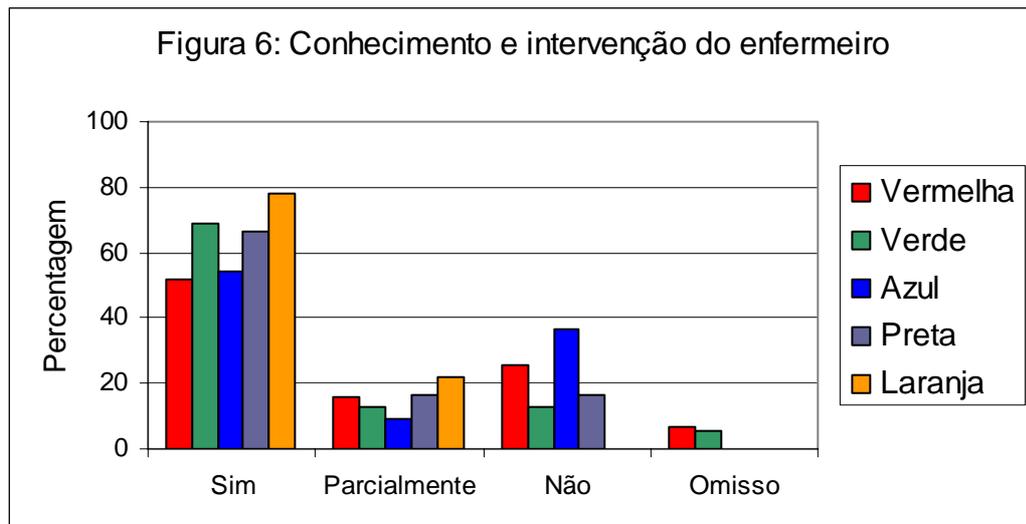
Fonte: Pesquisa própria.

De acordo com os dados da Tabela 7, a maioria dos entrevistados (67,0%) opinou favoravelmente acerca do conhecimento e intervenção do enfermeiro, com ênfase na sua região de atuação. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram os mais homogêneos, pois 77,8% opinaram afirmativamente, enquanto os de Cor Azul foram os mais discordantes sobre o tema, porquanto 36,4% expressaram-se negativamente. No grupo intermediário, isto é, entre os que acham que o conhecimento e a intervenção do enfermeiro, com ênfase na sua região de atuação, são aspectos da formação obtidos apenas parcialmente, destacam-se os alunos de Cor Laranja (22,2%), os de Cor Vermelha e os de Cor Preta, com 16,7% cada uma delas e os de Cor Verde (13,5%).

Apresentamos, a seguir, todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre o conhecimento e a intervenção do enfermeiro, com ênfase na sua região de atuação, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 6).

Fundamentados nos dados constantes da Figura 6, segundo observamos, houve apenas 10,5% de respostas omissas, das quais 7,3% entre os estudantes de Cor Verde e 5,2% entre os de Cor Vermelha.

Entre os respondentes que afirmaram receber uma formação direcionada ao conhecimento e à intervenção, com ênfase na sua região de atuação, destacam-se os de Cor Laranja (22,2%), os de Cor Preta (16,7%), os de Cor Verde (16,4%), os de Cor Vermelha (16,1%) e os de Cor Azul (9,1%).



No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os alunos de Cor Azul (36,4%), os de Cor Vermelha (25,8%), os de Cor Preta (16,7%) e os de Cor Verde (10,9%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação direcionada ao conhecimento e à intervenção, com ênfase na sua região de atuação, sobressaem os alunos de Cor Laranja (77,8%), os de Cor Preta (66,7%), os de Cor Verde (65,5%), os de Cor Azul (54,5%) e, finalmente, os de Cor Vermelha (54,8%). Vejamos alguns exemplos das justificativas dadas à indagação:

[...] creio que ficaram lacunas na disciplina epidemiologia, sobretudo o perfil epidemiológico de nossa região [...] – Laranja.

[...] sempre trabalhamos com a territorialização da área antes de começarmos a trabalhar com a comunidade [...] – Laranja.

[...] muitos vão para lugares dos quais desconhecem até mesmo aspectos geográficos [...] quase não é trabalhado na universidade [...] – Preta.

[...] é dever do enfermeiro conhecer o perfil epidemiológico de sua região e ter conhecimentos de saúde em epidemiologia e saneamento básico [...] – Preta.

[...] é dada ênfase ao conhecimento do perfil epidemiológico, de acordo com o levantamento da área de atuação profissional [...] – Verde.

[...] o enfermeiro ainda sai das universidades pouco preparado para isto [...] – Verde.

[...] caso o enfermeiro trabalhe em área além da sua, tem que procurar novos conhecimentos para desempenhar bem seu papel [...] – Vermelha.

[...] nos preparamos para o perfil epidemiológico do local onde estudamos, que muitas vezes é diferente do perfil epidemiológico da área onde iremos atuar [...] – Vermelha.

[...] o recém-formado acredito que não [...] é jogado no mercado [...] é forçado a aprender como lidar com esse perfil epidemiológico [...] – Azul.

[...] a parte de epidemiologia fica a desejar [...] – Azul.

A Tabela 8, a seguir, contém as freqüências relativas – percentuais – e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à questão 6, referente à qualificação para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país. Nesse cálculo, as respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 8 Freqüências relativas de respostas acerca da qualificação para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país

IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	26,7% (08)	26,7% (08)	46,7% (15)	100,0% (31)
Azul	55,1% (27)	8,2% (04)	36,7% (18)	100,0% (49)
Preta	54,4% (06)	18,2% (02)	27,3% (03)	100,0% (11)
Laranja	29,4% (05)	11,8% (02)	58,8% (11)	100,0% (18)
	87,5% (08)	0,0% (00)	12,5% (01)	100,0% (09)
Total da amostra	45,7% (54)	13,6% (16)	40,7% (48)	100,0 (118)

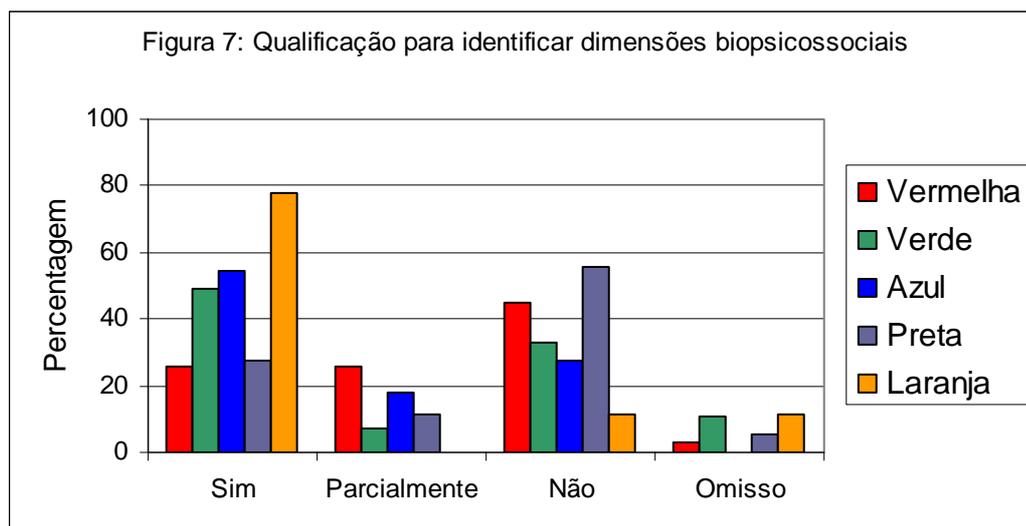
Fonte: Pesquisa própria.

Conforme os dados da Tabela 8, a maior parte dos entrevistados (45,7%) opinou favoravelmente acerca da qualificação para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país. Segundo podemos observar, pela primeira vez as respostas afirmativas dadas à indagação não se constituíram na maioria, como ocorreu nas cinco questões anteriores. Desse grupo de respondentes, os universitários de Cor Laranja foram os mais homogêneos, pois 87,5% opinaram afirmativamente, enquanto os de Cor Preta foram os mais discordantes sobre o tema, já que a maioria (58,8%) expressou-se negativamente. Destacamos, também, os elevados percentuais observados entre os

entrevistados de Cor Vermelha (46,7%), os de Cor Verde (36,7%), os de Cor Azul (27,3%) e, em menor grau, entre os de Cor Laranja (12,5%).

No grupo intermediário, isto é, aqueles para os quais a qualificação para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país são aspectos obtidos apenas parcialmente, sobressaem os alunos de Cor Vermelha (26,7%), os de Cor Azul (18,2%) e os de Cor Preta (11,8%).

Apresentamos, a seguir, todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a qualificação para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 7).



Fundamentadas nos dados constantes da Figura 7, segundo observamos, do universo de respostas omissas houve 12,7% entre os estudantes de Cor Verde, 11,1% entre os de Cor Laranja, 5,6% entre os de Cor Preta e 3,2% entre os de Cor Vermelha.

Entre os respondentes que afirmaram receber qualificação parcial para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país, destacam-se os universitários de Cor Laranja (77,8%), os de Cor Azul (54,5%), os de Cor Verde (52,7%), os de Cor Preta (27,8%) e os de Cor Vermelha (25,8%).

No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os alunos de Cor Preta (55,6%), os de Cor Vermelha (45,2%), os de Cor Verde (29,1%), os de Cor Azul (27,6%) e os de Cor Laranja (11,1%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação para identificar as dimensões biopsicossociais dos determinantes dos problemas de saúde do país, sobressaem os alunos de Cor Laranja (77,8%), os de Cor Azul (54,5%), os de Cor Verde (52,7%), os de Cor Preta (27,8%) e, finalmente, os de Cor Vermelha (25,8%). Vejamos alguns exemplos das justificativas dadas à indagação:

[...] fomos orientados a sempre ver o ser humano na sua totalidade [...] – Laranja.

[...] acredito que a graduação está trabalhando a temática de forma adequada [...] – Laranja.

[...] a ênfase dada a estas percepções é pouco explorada e instigada na universidade [...] – Azul.

[...] sim. Diante da universidade promover um ensino holístico. [...] – Azul.

[...] não nos é dada essa base desde o início do curso [...] – Verde.

[...] há uma disparidade social muito grande e você só pode identificar esses fatores quando de certa forma os vivencia [...] – Verde.

[...] é qualificado para identificar problemas de saúde/doença de seu estado ou cidade [...] – Preta.

[...] falta a articulação de conhecimentos básicos, inclusive sociológicos, geográficos, históricos [...] – Preta.

[...] acho restrita a abordagem sobre esse assunto na graduação [...] – Vermelha.

[...] um pouco. Principalmente na universidade, que é um curso voltado para a pesquisa [...] – Vermelha.

Formar o aluno de enfermagem para intervir com ênfase na sua região de atuação e identificar as dimensões biopsicossociais determinantes dos problemas de saúde do país são os dois questionamentos a obter menores respostas afirmativas, e que foram mais uma vez justificadas pelo discurso sem nenhum exemplo concreto. Nas falas do primeiro questionamento, conforme os respondentes, não é interessante formar o aluno para intervir com ênfase na sua

região de atuação, visto que muitos vão trabalhar em locais distantes e diferentes daqueles onde são formados. Mencionam, ainda, a disciplina de epidemiologia como falha para esta atuação, porquanto não vêm as disciplinas neste contexto. Daí a importância de desenvolver no aluno o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver junto, pois como propõe Miller (2001) temos de capacitar o aluno a aprender a aprender a fim de não apenas absorver conhecimentos e experiências recebidas e vivenciadas, mas ser capaz de resolver, de atuar em situações novas jamais experienciadas.

Quanto ao segundo questionamento, à semelhança do primeiro, a nosso ver, o que os diferencia é que o aluno deverá ser capaz de identificar as dimensões biopsicossociais causadoras dos problemas de saúde do país. Os alunos em suas falas direcionam suas justificativas para os aspectos biopsicossociais próprios da assistência de enfermagem ao ser humano e não voltados para a realidade do nosso país, mas não podemos dissociar um aspecto do outro.

Na Tabela 9, apresentamos as freqüências relativas – percentuais – e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à indagação 7, referente à formação do enfermeiro para atuar como promotor da saúde integral do ser humano. Nesse cálculo, as respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 9 Freqüências relativas das respostas acerca da formação do enfermeiro para atuar como promotor da saúde integral do ser humano

IES	Categorias de resposta			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	66,7% (21)	10,0% (03)	23,3% (07)	100,0% (31)
Azul	78,5% (40)	13,7% (07)	7,8% (04)	100,0% (51)
Preta	54,5% (06)	9,1% (01)	36,4% (04)	100,0% (11)
Laranja	61,1% (11)	11,1% (02)	27,8% (05)	100,0% (18)
Total da amostra	72,5% (87)	10,8% (13)	21,7% (20)	100,0% (120)

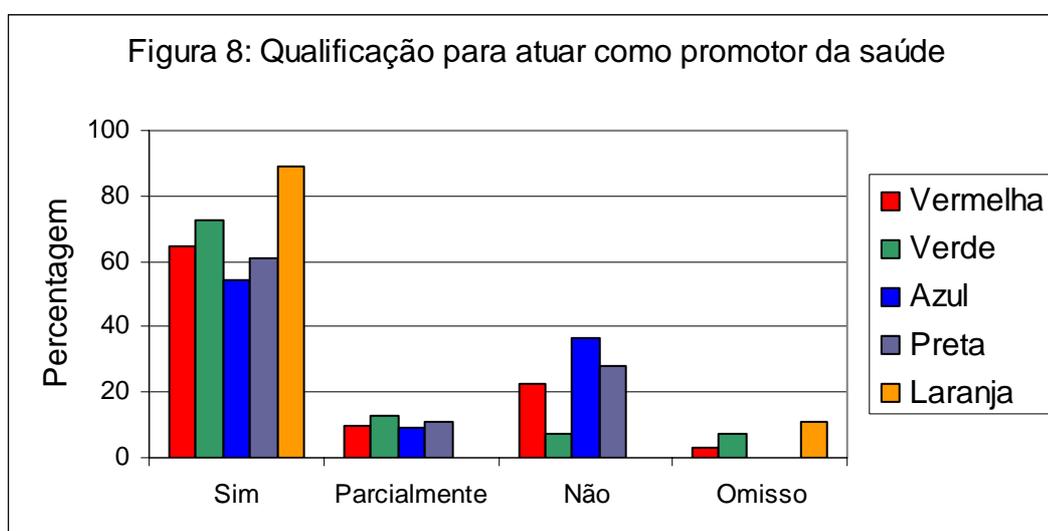
Fonte: Pesquisa própria.

De acordo com as informações da Tabela 9, a maioria dos entrevistados (72,5%) opinou favoravelmente acerca da formação do enfermeiro para atuar como promotor da saúde integral do ser humano. Desse grupo de respondentes, os

universitários de Cor Laranja foram, novamente, os mais homogêneos, pois todos (100%) opinaram afirmativamente, enquanto os de Cor Azul foram os mais discordantes sobre o tema, já que 36,4% expressaram-se negativamente. Destaquem-se, também, os elevados percentuais observados entre os entrevistados de Cor Preta (27,8%), os de Cor Vermelha (23,3%) e, em menor grau, os de Cor Verde (7,8%).

No grupo intermediário, isto é, entre os que acham que a formação do enfermeiro para atuar como promotor da saúde integral do ser humano é algo obtido apenas parcialmente, sobressaem os alunos de Cor Verde (13,7%), os de Cor Preta (11,1%) e os de Cor Vermelha (10,0%).

Apresentamos, a seguir, todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a qualificação do enfermeiro para atuar como promotor da saúde integral do ser humano, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 8).



De acordo com os dados constantes da Figura 8, segundo observamos, do universo de respostas omissas houve 10,9% entre os estudantes de Cor Verde, 11,1% entre os de Cor Laranja e 3,2% entre os de Cor Vermelha.

Entre aqueles que afirmaram receber qualificação parcial para atuar como promotor da saúde integral do ser humano destacam-se os universitários de Cor Preta (11,1%), os de Cor Verde (10,9%), os de Cor Vermelha (9,7%) e os de Cor Azul (9,1%).

No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os alunos de Cor Azul (36,4%), os de Cor Preta (27,8%), os de Cor Vermelha (22,6%) e os de Cor Verde (12,7%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação para atuar como promotor da saúde integral do ser humano, sobressaem os alunos de Cor Laranja (88,9%), os de Cor Verde (65,5%), os de Cor Vermelha (64,5%), os de Cor Preta (61,1%) e, finalmente, os de Cor Azul (54,5%). A seguir apresentamos alguns exemplos das justificativas dadas pelos entrevistados à indagação:

[...] a integralidade, a humanização e o cuidado holístico em muito foi discutido [...] – Laranja.

[...] por sempre estarmos promovendo momentos para educação em saúde, pois é nossa maior arma para conseguirmos a promoção da saúde [...] – Laranja.

[...] somos transformadores sociais e promotores da saúde integral da vida [...]. Se esquecermos de valorizar alguma individualidade ou especificidade, o objetivo não será alcançado e a humanização da saúde não se fará completa [...] – Verde.

[...] não somos capacitados para trabalhar o psicológico do paciente, principalmente os portadores de distúrbios mentais [...] – Verde.

[...] algumas vezes a divisão de estágios por área de atuação, p.ex.: ginecologia, clínica médica, etc. nos leva a não entender o indivíduo como ser integral [...] – Preta.

[...] o ensino está muito voltado para a clínica [...] deixando passar despercebida a atenção que deve ser muito mais voltada ao cliente [...] – Preta.

[...] criticamos muito o modelo voltado para a doença, mas ainda continuamos assistindo o paciente de forma organicista [...] – Vermelha.

[...] algumas disciplinas estimulam o profissional a ver o cliente como um todo, cuidando de modo integral [...] – Vermelha.

[...] o que se percebe na prática é muito diferente da teoria [...] a universidade nos dá base suficiente, porém alguns profissionais no campo da atuação não praticam isso [...] – Azul.

[...] o curso nos oferece disciplinas voltadas para a promoção da saúde integral do ser humano [...] – Azul.

Embora a maioria tenha respondido afirmativamente a esta abordagem, podemos perceber em suas falas a fragmentação das disciplinas, onde conteúdos são

mais enfatizados que outros, e a falta de conexão entre teoria e prática. Mas será possível prestar uma assistência integral ao nosso cliente se somos formados ainda de forma tão disciplinar? Acreditamos que para uma assistência integral precisamos de uma formação integral, e para isto faz-se necessário termos presente no processo ensino-aprendizagem os princípios básicos da educação holística, quais sejam: equilíbrio, inclusão e conexão. Ademais, para prestar um cuidado integral ao ser humano, precisamos não somente vê-lo nos aspectos físico, mental, emocional e espiritual, mas também considerar o contexto socioeconômico e cultural, o meio ambiente onde vive, e percebê-lo conectado com o universo que o cerca.

Na Tabela 10 apresentamos as freqüências relativas -percentuais- e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à indagação 8, referente à formação para atuar com senso de responsabilidade social. As respostas omissas foram desprezadas.

Tabela 10 Freqüências relativas de respostas acerca da formação do enfermeiro para atuar com senso de responsabilidade social

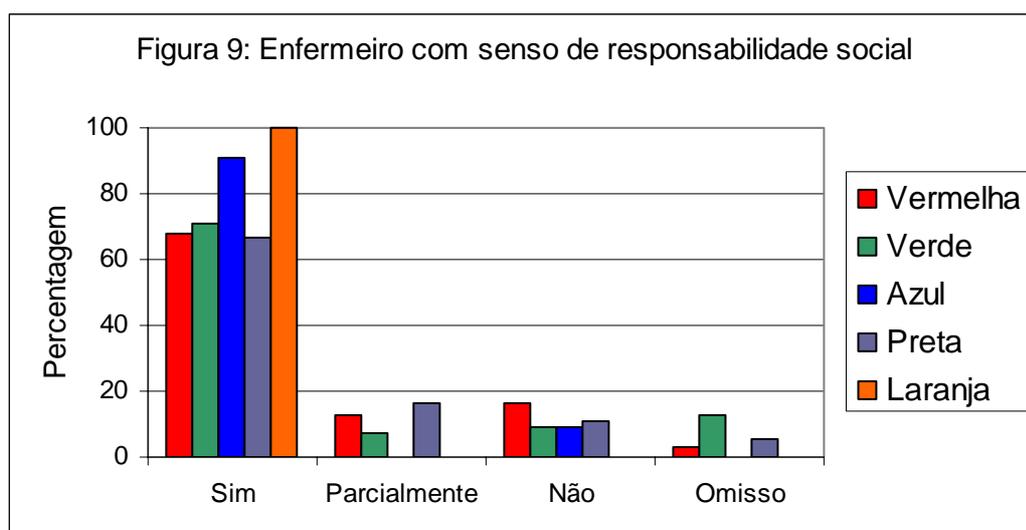
IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	69,0% (22)	13,8% (04)	17,2% (05)	100,0% (31)
Azul	81,3% (39)	8,3% (04)	10,4% (05)	100,0% (48)
Preta	90,9% (10)	0,0% (00)	9,1% (01)	100,0% (11)
Laranja	68,6% (13)	18,8% (03)	12,5% (02)	100,0% (18)
	100,0% (09)	0,0% (00)	0,0% (00)	100,0% (09)
Total da amostra	79,5% (93)	9,4% (11)	11,1% (13)	100,0% (117)

Fonte: Pesquisa própria.

Segundo os dados da Tabela 10, a maioria dos entrevistados (79,5%) acredita receber uma formação para atuar com senso de responsabilidade social. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram unânimes nas suas opiniões favoráveis (100% dos entrevistados), enquanto os de Cor Vermelha foram os mais discordantes sobre o tema, pois 17,2% expressaram-se com um enfático não. No grupo intermediário, isto é, entre os que acham que a formação para atuar com senso de responsabilidade social é obtida apenas parcialmente, destacam-se os alunos de Cor Preta (18,8%), os de Cor Vermelha (13,8%) e os de Cor Verde (8,3%).

A seguir apresentamos todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a formação para atuar com senso de responsabilidade social, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 9).

De acordo com os dados constantes da Figura 9, segundo observamos, do universo de respostas omissas houve 14,5% entre os estudantes de Cor Verde, 11,% entre os de Cor Preta e 6,5% entre os de Cor Vermelha.



Entre os respondentes que afirmaram receber qualificação parcial para atuar com senso de responsabilidade social, destacam-se os universitários de Cor Preta (16,7%), os de Cor Vermelha (12,9%) e os de Cor Verde (7,3%). No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os alunos de Cor Vermelha (16,1%), os de Cor Preta (11,1%), os de Cor Verde (9,1%) e os de Cor Azul (9,1%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram a formação para atuar com senso de responsabilidade social, sobressaem a unanimidade dos alunos da Cor Laranja (100%) e os elevados percentuais dos de Cor Azul (90,9%), de Cor Verde (69,1%), de Cor Vermelha (64,5%) e de Cor Preta (61,1%). Vejamos alguns exemplos das justificativas dadas pelos respondentes à indagação:

[...] sempre fomos orientados a ver o nosso cliente dentro do seu contexto social [...] – Laranja.

[...] executando o cuidado na comunidade, instituição de acordo com as suas necessidades. Orientações sobre recursos comunitários disponíveis para o cliente além dos serviços [...] – Laranja.

[...] ser enfermeiro é ver o indivíduo inserido no seu meio social, promovendo o bem-estar social e saúde. É prevenir doença [...] – Azul.

[...] os professores nos orientam e nos conscientizam para sempre atuar com respeito e responsabilidade social, buscando atender a todas as necessidades do paciente [...] – Azul.

[...] falta base ideológica para isso [...] – Verde.

[...] prevenir e promover é o nosso dever (...) se não agirmos assim, não teria fundamentação sermos éticos e reflexivos criticamente [...] – Verde.

[...] apesar de deixar um pouco a desejar [...] – Vermelha.

[...] participamos de programas voltados para o atendimento da população carente. Temos o compromisso de manter baixos índices de desnutrição, mortalidade infantil [...] – Vermelha.

[...] a responsabilidade social é um dos fatores essenciais trabalhados em nossa formação [...] – Preta.

[...] o senso de responsabilidade social já vem com cada cidadão. A universidade enfoca e desenvolve ainda mais esse senso. A responsabilidade é instigada para preparar o profissional [...] – Preta.

Na opinião dos participantes em relação à sua formação voltada para atuar com senso de responsabilidade social, a grande maioria recebeu esta formação. Um grupo intermediário respondeu que recebeu parcialmente e outro grupo pouco menor falou que não recebeu este tipo de formação. Em suas falas, segundo podemos constatar, tenta-se dar esta formação aos discentes por meio de trabalhos desenvolvidos em escolas, creches, famílias e comunidades carentes, levando-os a vivenciar o cuidar dentro do real contexto do cliente. Isto pode ser confirmado, pois existem disciplinas no currículo de enfermagem para este tipo de assistência e clientela.

Embora achemos, diante de observações de ações desenvolvidas, que este cuidar não é trabalhado como deveria, a exemplo da educação em saúde, baseada, predominantemente, em práticas educativas, ainda há uma tendência ao assistencialismo. Dessa forma, não colabora para a transformação e sustentabilidade dos nossos clientes. Mas neste aspecto percebemos tendência a uma formação holística do enfermeiro, consoante exercitamos, porquanto, como afirma Miller (2001), a educação holística deve procurar criar e desenvolver conexões entre os estudantes e a comunidade por meio de práticas exercidas que os levem a prestar assistência em comunidades carentes, ONGs, entrando assim

em contato com a realidade social, embora seja muito mais profundo o que Miller (2001) preconiza quando fala da conexão aluno-comunidade.

Na Tabela 11 constam as freqüências relativas – percentuais – e as freqüências absolutas (entre parênteses) das respostas à indagação 9, referente à formação para atuar com compromisso com a cidadania. No cálculo foram desprezadas as respostas omissas.

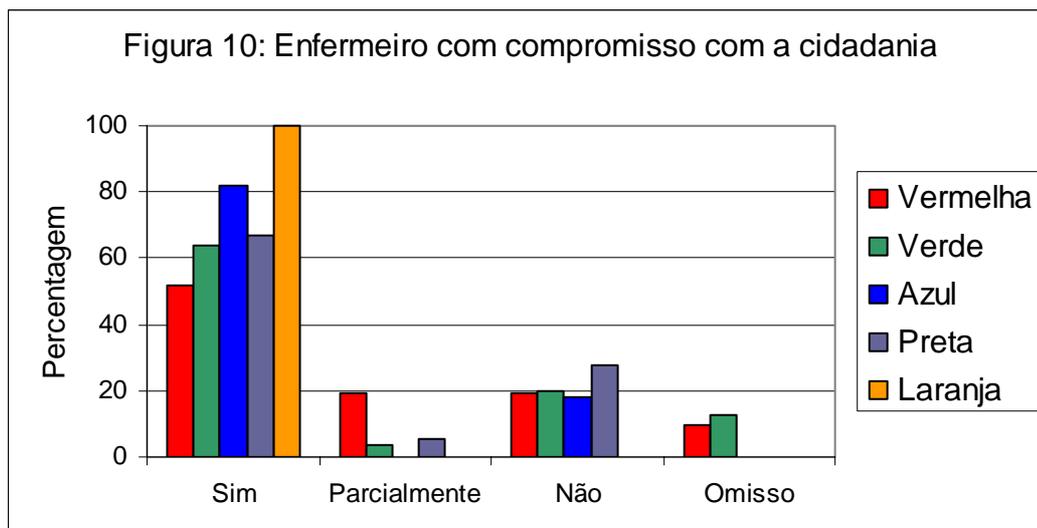
Tabela 11 Freqüências relativas de respostas acerca da formação do enfermeiro para atuar com compromisso com a cidadania

IES	Categorias de respostas			Total da IES
	Sim	Parcialmente	Não	
Vermelha Verde	64,3% (19)	17,9% (06)	17,9% (06)	100,0% (31)
Azul	73% (35)	4,2% (02)	22,8% (11)	100,0% (48)
Preta	81,8% (09)	0,0% (00)	18,2% (02)	100,0% (11)
Laranja	68,8% (12)	6,3% (01)	25,0% (05)	100,0% (18)
	100,0% (09)	0,0% (00)	0,0% (00)	100,0% (09)
Total da amostra	73,5% (86)	7,7% (09)	18,8% (22)	100,0% (117)

Fonte: Pesquisa própria.

De acordo com as informações da Tabela 11, a maioria dos entrevistados (73,5%) acredita receber uma formação para atuar com compromisso com a cidadania. Desse grupo, os universitários de Cor Laranja foram, novamente, unânimes nas suas opiniões favoráveis (100% dos entrevistados), enquanto os de Cor Preta foram os mais discordantes sobre o tema, pois 25,0% expressaram-se negativamente. No grupo intermediário, isto é, entre os que acham que a formação para atuar com compromisso com a cidadania é obtida apenas parcialmente, destacam-se os alunos de Cor Vermelha (17,9%) e os de Cor Preta (6,3%).

A seguir apresentamos todas as respostas dos 124 universitários (inclusive as omissas) à pergunta sobre a formação para atuar com compromisso com a cidadania, separadas segundo a IES da qual são oriundos (Figura 10).



De acordo com os dados constantes da Figura 10, segundo observamos, do universo de respostas omissas houve 16,4% entre os estudantes de Cor Verde, 11,1% entre os de Cor Preta e 9,7% entre os de Cor Vermelha. Entre os respondentes que afirmaram receber formação parcial para atuar comprometidos com a cidadania, destacam-se os universitários de Cor Vermelha (16,1%), os de Cor Preta (5,6%) e os de Cor Verde (3,6%).

No extremo negativo, os maiores percentuais encontram-se entre os alunos de Cor Preta (22,2%), os de Cor Azul (18,2%), os de Cor Verde (16,4%) e os de Cor Vermelha (16,1%).

No pólo contrário, isto é, entre os casos que confirmaram receber formação para atuar comprometidos com a cidadania, sobressai a unanimidade entre os alunos de Cor Laranja (100%), e os elevados percentuais dos de Cor Azul (81,8%), de Cor Verde (63,6%), de Cor Preta (61,1%) e, finalmente, de Cor Vermelha (58,1%). Vejamos alguns exemplos das justificativas dadas à indagação:

[...] temos que orientar os clientes quanto aos seus direitos na sociedade, para que estes os busquem [...] – Laranja.

[...] proporcionando dentro das palestras educativas o direito de cada ser humano dentro da sociedade [...] – Laranja.

[...] porém alguns não fazem isso na prática [...] – Azul.

[...] fomos sendo formados para lidar com a individualidade [...] respeitando seus direitos enquanto cidadão [...] – Azul.

[...] nós vemos que os enfermeiros não participam politicamente nem para resolver questões próprias da sua categoria, quanto mais para trabalhar o senso de cidadania de outros [...] [...] – Verde.

[...] desperta em nós enfermeiros a consciência de que saúde não é a mera ausência de doença, mas sim um completo bem-estar social, físico, psicológico e espiritual [...] – Verde.

[...] programas de educação desenvolvidos quando estagiamos nos PSF [...] nos levam a exercer a cidadania através da educação em saúde [...] – Preta.

[...] é muito pouco focado o compromisso tanto da cidadania do cliente como do próprio profissional [...] – Preta.

[...] pouco se dá conteúdo acerca de como conscientizar a população acerca de seus direitos e deveres [...] – Vermelha.

[...] é impossível trabalhar com enfermagem sem compromisso com a cidadania [...] – Vermelha.

As respostas dos alunos foram, em sua grande maioria, sim; no grupo intermediário, não; e a minoria, parcialmente. Segundo denotam suas falas, este tipo de formação ainda é vivenciado apenas na teoria, pois não foram apresentadas experiências concretas. Expõem de forma enfática os direitos, mas esquecem os deveres, que também fazem parte do exercício da cidadania. Torna-se assim muito evidenciado o lado paternalista, onde o receber e o dar não são vistos como uma via de mão dupla, e, desse modo, não acontece uma verdadeira educação.

Como define D'Ambrosio (2001, p.15), cidadania é “o exercício de direitos e deveres acordados pela sociedade”. Ainda conforme o autor, o problema maior que temos de enfrentar é o equilíbrio entre o comportamento individual, fundamental para a criatividade, e o comportamento social, indispensável para a convivência. Daí a educação ser desenvolvida pela sociedade por meio de estratégias para atingir dois objetivos aparentemente contraditórios: fazer com que o indivíduo atinja seu potencial criativo e, ao mesmo tempo, possibilitar uma ação comum a fim de viver em sociedade e exercer a cidadania. A educação atual requer, pois, outros conteúdos, outras metodologias, estratégias, para podermos alcançar os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena.

6.1.3 A formação do enfermeiro na visão das coordenadoras dos cursos de enfermagem

Nessa seção do trabalho descrevemos e comentamos as principais informações fornecidas pelas coordenadoras dos cursos de graduação em enfermagem das cinco principais IES, objetos da investigação em curso, acerca de três aspectos: *concordância com o conceito de enfermagem holística apresentado pela BIREME; procedimentos utilizados para colocar em prática a formação holística dos aprendizes; adequação das ações institucionais ao artigo 3º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (conforme Resolução CNE/CES nº 3, de 7/11/2001).*

Com respeito à indagação acerca do conceito de enfermagem holística proposto pela BIREME, há discrepâncias entre as coordenadoras, embora 60% das entrevistadas concordem acerca da adequação deste conceito. Para esse grupo, o mencionado conceito se coaduna com os pressupostos filosóficos e sociológicos que fundamentam uma concepção holística de ser humano. No entanto, os outros 40% das coordenadoras entrevistadas, que discordaram do conceito proposto pela BIREME, foram muito enfáticos em suas respostas. Por exemplo, segundo uma das opiniões expressadas, a BIREME não pode ser caracterizada como fonte produtora de conhecimento, mas, sim, como entidade de difusão e socialização desse conhecimento. Destacou-se, ainda, a falta de inclusão do debate acerca das questões ambientais, ecológicas e planetárias, as quais são permeadas pela dimensão humanística do cuidado, o que converge para o pensamento de Miller (2001) e Yus (2001).

De acordo com 80% das entrevistadas, dois procedimentos utilizados para que os aprendizes coloquem em prática as idéias e concepções subjacentes à formação holística concretizam-se mediante: 1. associação dos conteúdos abordados nas disciplinas do curso e 2. incentivo à participação nas atividades de monitoria, pesquisa e extensão universitária. Conforme, porém, destacaram as coordenadoras entrevistadas, há muitas barreiras e limitações presentes na formação do futuro enfermeiro, tais como:

- *necessidade de desenvolver a compreensão sobre os processos saúde-doença-cuidado;*

- ❑ *necessidade de integrar as dimensões acadêmicas de produção do conhecimento às dimensões sociais da produção da saúde e da doença;*
- ❑ *dificuldade do corpo docente e discente em trabalhar os conteúdos das disciplinas e as aprendizagens, o que caracterizaria uma autêntica visão holística;*
- ❑ *dificuldade em associar os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas, o que ocasiona uma visão compartimentalizada dos discentes acerca dos fenômenos da área da enfermagem;*
- ❑ *limitação da própria formação dos docentes, que não priorizou a visão holística do mencionado profissional;*
- ❑ *limitação do tempo destinado à formação do futuro profissional de enfermagem, pois em quatro anos não é possível proporcionar-lhe visão crítica e reflexiva acerca da sua atuação.*

As experiências de aprendizagem dos discentes que visam consolidar a formação do enfermeiro com fundamentação generalista, humanista, crítica e reflexiva, conforme preconiza o artigo 3º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, são postas em prática a partir das seguintes ações institucionais:

- ❑ incentivo à participação nas atividades de monitoria, pesquisa e extensão universitária, destacado por 60% das entrevistadas;
- ❑ incentivo à participação discente nos eventos públicos abordando temas ligados à área, mencionado por 20% das coordenadoras;
- ❑ melhor adequação da proposta curricular às novas exigências da sociedade, apresentada por 20% das respondentes.

A realidade do ensino de enfermagem, exposta por discentes e coordenadoras dos diversos cursos, leva-nos a perceber alguma preocupação relacionada a uma nova formação do enfermeiro.

Embora o ensino de enfermagem esteja ainda muito voltado para uma educação fragmentada, tecnicista, atomista, estamos evoluindo para o pragmatismo no momento em que se discute no meio acadêmico a interdisciplinaridade, a

aprendizagem baseada em problemas (PBL). Iniciativas pontuais estão sendo adotadas com vistas a uma formação holística. Alguns cursos de graduação em enfermagem estão tentando implantar o currículo integrado, enquanto outros já estão despertando para a inclusão da arte em suas disciplinas, formas concretas de trabalhos desenvolvidos com comunidades e ONGs, e o aluno já está saindo dos muros das universidades e das instituições de saúde para desenvolver trabalhos com a comunidade. Estes pontos caracterizam a formação holística.

Na universidade onde leciono, participo de uma experiência coletiva dos diversos cursos da área da saúde e de alguns das ciências humanas, com estratégias interdisciplinares a partir de atividades práticas desenvolvidas por docentes e discentes de diferentes profissões em uma comunidade carente. O objetivo do trabalho é prestar assistência às famílias desta comunidade de forma integrada por meio de uma equipe multiprofissional dentro de uma abordagem interdisciplinar, com tendência a se transformar em um trabalho transdisciplinar.

Quanto à operacionalização das atividades, iniciou-se com a territorialização da comunidade, e foram estabelecidas sete microáreas. Em fevereiro de 2002, iniciou-se a integração entre os docentes dos cursos de enfermagem, odontologia, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, comunicação e *marketing* com o *workshop A construção do conhecimento em saúde coletiva*. Sucederam-se três encontros com periodicidade semestral, intitulados *Promoção da saúde e interdisciplinaridade: novos rumos, amplas visões*; *O refletir de uma prática na busca da interdisciplinaridade*; e *Estratégias para uma prática interdisciplinar*. O acompanhamento do processo realiza-se mensalmente (encontro coletivo) e quinzenalmente (equipes responsáveis por cada microárea).

Além dos trabalhos desenvolvidos com as famílias, creches e escolas, as atividades educativas são feitas com base em temas sugeridos pela própria comunidade por meio da rádio comunitária. Os resultados evidenciam a integração intercurso, a procura de novos parceiros, como os cursos de direito, engenharia, administração e educação física, a assistência integral às famílias e comunidade, quando os profissionais juntos buscam soluções para os problemas identificados, o momento em que os direitos e deveres de um cidadão são exercidos.

A partir deste trabalho, podemos sentir a necessidade da gerência do processo interdisciplinar, a importância do engajamento, a reciprocidade, a atitude de abertura em relação ao saber do outro, o que nos leva a um crescimento pessoal e profissional. A postura unitária induz o ser humano a uma melhor qualidade de vida, a ver-se como um ser completo, corpo, mente e espírito, em constante relação com o meio. Por fim, o discente passa a absorver uma formação holística do ser humano e uma assistência multiprofissional e interdisciplinar em grupos comunitários.

Existe preocupação por parte dos docentes e pesquisadores em recomendar a seus aprendizes e profissionais um cuidar holístico de seus clientes, embora isto não seja passado de modo concreto na formação do discente. Ou seja, a preocupação maior desse movimento ainda é o cuidar dentro dos aspectos biológico, psicológico, social e espiritual, sem considerar outras dimensões próprias da formação holística.

Já se começa, entretanto, a falar no modo de trabalhar os conhecimentos com os alunos nas diferentes abordagens, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. A forma como é transmitido o conhecimento para os nossos discentes parece nos despertar para outra visão. A transmissão e a transação de conhecimentos isoladamente podem ser percebidas como insuficientes para a formação integral dos nossos alunos. Estamos sentindo a necessidade de incluir a formação holística. Apesar de na prática esta realidade ainda estar longe de se concretizar, um grupo de profissionais de enfermagem vem procurando trabalhar dentro da abordagem integral. O próprio SUS (2002) preconiza que o atendimento ao cliente seja feito respeitando, entre outros princípios, o da integralidade, isto é, considerar a pessoa como um todo, atendendo a todas as suas necessidades. Para isso, é importante a integração de ações, incluindo a promoção da saúde, a prevenção de doenças, o tratamento e a reabilitação. Ao mesmo tempo, o princípio da integralidade pressupõe a articulação da saúde com outras políticas públicas, como forma de assegurar uma atuação intersetorial entre as diferentes áreas que tenham repercussão na saúde e qualidade de vida dos indivíduos.

Apesar da integralidade pregada pelo SUS ser mais voltada para a saúde, doença, reabilitação, já se fala na intersetorialidade e na qualidade de vida dos indivíduos, características importantes do atendimento holístico.

São muitas as teorias de enfermagem voltadas para uma assistência holística ao cliente, como citado anteriormente. Falta, no entanto, uma conscientização maior da nossa parte, professores e coordenadores, junto com os alunos, para colocarmos em prática de maneira efetiva e sistematizada essas teorias abordadas pela educação holística. Reconhecemos, porém, serem inúmeros os desafios, a exemplo da mudança da própria formação de professores e formadores.

7 DESAFIOS À FORMAÇÃO HOLÍSTICA DO ENFERMEIRO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(Paulo Freire)

As razões ora por nós apontadas como desafios à formação holística do enfermeiro envolvem mudança comportamental da pessoa, da instituição de ensino e das experiências de ensino-aprendizagem nos campos escolhidos para vivência. No início, a implantação do novo modo de viver o currículo requererá uma decisão tomada pelo coletivo dos interessados, uma decisão política. Essa decisão, a médio e longo prazos, deverá produzir mudança cultural. Só assim as sucessivas gerações de alunos, professores, planejadores de ensino e profissionais de serviço poderão encontrar um ambiente propício à vivência da filosofia da educação holística.

Para tomar a decisão de mudar os rumos da formação do futuro enfermeiro é preciso rever nossas crenças, nossos princípios, nossos valores no campo da educação da juventude. É preciso acreditar na possibilidade de pensar e agir segundo os valores holísticos, mesmo em uma sociedade centrada nos valores transitórios. O conceito de esperança na possibilidade de se criar um mundo melhor, solidário e justo está sendo proposto às novas gerações e cabe à educação assumi-lo como uma de suas ferramentas. Outro conceito a se impor à consideração é o da transdisciplinaridade, que nos conduz à atividade de ensino-aprendizagem apoiada por uma rede de suporte socio sanitária, religiosa, política e econômica, no intuito de viabilizar as conexões impostas pelo currículo holístico.

Assim exposto o tema, podemos relacionar os obstáculos representativos de desafios. O primeiro desses desafios é a síndrome que caracteriza a perda do verdadeiro sentido da vida e produz as doenças denominadas de psicossomáticas, antropogenéticas (geradas por relações humanas conflituosas) e noogenéticas (geradas pela perda da vontade de sentido, doenças do espírito). Essa síndrome atinge indistintamente todas as classes sociais e grupos etários e aumenta a demanda a clínicas de tratamento neuropsiquiátrico, psicológico, às novas terapias surgidas no mercado, às igrejas e outras instituições. Em busca de apoio para os diversos tipos de

desequilíbrios existentes atualmente na sociedade, as vítimas dessas doenças estampam as crônicas policiais, que noticiam crimes por violência doméstica, urbana, dependência química, prostituição infanto-juvenil e tráfico de drogas.

Um segundo desafio é decorrência natural do diagnóstico feito a partir dessa realidade da nossa sociedade e do cotidiano das nossas famílias, da prevalência e incidência da morbidade detectada. Se vamos à raiz do problema e isso é discutido em sala de aula e em seminários transdisciplinares à luz da razão e movidos pelo amor à vida e à humanidade, a terapia emergirá centrada na dignidade da pessoa humana e na força terapêutica da família e da rede de suporte socio-sanitário, religioso, político e econômico.

O terceiro desafio é criar o ambiente humano onde se processarão as vivências holísticas de ensino-aprendizagem. Isso significa tecer uma rede de afetos e cumplicidade em favor do gênero humano e de seus valores próprios. Aqui entra a prática da partilha entre todos e todas as instâncias, incluindo-se as famílias dos componentes da comunidade acadêmica e a rede de suporte.

Ademais, há de se dar o devido destaque ao processo de avaliação de desempenho dos indivíduos, dos grupos, das instituições e das redes de suporte. A avaliação de desempenho terá como indicadores as evidências do entusiasmo com que os projetos curriculares foram executados e os frutos colhidos em cada etapa e por cada instância envolvida. Que percebamos o impacto causado em todos os nós da rede. E que a transparência do processo possa gerar validação do currículo holístico pela comunidade científica que tiver acesso às publicações sobre o tema.

Em síntese, os desafios a serem enfrentados já foram identificados por Paulo Freire, por Clark e por Miller. Por exemplo, quando Paulo Freire (2000) se refere aos princípios a serem adotados como base para participação do aluno na vida escolar; ou quando Clark (apud YUS, 2001) menciona as quatro etapas da aplicação do currículo integrado para a formação de professores holísticos ou, ainda, quando Miller (2001) propõe um programa em equipe para a formação do professor holístico.

Permanece, porém, o desafio maior: A quem se entregará a formação dos formadores? A nosso ver, um grupo de professores, coordenadores, profissionais,

deve se unir para implantar um currículo integrado a fim de formar estes formadores holísticos. Foi este o mesmo desafio enfrentado pelas primeiras enfermeiras: algumas delas se reuniram e construíram a primeira escola de enfermagem. Foi desse modo que Clark (apud YUS, 2001) instituiu um currículo integrado para formar professores holísticos. Entretanto, a falta de formadores e professores holísticos não deve servir de pretexto para as mudanças serem adiadas e continuarmos na mesma formação atomista atual. Mudanças, mesmo pontuais, devem ser incentivadas e ampliadas. É preciso ter a coragem de mudar e de errar, pois essa é a essência do ensino-aprendizagem.

Nossa contribuição foi fazer chegar às mãos da comunidade acadêmica a realidade da formação do enfermeiro a partir do currículo vigente e nos prover de instrumental para tentar mudar essa situação, convictas de que a realidade encontrada no campo da enfermagem pode ser estendida aos demais cursos de formação profissional. Essa certeza é baseada na crise ora vivida nas relações humanas, na família, na qualidade do ensino das nossas instituições e no esforço que nos move a todos com vistas a motivar professores e alunos ao prazer de estudar e se desenvolver como pessoas destinadas a viver os valores transcendentais, com ênfase no profundo sentido da existência humana.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que eu falasse todas as línguas, as dos homens e dos anjos,[...], se eu não tivesse amor, eu nada seria.
(Coríntios, 13, 1-2)

Como afirmam Miranda, Moura e Lima (2003), o momento atual se constitui de dúvidas e incertezas para a enfermagem brasileira, haja vista a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, por meio do Parecer 1.133/2001-CNE/CES, o qual não contemplou plenamente a vontade e o pensamento da enfermagem brasileira. Tal omissão compromete o processo democrático, e exige novos debates e estudos em torno do assunto.

Em face dos resultados obtidos por nosso estudo, urge tomarmos consciência da necessidade de conectar as idéias que defendemos às nossas práticas do cotidiano acadêmico. É importante nosso papel como docente para facilitar este processo tanto no plano profissional como no pessoal do aluno. Na grande maioria das vezes, nós docentes nos esquecemos de nos relacionar com nossos alunos como seres humanos iguais, com suas limitações, e nos colocamos no ponto mais alto do saber. Desse modo, dificultamos pôr em prática o discurso que tanto pregamos. Para transformar, no entanto, o discurso em prática, precisamos não somente pensar holisticamente, mas sermos seres holísticos.

De acordo com as falas dos respondentes, o equilíbrio, a inclusão e a conexão, requisitos básicos característicos da formação holística do enfermeiro, não são percebidos.

Um projeto político-pedagógico centrado no paradigma holístico, implementado em um processo sistematizado de formação humana para o exercício da docência holística, é condição indispensável para assegurarmos a transformação do cenário profissional da enfermagem. Alguns autores são pródigos em sugestões e estratégias para programas de formação da docência holística. De acordo com Miller (2001) e Yus (2001), concomitantemente à qualificação de formadores, professores e discentes, devemos trabalhar também na qualificação dos profissionais que se encontram no exercício do cuidado.

É preciso, porém, haver um clima de amorosidade entre professores, alunos e profissionais de campo para se cultivar a vida, a promoção humana. Assim, os jovens perceberão a continuidade do processo de desenvolvimento humano de sua personalidade, pois a grande maioria entra na universidade em plena adolescência.

Em relação à desconectividade teoria e prática, entre o nosso discurso de docente e o nosso comportamento, entre a formação profissional e pessoal, os alunos confirmam nossas observações. Conforme reforçam, o ensino é fragmentado, tecnicista, dicotomizado. O perfil do egresso, em alguns aspectos, não é considerado na formação do nosso educando. Isto pode ser constatado em suas justificativas para as respostas ao questionário aplicado. O próprio conceito de holismo é de difícil compreensão para os alunos. Muitos não sabem explicar nem fazer conexões com a teoria e prática vivenciadas. Para eles, é tudo muito fragmentado. Por isso, a partir das respostas surgidas, cabe a nós docentes exercitar, junto com nossos alunos, o princípio da conexão no processo ensino-aprendizagem.

Ainda segundo confirmado pelos alunos, o ensino é voltado preponderantemente para a filosofia atomista, na qual o princípio da transmissão é o ponto forte no processo ensino-aprendizagem. Apesar de haver aspectos isolados da filosofia pragmática, existem poucas características concretas do holismo no estudo. Nenhum desses aspectos deve ser excluído da formação do enfermeiro, mas precisamos trabalhar com a inclusão, de acordo com o contexto.

Também, conforme observamos, o princípio do equilíbrio não é aplicado na formação atual do enfermeiro. Trabalhamos muito voltados para a dualidade. No aspecto quantitativo, por exemplo, existem as avaliações, as provas, que no final resultam em uma nota, Esta, entretanto, de modo geral, não reflete a avaliação qualitativa do aluno.

Portanto, a atual formação do enfermeiro não é o que desejamos. Para aperfeiçoá-la, é preciso encarar, decisivamente, a realidade e dela extrair o melhor, em consonância com o equilíbrio, a inclusão e a conexão, princípios básicos na formação holística do enfermeiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2002. 207 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BIREME. Centro especializado da OPAS. Disponível em: <http://www.bireme.br>. Acesso em: 20 jan. 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 199 p.

BRASIL. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução 240 de 30/08/2000**: aprova o código de ética dos profissionais de enfermagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-41.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 de 7 de agosto de 2001. Processo nº 23001.000245/2001-11. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1721, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o novo currículo mínimo de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1994. seção 1, p.19801-2.

CARVALHO, Anayde Corrêa de. **Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976**: documentário. Brasília, DF: Folha Carioca, 1976. 514 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2001. Seção 1, p. 17.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Desenvolvimento do Sistema Único de Saúde no Brasil: avanços, desafios e reafirmação de princípios e diretrizes. **Saúde em debate**, Brasília, DF, v. 26, n. 62, p. 295-310, set./dez. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 1996.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. 5. ed. São Paulo: Summus, 1989. 133 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 167 p.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 288 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 184 p.

HUXLEY, Aldous. **A filosofia perene**. São Paulo: Cultrix, 1991. 352 p.

KRIPPNER, Stanley. Parapsicologia, psicologia transpessoal e o paradigma holístico. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. Tradução: Antonio Fernando Negrini, Denise Balanho, Miriam Goldfeder. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991. p.13-23.

LELOUP, Jean-Yves. **Cuidar do ser**: Filon e os terapeutas de Alexandria. Tradução: Regina Fittipaldi, Ephraim F. Alves, Lúcia Endlich Orth e Jaime A. Clasen. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 150 p.

LOBIONDO-WOOD, G.; HABER, J. Desenhos não-experimentais. In: LOBIONDO-WOOD, G.; HABER, J. **Pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação crítica e utilização. Tradução: Ivone Evangelista Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. p. 110-121.

MASLOW, A. H. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000. 362 p.

MILLER, John P. **The holistic curriculum**. 2nd. ed. revised and expanded. Toronto: OISE Press, 2001. 184 p.

MILLER, John P. **The holistic teacher**. Toronto: OISE Press, 1993. 214 p.

MIRANDA, Noêmia Gomes de Oliveira; MOURA, Abigail; LIMA, Carlos Bezerra de. **A conquista de uma paixão**. Mossoró: UERN, 2003. 197 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 p.

NARANJO, Cláudio. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. Tradução: Antonio Fernando Negrini, Denise Balanho, Miriam Goldfeder. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991. p. 111-122.

PATERSON, J. G.; ZDERAD, Loretta T. **Enfermeria humanística**. Cidade do México: Limusa, 1979. 118 p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1998. 110 p.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. Educação holística. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. Tradução: Antonio Fernando Negrini, Denise Balanho, Miriam Goldfeder. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991. p. 136-145.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. COOK, L. A. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1974. 687p.

SOUZA, Paulo Nathanel Pereira de. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. 249 p.

TAVARES, Maria das Graças de Pinho. **Cultura organizacional: uma abordagem antropológica da mudança**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. 88 p.

THOENIG, Monique. A visão holística: uma nova consciência para a humanidade. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. Tradução: Antonio Fernando Negrini, Denise Balanho, Miriam Goldfeder. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991. p. 24-29.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. 175 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Sistema de Bibliotecas. **Guia para normalização de trabalhos acadêmicos de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)**. Fortaleza, 2003.

VALLA, Victor Vincent. Redes sociais, poder e saúde à luz das classes populares numa conjuntura de crise. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 37-55, 2000.

Webcom. Disponível em: ≤ <http://www.webcom.com/duane/seattle.html> ≥. Acesso em: 06 out. 2004.

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000. 292 p.

YUS, Rafael. **Educación integral: una educación holística para el siglo XXI**. Bilbao: Desclée de Broower, 2001. 270 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SÍNTESE DO ESCLARECIMENTO FEITO PELOS BOLSISTAS AOS POSSÍVEIS PESQUISANDOS

Apresentação do bolsista:

Estamos convidando-o para participar da pesquisa que tem como finalidade a elaboração da tese de doutoramento da profa. Francisca Sônia de Andrade Braga Farias, da UNIFOR.

Se, após os esclarecimentos acerca dos procedimentos, vocês aceitarem fazer parte do estudo, assinem o documento pós-esclarecimento em duas vias. A primeira ficará com vocês e a outra, comigo.

Dados sobre a pesquisa:

1. Tema do projeto de pesquisa:

Formação holística do enfermeiro: realidade e desafios.

2. Pesquisadora responsável:

Docente do curso de enfermagem da Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Enfermeira da Secretaria da Justiça

Mestra em enfermagem em Saúde Comunitária

Formação Holística de Base pela Unipaz

Doutoranda em enfermagem pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC

3. Orientadora: Profa. Dra. Zulene Maria de Vasconcelos Varela

Titular do Departamento de Enfermagem da UFC

4. Universidades pesquisadas

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Universidade Regional do Cariri (URCA)

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

5. Avaliação de risco da pesquisa

Consideramos que esta pesquisa não acarretará riscos para os participantes, pois não será utilizado nenhum tipo de experimento clínico ou procedimento invasivo que possa gerar lesão ou prejuízo aos participantes. O estudo terá por base as entrevistas com alunos do último semestre do curso de graduação em enfermagem.

6. Duração da pesquisa

Setembro a dezembro de 2003.

7. Explicações do pesquisador aos participantes

Explicaremos aos participantes que a pesquisa intitula-se *Formação holística do enfermeiro: realidade e desafios*. Esclareceremos em que consiste o estudo. Deixaremos claros os objetivos do estudo de acordo com o que está exposto no projeto de pesquisa e a relevância do estudo para a formação do enfermeiro. Esclareceremos que a participação dos participantes será por meio de respostas aos questionários. Os benefícios da pesquisa têm relação com a incorporação dos resultados em nossa prática docente e no cotidiano das práticas institucionais de saúde.

8. Garantias dos sujeitos da pesquisa

Explicitaremos que a participação no estudo é voluntária, em nada afetará o relacionamento dos discentes com os docentes e as instituições de ensino, pois asseguramos a salvaguarda da confidencialidade, do sigilo e da privacidade. Esclarecemos que o indivíduo poderá desistir de participar do estudo a qualquer momento que julgar necessário. Durante a fase de informação e esclarecimento aos participantes, deixaremos claro que, em qualquer tempo, todos terão acesso às informações acerca da utilização dos resultados e que estaremos abertas ao esclarecimento de qualquer questionamento envolvendo este estudo. Asseguraremos que a participação é voluntária e que todos os participantes terão liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e que a desistência não trará prejuízo para os pesquisandos.

9. Nomes, endereços e telefones

Disponibilizaremos a todos os participantes o nosso nome, endereço e telefone a fim de serem utilizados em qualquer intercorrência relacionada a este estudo.

APÊNDICE B: CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

1. Dados do sujeito da pesquisa

Nome:

Identidade:

Sexo:

Endereço:

Telefone:

2. Dados da responsável pela pesquisa:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone:

Fax:

e-mail:

Declaro que após todo o esclarecimento feito pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do estudo *Formação holística do enfermeiro: realidade e desafios*, o qual faz parte do presente Protocolo da Pesquisa.

Fortaleza, de de 2003

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C: OFÍCIO ENVIADO ÀS COORDENADORAS DOS CURSOS DE ENFERMAGEM PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Sra. Coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade _____

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará e estou desenvolvendo meu projeto de tese intitulada *Formação holística do enfermeiro: realidade e desafios*.

A primeira fase do estudo foi realizada com os discentes de enfermagem deste curso concludentes em 2003.2.

Gostaria de contar com a sua colaboração, respondendo ao questionário anexo. Informo que suas respostas serão de caráter sigiloso, servindo exclusivamente para esta pesquisa. A sua contribuição será significativa para as conclusões do meu estudo.

O questionário poderá ser respondido por você, coordenadora, ou juntamente com seus docentes.

Agradeço sua contribuição.

Fortaleza, de 2003.

Francisca Sônia de Andrade Braga Farias

Dados da pesquisadora:

Nome:

e-mail:

Telefone:

Fax:

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. Escreva cinco palavras que você associa com holismo.

2. Para você, o que é holismo?

3. Em seu curso, como vem sendo trabalhado na teoria o paradigma holístico?

4. No campo da prática, que experiências você associa a um cuidado holístico?

O artigo 3º., parágrafo I, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, que trata do perfil do formando egresso/profissional de enfermagem, diz:

Enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual, e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde/doença, mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais das suas determinantes. Capacitado a atuar

como promotor da saúde integral do ser humano, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania.

Tomando como referencial o mencionado artigo e as suas experiências de educando, preencha as lacunas relacionadas a seguir de acordo com o que você vivenciou em sua formação acadêmica para atender aos elementos que compõem a descrição do perfil do enfermeiro egresso.

Enfermeiro com formação generalista. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

Enfermeiro com formação humanista. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

Enfermeiro com formação crítica e reflexiva. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

A qualificação é pautada em princípios éticos. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

O enfermeiro está qualificado para conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde e doença mais prevalentes no perfil epidemiológico, com ênfase na sua região de atuação. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

O enfermeiro é qualificado, durante o curso de graduação, para identificar as dimensões psicossociais dos fatores determinantes dos problemas de saúde/doença do país. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

O enfermeiro é capacitado, durante o curso de graduação, para atuar como promotor da saúde integral do ser humano. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

O enfermeiro é qualificado, durante o curso de graduação, na perspectiva de atuar com senso de responsabilidade social. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

O enfermeiro é qualificado, durante o curso de graduação, na perspectiva do compromisso com a cidadania. Você confirma isso? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS DOS CURSOS DE ENFERMAGEM

Coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade _____

Respondido pela:

- () Coordenadora
() Coordenadora e docentes

Enfermagem holística segundo a BIREME: “filosofia de prática de Enfermagem que leva em conta o cuidado total com o paciente, considerando as necessidades físicas, emocionais, sociais, econômicas e espirituais dos pacientes, sua resposta à enfermidade, e o efeito da enfermidade sobre a capacidade do paciente para satisfazer sua necessidade de cuidado próprio”.

1. Você concorda com este conceito?

- () Sim
() Não

Justifique sua resposta

2. Em seu curso, como vem sendo trabalhada a formação holística do discente?

O artigo 3º, parágrafo I, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001, que trata do perfil do formando egresso/profissional de enfermagem, diz:

Enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual, e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde/doença, mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais das suas determinantes. Capacitado a atuar como promotor da saúde integral do ser humano, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania.

3. Tomando como referencial o mencionado artigo e as suas experiências de coordenadora do curso de graduação em enfermagem, como estes aspectos estão se evidenciando nas experiências de aprendizagem dos discentes?

APÊNDICE F: OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA NOS CURSOS DE ENFERMAGEM

Fortaleza,

Sra. Coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade _____

Solicitamos permissão de Vossa Senhoria para que a enfermeira doutoranda Francisca Sônia de Andrade Braga Farias, do curso de doutorado em enfermagem do programa de pós-graduação da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da UFC, desenvolva nessa conceituada instituição de ensino superior pesquisa sobre *Formação holística do enfermeiro: realidade e desafios*.

O referido estudo tem como objetivo principal investigar as evidências que caracterizam a abordagem holística na formação do enfermeiro. A coleta de dados está prevista para o período de setembro a dezembro de 2003 e os sujeitos pesquisados serão os discentes concludentes do último semestre da graduação, que se dispuseram a participar. Informamos ainda que serão respeitados os princípios da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos.

Desde já, agradecemos sua atenção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Zulene Maria de Vasconcelos Varela (Orientadora)

Francisca Sônia de A. Braga Farias (Doutoranda)

Dados da doutoranda:

Docente do curso de enfermagem da Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Enfermeira da Secretaria da Justiça

Mestra em enfermagem em Saúde Comunitária

Formação Holística de Base pela Unipaz

Endereço:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone:

Fax:

e-mail:

APÊNDICE G: ENCAMINHAMENTO DO PROJETO PARA O COMITÊ DE ÉTICA

Fortaleza,

Ilustríssima Sra. Coordenadora do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade
Federal do Ceará

Venho respeitosamente solicitar ao Comitê de Ética e Pesquisa da
Universidade Federal do Ceará a avaliação de meu projeto de pesquisa de
doutorado cujo tema é *A formação holística do enfermeiro: realidade e desafios*, que
tem como orientadora a Profa. Dra. Zulene Maria de Vasconcelos Varela.

Segue em anexo a documentação exigida.

Atenciosamente,

Francisca Sônia de Andrade Braga Farias

Doutoranda

APÊNDICE H: CRUZAMENTO DE VARIÁVEIS DOS DISCENTES COM O PARADIGMA HOLÍSTICO

Formação humanista e modo de trabalhar o paradigma holístico

Cruzando as variáveis “formação humanista” versus “modo como vem sendo trabalhado o paradigma holístico”, destacam-se os seguintes resultados entre os que afirmaram ter obtido formação humanista:

- ❑ 43,1% crêem ter sido insuficiente ou superficial o modo como foi trabalhado o paradigma holístico no curso.
- ❑ 30,5% opinaram ter sido parcial o modo como foi trabalhado o paradigma holístico no curso, isto é, foi visto tão-somente em algumas disciplinas.

Formação humanista e experiências ligadas ao cuidado holístico

Cruzando as variáveis “formação humanista” versus “experiências associadas ao cuidado holístico”, destacam-se as seguintes informações entre os que afirmaram ter recebido uma formação humanista:

- ❑ De acordo com 41,5% dos respondentes, ver ou tratar o paciente como um todo é uma das experiências associadas ao cuidado holístico.
- ❑ Para 23,1%, o tratamento humanizado do paciente é outra experiência associada ao cuidado holístico.
- ❑ Segundo 18,5%, associar a enfermidade com o perfil socioeconômico-familiar do paciente tem a ver com o cuidado holístico.

Capacitação para atuar como promotor da saúde integral do ser humano e modo de trabalhar o paradigma holístico

Entre os entrevistados que afirmaram ter sido capacitados para atuar como promotor da saúde integral do ser humano e após o cruzamento entre as variáveis “capacitação para atuar como promotor da saúde integral do ser humano” versus “experiências associadas ao cuidado holístico”, foram obtidos os seguintes resultados:

- ❑ 42,9% opinaram ter sido insuficiente ou superficial o modo como foi trabalhado o paradigma holístico no curso.
- ❑ 27% afirmaram ter sido parcial o modo como foi trabalhado o paradigma holístico no curso, isto é, foi visto tão-somente em algumas disciplinas.

Capacitação para atuar como promotor da saúde integral do ser humano e experiências ligadas ao cuidado holístico

Entre os entrevistados que afirmaram ter sido capacitados para atuar como promotor da saúde integral do ser humano, foram obtidos os seguintes resultados, após o cruzamento entre as variáveis “capacitação para atuar como promotor da saúde integral do ser humano” versus “experiências associadas ao cuidado holístico”:

- ❑ De acordo com 39%, ver ou tratar o paciente como um todo é uma das experiências associadas ao cuidado holístico.
- ❑ Para 23,7%, o tratamento humanizado do paciente é outra experiência associada ao cuidado holístico.
- ❑ Segundo 17% dos discentes, associar a enfermidade com o perfil socioeconômico-familiar do paciente tem a ver com o cuidado holístico.
- ❑ De acordo com 15,3%, é no processo de enfermagem que se pode efetivar o cuidado holístico ao paciente.

Qualificação para o compromisso com a cidadania e modo de trabalhar o paradigma holístico

Após o cruzamento entre as variáveis “qualificação para o compromisso com a cidadania” versus “experiências associadas ao cuidado holístico”, foram obtidos os seguintes resultados entre os entrevistados que afirmaram ter sido qualificados para o compromisso com a cidadania:

- ❑ 36,4% disseram ter sido insuficiente ou superficial o modo como foi trabalhado o paradigma holístico no curso.
- ❑ 31,8% opinaram ter sido parcial o modo como foi trabalhado o paradigma holístico no curso, isto é, foi visto tão-somente em algumas disciplinas.

Qualificação para o compromisso com a cidadania e experiências ligadas ao cuidado holístico

Entre os entrevistados que afirmaram ter sido capacitados para atuar como promotor da saúde integral do ser humano foram obtidos os seguintes resultados, após o cruzamento entre as variáveis “qualificação para o compromisso com a cidadania” versus “experiências associadas ao cuidado holístico”:

- ❑ De acordo com 38,3%, ver ou tratar o paciente como um todo é uma das experiências associadas ao cuidado holístico.
- ❑ Para 28,3%, o tratamento humanizado do paciente é outra experiência associada ao cuidado holístico.
- ❑ De acordo com 16,7%, é no processo de enfermagem que se pode efetivar o cuidado holístico ao paciente.
- ❑ Segundo 11,7% dos discentes, associar a enfermidade com o perfil socioeconômico-familiar do paciente tem a ver com o cuidado holístico.

ANEXOS

ANEXO A: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 105/03

Fortaleza, 25 de abril de 2003

Protocolo COMEPE nº 69/03

Pesquisador responsável: Francisca Sônia de Andrade Braga Farias

Deptº./Serviço: Departamento de Enfermagem/UFC

Título do Projeto: "As representações sociais dos discentes de enfermagem sobre a formação holística do enfermeiro"

Levamos ao conhecimento de V.Sª, que o Comitê de Ética em Pesquisa e do Complexo Hospitalar da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº196 de 10 de outubro de 1996 e Resolução nº 251 de 07 de agosto de 1997, publicadas no Diário Oficial, em 16 de outubro de 1996 e 23 de setembro de 1997, respectivamente, aprovou o projeto supracitado na reunião do dia 24 de abril de 2003.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como 'Francisca Sônia de Andrade Braga Farias'.

Dr. Cláudio Manoel de Almeida
Secretário do Comitê de Ética em Pesquisa
COMEPE/UW/UFC

ANEXO B: DECLARAÇÃO DE CHICAGO

Declaração de Chicago, adotada na Oitava Conferência Internacional de Educadores Holísticos de 1990 (YUS, 2001, p.20)

Conforme nos aproximamos do Século XXI, muitas de nossas instituições e profissões estão entrando em um período de profunda mudança. Em educação, estamos começando a reconhecer que a estrutura, os propósitos e os métodos de nossa profissão foram elaborados em um período histórico que agora está terminando. O tempo transformou a educação, o que nos conduziu aos desafios humanos e ambientais com os quais nos deparamos.

Acreditamos que a educação para essa nova era deve ser holística. A perspectiva holística é o reconhecimento de que toda a vida neste planeta está interligada de incontáveis, profundas e sutis maneiras. A visão da Terra, suspensa sozinha no véu negro do espaço, revela a importância de uma perspectiva global voltada para realidades sociais e educativas. A educação deve nutrir-se da comunidade humana de todo o planeta.

O holismo enfatiza o desafio de criar uma sociedade sustentável, justa e pacífica, em harmonia com a Terra e sua vida. Implica uma sensibilidade ecológica, um profundo respeito pelas culturas indígenas e modernas, e também pela diversidade de formas de vida no planeta. O holismo procura ampliar a maneira como nos vemos e a relação que temos com o mundo, exaltando nossos potenciais humanos inatos: o intuitivo, o emotivo, o físico, o imaginativo e o criativo, assim o racional, o lógico e o verbal.

A educação holística reconhece que os seres humanos buscam significado, não exatamente em fatos ou habilidades, como um aspecto intrínseco de seu desenvolvimento integral e saudável. Acreditamos que somente seres humanos saudáveis e integrais criam uma sociedade saudável. A educação holística nutre as aspirações mais altas do espírito humano.

Síntese do documento *Educação 2000: uma perspectiva holística* (YUS, 2001):

O propósito deste documento é traçar uma visão de futuro da educação holística, a fim de orientar os educadores a enfrentar as mudanças em curso. O documento não tem a intenção de ser um modelo padronizado, mas de fornecer caminhos que podem ser explorados respeitando as diferenças das instituições e dos educadores.

Princípio I: Educar para o desenvolvimento humano. O papel da educação é nutrir as possibilidades inerentes ao desenvolvimento humano, devendo envolver o enriquecimento e aprofundamento das conexões do aluno consigo mesmo, com a comunidade, com o planeta e o cosmos, idéias expressas pelos pioneiros da educação como Pestalozzi, Montessori, Froebel e outros. O ser humano é muito mais completo do que ser apenas trabalhador e cidadão; ele precisa reconhecer e aplicar valores como harmonia, paz, cooperação e amor.

Princípio II: Respeitar os alunos como indivíduos. Todo aluno, criança ou adulto, deve ser reconhecido como único e valioso. Todo indivíduo é inerentemente criativo e tem necessidades e habilidades físicas, emocionais, intelectuais e espirituais únicas. Diferenças entre alunos devem ser esperadas e respeitadas, sendo fomentado em cada um deles um sentido de tolerância, respeito e consideração pela diversidade humana.

Princípio III: Valorizar o papel central da experiência. A aprendizagem é um confronto criativo do aprendiz com o mundo e não, como pretende a educação tradicional, a absorção de um currículo fragmentado e pré-digerido como o caminho para o conhecimento e a sabedoria. A educação deve conectar o aluno tanto com as maravilhas do mundo natural e do cosmos como também com a realidade (muitas vezes dura) do mundo econômico e social.

Princípio IV: Implementar a educação holística. Esta celebra a diversidade, a conectividade, as visões alternativas da realidade e do conhecimento. Não apenas os aspectos técnicos e intelectuais precisam ser ensinados, mas também os aspectos físicos, sociais, morais, estéticos, criativos e espirituais. O holismo prega uma ênfase numa concepção ampla da ciência e da

potencialidade humana, trazendo implicações significativas para a ecologia e a evolução da humanidade.

Princípio V: Reconhecer o novo papel dos educadores. O ensino é uma vocação que requer uma combinação de sensibilidade artística com a prática científica. Muitos dos educadores atuais têm alta capacidade técnica, mas são possuidores de uma frieza espiritual, moral e emocional. O novo modelo de formação dos professores deve incluir o cultivo do seu interior e o seu despertar criativo. Estes novos professores estarão abertos para a co-aprendizagem e a co-criação com os alunos e deverão reconhecer as necessidades, diferenças e habilidades únicas de cada aluno.

Princípio VI: Implantar a liberdade de escolha no aprendizado. A educação genuína só acontece em um clima de liberdade. Os alunos e suas famílias precisam ter voz ativa no processo de sua aprendizagem, na escolha do currículo e procedimentos disciplinares, embora o processo seja supervisionado e de responsabilidade final de professores e administradores.

Princípio VII: Educar para uma democracia participativa. A democracia é muito mais do que eleger representantes e governantes; significa participar ativamente nos assuntos da comunidade. É mais do que o governo da maioria; é respeitar minorias e proteger os excluídos. A escola deve formar alunos com pensamento crítico e reflexivo, capazes de discernir os reais interesses da sociedade e não apenas os divulgados pela propaganda, pela imprensa oficial e pelos dos grandes grupos empresariais.

Princípio VIII: Educar para uma cidadania global. A experiência humana é muito mais ampla do que os valores e pensamentos de qualquer cultura, por mais poderosa e influente que seja. A educação deve considerar e promover a extraordinária riqueza cultural e espiritual da humanidade. O aluno deve ser ensinado a respeitar o homem, a natureza, a Terra e o cosmos. Para isso, deve ser treinado em resolução de conflitos, para compreender e apreciar as religiões e seus valores, como o amor, a compaixão, a sabedoria e a verdade.

Princípio IX: Educar para a alfabetização da Terra. A verdadeira educação só pode florescer se tiver um profundo respeito pela vida em todas as suas formas, pela interconectividade da natureza com o homem. Esta verdade fundamental foi compreendida por muitos dos pensadores religiosos como Buda e São Francisco. Para ter uma sociedade saudável, precisamos de um planeta saudável, de ar puro, de água limpa, de solo fértil e de todas as formas de vida que têm o mesmo direito à vida que o homem. A educação precisa promover a alfabetização para incutir em cada aluno a consciência da interdependência planetária.

Princípio X: Conectar espiritualidade e educação. Assim como cada indivíduo se desenvolve física, emocional e intelectualmente, ele também se desenvolve espiritualmente. A ausência da dimensão espiritual muitas vezes se traduz em comportamentos autodestrutivos, em uso de drogas e em destruição da família. A educação deve nutrir o crescimento sadio da vida espiritual, respeitando as crenças religiosas de cada um.