

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM – NÍVEL MESTRADO

Alan Dionizio Carneiro

**VALORES ÉTICOS NO ENSINO DO CUIDAR EM ENFERMAGEM: UM
ESTUDO FENOMENOLÓGICO A PARTIR DE MAX SCHELER**

João Pessoa - PB
2008

Alan Dionizio Carneiro

**VALORES ÉTICOS NO ENSINO DO CUIDAR EM ENFERMAGEM: UM
ESTUDO FENOMENOLÓGICO A PARTIR DE MAX SCHELER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, inserida na Linha de Pesquisa Fundamentos Teórico-Filosóficos do Cuidar, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem na Área Enfermagem na Atenção à Saúde.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SOLANGE FÁTIMA GERALDO DA COSTA

**João Pessoa - PB
2008**

C289v Carneiro, Alan Dionízio.

Valores éticos no ensino do cuidar em enfermagem: um estudo fenomenológico a partir de Max Scheler / Alan Dionízio Carneiro.- João Pessoa, 2009.
164p.

Orientadora: Solange Fátima Geraldo da Costa
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCS

1. Enfermagem. 2. Enfermagem – educação. 3. Enfermagem – valores éticos. 4. Cuidados em enfermagem – ensino.

UFPB/BC

CDU: 616-083(043)

Alan Dionizio Carneiro

**VALORES ÉTICOS NO ENSINO DO CUIDAR EM ENFERMAGEM: UM
ESTUDO FENOMENOLÓGICO A PARTIR DE MAX SCHELER**

Aprovada em 17 de dezembro de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Fátima Geraldo da Costa – Orientadora/UFPB

Prof. Dr. Marconi José Pimentel Pequeno – Membro/UFPB

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Romero de Miranda Henriques – Membro/UFPB

Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Guimarães Oliveira Soares – Membro/UFPB

DEDICATÓRIA

A Deus, por sua misericórdia, benevolência e por ser compassivo e amável para comigo e para com aqueles que, mesmo nos percalços humanos, podem saborear tamanho amor. O que o Espírito toca, o Espírito muda.

Aos meus pais, pela dedicação, paciência e compaixão, pelas sementes plantadas de carinho e retidão. Ensinaram-me a verdadeira ética e a verdadeira humanização quando me chamaram de filho.

À Professora Solange Costa, por ter nos proporcionado, na vida acadêmica, o de que, por vezes, sentimos falta nas aulas e técnicas: uma educação em valores.

À Gilvânia S. N. Moraes, pelo carinho, preocupação, fornecendo-me ânimo nos momentos de indisposição e aliviando-me com seus afagos diante dos estressores causadores de angústia espiritual.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Deus, por me mostrar o quão belo sou, pois, por mais distorcida que seja minha imagem, pode refletir a sua beleza, moldando-me para que, a cada dia, possa conformar-me a sua imagem e semelhança.

A meus pais por me mostrarem que a vida humana é fruto do amor incondicional e, além disso, pelo zelo para comigo e para com meu quarto.

À Prof^a Solange Costa, orientadora, conselheira e amiga, pelo acreditar que somos capazes de sempre ir além e pelas previsões futuras, indicando caminhos de felicidade e união.

Ao Prof. Dr. Marconi Pequeno, por sua atenção e atitude de fé para comigo levando-me a vencer as dificuldades na compreensão das idéias de Max Scheler, assim como a encontrar em seus ensinamentos, enquanto educador, mais um grande modelo positivo de docente.

A Michael, animador de Crisma, professor, historiador, iminente filósofo e cientista das religiões pelos diálogos pertinentes que acompanharam minha formação no Mestrado.

Aos docentes do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba, que aceitaram participar do estudo.

Às Professoras Doutoras Maria Júlia Guimarães e Maria Emília Henriques, pela colaboração na construção deste estudo, fornecendo orientações importantes que possibilitaram ampliar o meu conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Pastoral da Crisma, pelas vidas partilhadas e pela atenção em sempre conduzir meu coração à vontade de Deus, ensinando-me que os valores duráveis começam por um olhar de amizade.

A todos os familiares e à minha avó Esmeralda, por acreditarem que posso voar e ser capaz de conquistar aquilo que sonho.

À minha vovó Maria, que me ensinou o verdadeiro amor, que me mostrou Deus ainda criança e que é um elo para nossa família. Obrigado por me amar tanto vovó.

A todos os amigos, em especial, Dona Janine (Cultura Inglesa), Dr^a. Carmen Sevilla, Lívia e Clélia Simpson que fazem parte da minha história e que, a cada encontro, apenas no olhar, renovam os laços por vezes distanciados pelo tempo.

A todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram para o desenvolvimento e construção deste estudo que busca ser também a síntese de uma história, minha mais sincera gratidão.

Que Deus volte Sua face para todos!

“Antes de um ser que pensa, de um ser que tem vontade, o homem é um ser que AMA.” (MAX SCHÉLER, 1998a, p.45).

RESUMO

CARNEIRO, A. D. **Valores éticos no ensino do cuidar em Enfermagem:** um estudo fenomenológico a partir de Max Scheler. 2008. 164f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

A Enfermagem é uma ciência e uma arte em constante ascensão, revisitando e inovando suas bases filosóficas e epistemológicas, por meio de teorias e modelos conceituais de cuidados que possam oferecer ações seguras para o desenvolvimento do ensino e da profissão comprometidos com o outro sendo o objeto e finalidade de sua ciência, o cuidado. Neste contexto, cuidar reivindica uma proposta ética, na qual elementos constitutivos primários de atenção à saúde, de preocupação com o humano passam a ser seu fim, sua razão de ser, nem sempre estando contido nas prescrições deontológicas dos códigos de ética. No delineamento deste estudo pautamo-nos no pensamento de Max Scheler, fenomenólogo, que dedica parte de seu trabalho à possibilidade de fundamentação de uma ética material pautada em valores contidos na experiência, propondo uma hierarquia de valores e caminho de ascensão no mundo dos valores, através do amor e do perceber sentimental. Diante destes aspectos, este estudo teve como objetivos compreender o entendimento de docentes de Enfermagem sobre valores éticos; investigar como eles disseminam valores éticos no ensino do cuidar; e, analisar os discursos dos participantes do estudo a partir do referencial axiológico de Max Scheler. Esta investigação consistiu numa pesquisa de campo de natureza fenomenológica com abordagem qualitativa, desenvolvida com a participação de doze docentes de Enfermagem responsáveis por ministrar disciplinas teórico-práticas para o curso de Graduação em Enfermagem, mediante a realização de uma entrevista semi-estruturada. A análise dos depoimentos, feita através da contemplação fenomenológica, seguiu os passos de descrição, redução e discussão fenomenológicas. Por meio da apreensão das essências, foi possível compreender que os docentes de Enfermagem entendem os valores éticos como uma construção interior e um modo de se relacionar enquanto pessoa. No que tange à vivência destes valores éticos no cotidiano profissional, os participantes descrevem-na a partir do estabelecimento de uma relação com outro, pautada na sensibilidade, no respeito e na reciprocidade como promotores de um olhar equânime e solidário entre os interlocutores deste encontro. Outro modo de vivenciar valores éticos e direcionar suas ações é seguindo uma ética normativa revelada em termos de leis, códigos e normas em geral. No que se refere à comunicação de valores, os depoimentos dos educadores deixaram transparecer que esta pode ocorrer de forma diretiva, usando mandados pedagógicos (conselhos, recomendações, deliberações morais, etc.), sendo a liderança um requisito essencial no processo de ensino e a partir da compreensão de que os professores representam modelos reais ou ideais para alunos cujo aprendizado decorre principalmente de atitudes de admiração e contemplação, de confiança. O ensino de Enfermagem deve ser um ato educativo comprometido com o outro, seus valores e suas relações, facilitador de um *ethos* centrado na reciprocidade e solidariedade, permitindo ao aluno tornar-se capaz de dar sentido às suas ações e ao seu aprendizado e quando terminada sua formação acadêmica possa reconhecer, em cada ação de cuidado, a necessidade e complexidade do ser humano, ou seja, que cada ocasião de cuidado se origina de um envolvimento, de um cuidado empático e não, simplesmente, diretivo e técnico.

Palavras Chave: Educação em Enfermagem. Ética. Fenomenologia.

ABSTRACT

Carneiro, A. D. **Ethics values on the teaching of caring in nursing**: a phenomenological study in Max Scheler. 2008. 164f. Dissertation (master's degree). Health Science Center, Federal University of Paraiba, Joao Pessoa – 2008.

Nursing is a science and an art in constant rising, reviewing and innovating philosophic and epistemological bases, through theories and concept models of caring that may offer safe actions to the developing of the teaching and of the profession, committed to each other having as goal and purpose of its science, the caring. In this context, caring revokes an ethical proposal, in which primary elements of health attention, worrying to the human being become your purpose, reason of being, not always being inserted in the diseases prescriptions of ethic codes. The guidelines of this study was based on the thoughts of Max Scheler, phenomenologist, who dedicates part of his work to the possibility of fundament a material ethic based on values within experience, proposing a chain of values and an access way into the value world, through love and sentimental noticing. In face of these aspects, this study had as objectives comprehending the understanding of nursing teachers on ethic values; investigating how they spread ethic values in teaching and caring; and, analyzing the speeches from this study's participants using Max Scheler's axiologic referral. This investigation consisted of a field research in the phenomenological natural field with a qualitative approach, developed with the participation of twelve teachers of nursing responsible for teaching theoretical-practical disciplines in the nursing graduation course, through a semi-structured interview. The testimonies' analysis was done under a phenomenological contemplation, following the steps of description, reduction and phenomenological discussion. Through the catching of the essences, it was possible to understand that the nursing teachers have the ethic values as an inner construction and a way of dealing with each other as people. Relating to the life experience of these ethic values in their daily lives, the collaborators described it as the establishing relationships with others, based on sensibility, respect and reciprocity as promoters of an equal and solidarity view between the parts of this meeting. Another way of living ethical values and directing its actions is following a normative ethics revealed in terms of laws, codes and general norms. Referring to the value communication, the educators' testimonies let show that it may occur in a direct way, using pedagogical guidelines (advices, recommendations, moral deliberations, etc.) being the leadership an essential characteristic in the process of teaching and from the understanding that the professors represent real models of ideals to the students whose learning occurs mainly from attitudes of admiration, contemplation and trust. The teaching of nursing ought to be an educational act committed to others, its values and its relationships, facilitating an *ethos* centered in reciprocity and solidarity, allowing the student to become able of giving sense to their actions and their learning and when their academic studies are finished they may recognize in each action of caring, the need and complexity of the human being, meaning that each situation of caring is originated from an involving, an empathy caring, not just directive and technical.

Key Words: Nursing education. Ethics. Phenomenology.

RESUMEN

CARNEIRO, A. D. **Valores éticos en la enseñanza del cuidado en Enfermería: un estudio fenomenológico a partir de Max Scheler.** 2008. 164f. Disertación (Maestría) - Centro de Ciencias de la Salud, Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, 2008.

La Enfermería es una ciencia y un arte en constante ascensión, revisitando e innovando sus bases filosóficas y epistemológicas, por medio de teorías y modelos conceptuales de cuidados que puedan ofrecer acciones seguras para el desarrollo de la enseñanza y de la profesión comprometidos con el otro siendo el objeto y finalidad de su ciencia, el cuidado. En este contexto, cuidar reivindica una propuesta ética, en la cual elementos constitutivos primarios de atención a la salud, de preocupación por el humano pasan a ser su fin, su razón de ser, no siempre estando contenido en las prescripciones deontológicas de los códigos de ética. En la delineación de este estudio nos pautamos en el pensamiento de Max Scheler, fenomenólogo, que dedica parte de su trabajo a la posibilidad de fundamentación de una ética material pautada en valores contenidos en la experiencia, proponiendo una jerarquía de valores y camino de ascesis en el mundo de los valores, a través del amor y de la percepción sentimental. Delante de estos aspectos, este estudio tuvo como objetivos comprender el entendimiento de docentes de Enfermería sobre valores éticos; investigar cómo ellos diseminan valores éticos en la enseñanza del cuidado; y, analizar los discursos de los participantes del estudio a partir del referencial axiológico de Max Scheler. Este trabajo consistió en una investigación de campo de naturaleza fenomenológica con un abordaje cualitativo, desarrollada con la participación de doce docentes de Enfermería responsables por impartir asignaturas teórico-prácticas para el curso de Graduación en Enfermería, mediante la realización de una entrevista semiestructurada. El análisis de las declaraciones, hecho a través de la contemplación fenomenológica, siguió los pasos de descripción, reducción y discusión fenomenológicas. Por medio de la aprehensión de las esencias, fue posible comprender que los docentes de Enfermería entienden los valores éticos como una construcción interior y un modo de relacionarse como persona. En lo que se refiere a la vivencia de estos valores éticos en el cotidiano profesional, los participantes la describen a partir del establecimiento de una relación con el otro, pautada en la sensibilidad, en el respeto y en la reciprocidad como promotores de una mirada ecuánime y solidaria entre los interlocutores de este encuentro. Otro modo de experimentar valores éticos y direccionar sus acciones es siguiendo una ética normativa revelada en términos de leyes, códigos y normas en general. En lo que se refiere a la comunicación de valores, las declaraciones de los educadores dejaron trasparecer que ésta puede ocurrir de forma directiva, usando mandados pedagógicos (consejos, recomendaciones, deliberaciones morales, etc.), siendo el liderazgo un requisito esencial en el proceso de enseñanza y a partir de la comprensión de que los profesores representan modelos reales o ideales para alumnos cuyo aprendizaje resulta principalmente de actitudes de admiración y contemplación, de confianza. La enseñanza de Enfermería debe ser un acto educativo comprometido con el otro, sus valores y sus relaciones, facilitador de un *ethos* centrado en la reciprocidad y solidaridad, permitiendo al alumno la capacidad de dar sentido a sus acciones y a su aprendizaje y cuando termine su formación académica pueda reconocer, en cada acción de cuidado, la necesidad y complejidad del ser humano, o sea, que cada ocasión de cuidado se origina de un involucramiento, de un cuidado relacionado con la empatía y no, simplemente, directivo y técnico.

Palabras Clave: Educación en Enfermería. Ética. Fenomenología.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01:	Axioma de Valores seguido por Max Scheler.	35
Quadro 02:	Relações entre conexões formais e dever propostas por Max Scheler.	35
Quadro 03:	Relações, a priori, material, entre as modalidades de valor.	40
Quadro 04:	Categorias referentes à experiência dos docentes de enfermagem quanto ao fenômeno vivido evidenciadas mediante os questionamentos do estudo.	73
Tabela 01:	Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?	75
Tabela 02:	Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?	81
Tabela 03:	Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?	85
Tabela 04:	Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?	88
Tabela 05:	Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?	89

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	12
II.	CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO	21
II.1	Cuidar em Enfermagem: revendo a literatura	22
II.2	Pressupostos da filosofia dos valores em Max Scheler	32
II.3	Compreendendo o espaço da ética e do sistema de valores de Max scheler	44
II.4	A Fenomenologia e o enfoque fenomenológico de Max Scheler	53
III.	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	62
IV.	ANÁLISE FENOMENOLÓGICA	70
IV.1	<i>Circulus in definiendo</i>: apresentação dos dados	72
IV.2	<i>Circulus in demonstrando</i>: discussão fenomenológica	94
V.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

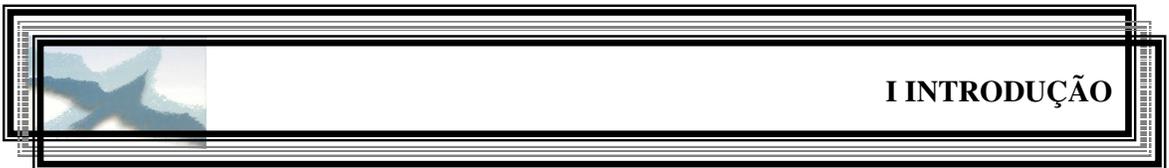
A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

C – BIOGRAFIA DE MAX SCHELER (1874 – 1928)

ANEXO

A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



O cuidar é percebido como a essência das relações em enfermagem e o fundamento de sua ciência, sendo este cuidar em enfermagem compreendido, hodiernamente, como uma arte abarcando valores¹ que transcendem os ideais técnicos e de cura, uma vez que se caracteriza pelo zelo, atenção, compromisso, responsabilidade, amor à Enfermagem e solicitude para com o outro (SILVA, 2005).

Sob esse prisma, “o cuidado é uma relação amorosa que descobre o mundo como valor.” (BOFF, 2003, p.85). O cuidar, em especial de enfermagem, configura-se numa atitude de abertura para o outro e para o mundo, extraindo das relações humanas mais do que sinais e sintomas clínicos, posto que permite reverberar, do envolvimento com o ser cuidado, empatia, humildade, sentimentos de compaixão, dentre outros, os quais possibilitam ao ser paciente enfrentar seus desafios, alvitando todos os envolvidos no processo de cuidar, enfermeiro-paciente, a refletir sua vida e seu agir, a construir uma alteridade e concórdia interior sob a forma de lições sobre o medo, a culpa, a raiva, o perdão, a entrega, o tempo, a paciência, o amor, os relacionamentos, o divertimento, a perda, o poder, a autenticidade e a felicidade (KLÜBER-ROSS; KESSELER, 2004).

Neste sentido, o cuidar em enfermagem serve-se da compreensão do cuidado não apenas como objeto de ação, mas como uma forma de ser, de viver, de se expressar, como um compromisso com o bem-estar geral, na preservação da dignidade humana e da vida (WALDOW, 1998). Portanto, consiste num modo-de-ser no mundo que fundamenta as relações com os outros, atribuindo significados às suas experiências vividas.

Conforme Zoboli (2006), o cuidado é visualizado de forma clara no cotidiano da enfermagem e dos demais profissionais da saúde ao procurarem promover, assegurar e dar sentido e eficácia às palavras vida e saúde. O cuidar é uma proposta ética, na qual elementos constitutivos primários de atenção à saúde, de preocupação com o humano passam a ser o seu fim, seu *modus operandi*, sua razão de ser.

¹ “Valor é uma qualidade estrutural que tem existência e sentido em situações concretas. Apóia-se duplamente na realidade, pois a estrutura valiosa surge das qualidades empíricas, e o bem ao qual se incorpora se dá em situações concretas: mas o valor não se reduz às qualidades empíricas nem se esgota nas suas realizações concretas, mas deixa aberto um largo caminho para atividade criadora do homem.” (FRONDIZI, 2007, p.220). Para Max Scheler (2001), os valores são fenômenos que se sente claramente, ou seja, é o objeto intencional do sentimento assim como a realidade é objeto intencional do conhecimento.

Neste enfoque, a integralidade do cuidar se perfaz no humano, evidenciando que o cuidado

[...] é atitude, é fonte da qual jorram todos os nossos atos que expressam e materializam uma atitude de fundo. É modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível a qualquer outra realidade anterior e que funda as relações que se estabelecem com todas as pessoas e com as coisas. É a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Não temos cuidado, ou dispensamos cuidados, ou prestamos cuidados: somos cuidado. (ZOBOLI, 2006, p.193).

Não obstante a percepção da ética como um constituinte do cuidar e, portanto, do cuidar em enfermagem, urge refletirmos *a priori* o que é ética. Segundo Pegoraro (2002), a ética é entendida como a ciência da moral cujo significado se centra na pessoalidade, por fazer referência a caráter, índole e maneira de ser de uma pessoa; noutra perspectiva, ética tem a ver com costumes e hábitos. Para Reale (2001), é objeto da ética procurar compreender e indicar os valores fundantes do comportamento humano, ou seja, ela busca evidenciar os princípios que regem o agir humano diante da vida e refletir como estes podem ser concretizados e internalizados no convívio social.

Desta forma, pode-se vislumbrar a ética como um campo de reflexão dos valores que regem uma sociedade em determinada cultura, cabendo a ela conciliar os valores morais com as situações conflituosas da vida através de princípios norteadores do agir humano, a exemplo da humildade, prudência, dignidade, concórdia entre outros. Boff (2003, p. 103) reforça que a ética “tem mais a ver com sabedoria do que com a razão, mais com o bem-viver do que o bem-julgar, e mais com virtudes do que com idéias.”

É por essa função conciliadora e reflexiva que, no agir do profissional de saúde, em especial, o de enfermagem, a ética proporciona um novo sentido para desenvolver suas atividades e uma ampliação da consciência de ser cuidador. Nesta percepção, Zoboli (2006, p. 196) elucida que

Enquanto a consciência profissional leva-nos a trabalhar duro para cumprir com suas tarefas e deveres, o compromisso de cuidado mobiliza-nos no sentido de uma responsabilização radical para com a promoção da pessoa, respeitando e promovendo sua autonomia, cidadania e dignidade. E a maioria de nós tem este desejo: que os outros ajam em nosso benefício não simplesmente pelo senso de dever, mas porque nós realmente somos importantes para eles.

Schimer (2006) acrescenta que a ética favorece a descoberta da autonomia do profissional que, através do seu código de ética, pode refletir a utilidade deste na sua prática,

nas suas ações e em situações diversas, posto que é o juízo crítico de valor deste profissional sobre determinado contexto que dá eficácia, aplicabilidade e transcende o código.

Corroborando com esse entendimento, Batista e Costa (2005) ressaltam a presença da ética em todo o processo de cuidar em enfermagem, na centralidade das ações na pessoa humana e nas relações intersubjetivas inerentes a esse cuidar. Destarte, a ética fundamenta a essência do ser humano e constitui o caminho pelo qual este profissional se compromete não só com a ciência e sua profissão, mas com a qualidade de vida da população, isto é, do indivíduo, família e comunidade.

Todavia, é preciso mencionar que a prática de cuidar, o progresso na ciência da Enfermagem e a identidade deste profissional de saúde estão alicerçados conforme a regulamentação da profissão, conduzindo e atestando, inclusive coercitivamente, o papel de cada profissional no exercício legal e social de suas funções. Assim, modo-de-ser (cuidado) e dever-ser ideal ou normativo (legislação profissional) tomam parte na experiência vivida por cada integrante da enfermagem, sem se anularem, mas complementando-se.

Cumprindo assinalar que os códigos de ética profissional, leis, decretos e demais documentos normativos possibilitam um exercício profissional de enfermagem centrado no dever, enquanto que o cuidado reivindica um ser profissional pautado no valor. Fortalecendo este entendimento, Mondin (2005) destaca que, mesmo diante de um dever advindo da norma, não se exime à possibilidade do valor, ao menos do justo e do injusto, alertando que aos profissionais não compete apenas um seguimento cego de um preceito friamente enunciado num dispositivo normativo.

Portanto, os valores éticos, dentre os quais os jurídicos, orientam para “[...] o dever do valor e não o valor do dever. Não se deve cumprir uma obrigação apenas pelo dever de cumpri-la, mas por amor ao valor do qual se conclui o dever.” (MAGALHÃES FILHO, 2006, p.18).

Data venia, dissertando-se sobre a necessidade de normatização do campo dos valores jurídicos pertinentes à profissão de enfermagem, Freitas (2005) relata que é, por meio da legislação profissional, que se delineiam direitos e competências legais, bem como a exclusividade de espaço sócio-cultural de cada categoria de enfermagem, cerceando, norteando os limites de ações próprias e de outrem que intentem contra este espaço. Assim, havendo desrespeito, descumprimento, a estas normas de direito pelas ações dos profissionais

de enfermagem, ele incorre em irresponsabilidade nas instâncias civil (prejuízos materiais ou dano moral), penal (dolo, negligência, imperícia e imprudência) e ética.

Neste sentido, a legitimidade social do ser profissional de enfermagem conjuga valores das competências ética, técnica e legal, tendo ainda a obrigação de manter elevados esses ideais: “É imprescindível que conheçamos, interpretemos e apliquemos as legislações pertinentes ao exercício da enfermagem, para que as prerrogativas profissionais estipuladas pela lei sejam respeitadas.” (FREITAS, 2005, p.185).

Na concepção de Schimer (2006, p.66), os valores constituintes da ética, inclusive os jurídicos, visam, desde a formação, sempre à construção e ao exercício da enfermagem com sensibilidade, competência e responsabilidade, indicando que é “sobretudo ao longo da vida, pela experiência e aprendizagem, que os enfermeiros se aperfeiçoam, organizando e hierarquizando os valores, de modo a identificar aqueles que consideram mais valiosos.”

Silva (2006) ressalta que a legislação de enfermagem tem se tornado a cada dia mais inovadora, ampliadora das ações privativas e coletivas de enfermagem, versando por variadas temáticas: preparo de medicação, dimensionamento de pessoal, sistematização da assistência, consulta de enfermagem, prescrição de medicamentos, casas de parto entre outras. Contudo, Sampaio (2006) e Silva (2006) afirmam que os profissionais desconhecem, negligenciam, sua própria legislação profissional e sentem bastante dificuldade em lidar com a matéria do direito, sendo, portanto, necessário estudos direcionados ao campo da ética na perspectiva do cuidar em enfermagem. Logo, é inegável a relevância da ética na formação do enfermeiro.

Além disso, a opção para se estudar a temática dos valores éticos no contexto do ensino do cuidar em enfermagem reporta-se tanto à minha visão de mundo quanto à afinidade pessoal pela temática, acrescida do desejo de poder contribuir para a Enfermagem. No decorrer de minha formação acadêmica, conheci professores os quais me motivaram a reivindicar as ações de cuidar em enfermagem, mais do que a técnica, cativando-me e desafiando-me para a construção e descoberta de reais ocasiões de cuidado, em que eu pudesse estar-com o outro ser cuidado e contemplar seu mundo vivido.

A partir de disciplinas tidas pelo senso comum como de pouco interesse para a maioria dos acadêmicos de enfermagem como Antropologia Filosófica, Sociologia da Saúde e, em especial, História da Enfermagem, apreendi parte do significado do que é o ser humano, em suas fragilidades e potencialidades, percebendo, então, a grandiosidade da Enfermagem,

focalizada na pessoa, de maneira holística e integral, cuja beleza me impulsionou a procurar ser um defensor desta ciência e de suas profissões, não obstante, a defesa da vida e da saúde humanas em todo seu ciclo vital. Este desejo, tal inquietação me levou a ingressar no curso de Graduação em Direito pela Universidade Federal da Paraíba.

A importância dada por mim à ocasião de cuidado com o paciente, ser de cuidados, fizeram-me várias vezes negligenciar conteúdos ou não compreender a ênfase dada a inúmeras patologias, sinais e sintomas característicos destas por parte dos docentes. Sem diminuir a relevância destas temáticas, afirmo que elas pouco me ensinaram a como abordar um paciente que não quer ser cuidado, ou de quem eu não ‘quero’ cuidar, ou que incomoda, que questiona, tampouco a arrancar um sorriso, a fazer uso de um toque terapêutico, enfim, a se relacionar, a perceber no ato cuidar um momento sublime de contemplação e abertura do outro de forma sinalagmática.

Acrescendo ao meu padrão de conhecimento empírico, tive a oportunidade de ser estagiário no Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley e aprofundar conhecimentos sobre ética e bioética; participar de pesquisas de iniciação científica sobre cuidar e sobre direitos do paciente; ter desenvolvido trabalho de conclusão de curso, envolvendo a questão da ética. O estágio, seja no comitê ou como aluno de iniciação científica, ajudou-me na elaboração de projetos no campo da humanização, bioética, ética profissional e da pesquisa e no zelo pela metodologia científica, construindo, assim, projetos que foram reconhecidos ou premiados em congressos e eventos no campo da Enfermagem.

A experiência, enquanto estagiário e pesquisador, permitiu-me – além de um acréscimo de afã e conhecimento, em especial sobre pesquisas envolvendo seres humanos e a proteção dos indivíduos vulneráveis – um convite para integrar o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.

Faz-se mister mencionar que, durante experiências como docente em disciplinas de Ética e Legislação, Bioética em Enfermagem e Estágio Supervisionado, seja no âmbito do ensino técnico profissionalizante, Graduação, ou Pós-Graduação em Enfermagem, eu procurei desmistificar o ideal de que os valores éticos e jurídicos estariam distantes dos valores impetrados no cuidar em enfermagem, além de que os primeiros se resumiriam a memorizar dispositivos normativos sem nenhuma consciência de aplicação prática. Com isto, partíamos sempre de uma reflexão sobre a práxis da Enfermagem a fim de sensibilizar aqueles que compartilhavam desses momentos para a descoberta e reconhecimento de valores éticos,

pessoais e positivos existentes em cada experiência de cuidar e capazes de norteá-los a cada tomada de decisão.

Coadunando-me à compreensão de Fernandes (2007, p.9) de que “educar é invocar valores”, acredito que cada aluno, em seu momento de cuidar, vive um processo anterior de busca e despertar de valores, sempre que a ocasião de cuidado se origine de um envolvimento, de um cuidado empático e não, simplesmente, diretivo e técnico. Nesta maneira de cuidar, o aluno torna-se capaz de ver o mundo em derredor que sempre existiu, oferecendo seus fundamentos e conexões essenciais para um agir, para uma melhor escolha, independente de qual teoria ética cujos valores fundamentais estejam se propondo a seguir.

Por esta razão e encantamento das reflexões feitas pela Professora Solange Costa, acerca da valoração da ética na formação do enfermeiro, do contato com o outro tendo como princípio fundamental o respeito ao ser humano no momento de cuidar, e de sua obra ‘*Ser ético na pesquisa em Enfermagem*’, baseada na filosofia hermenêutica de Martín Heidegger, aproximei-me da fenomenologia ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Enfermagem e visualizei sua possibilidade de aplicação na dissertação de mestrado. Todavia, um problema encontrado, em minha singularidade foi achar um teórico coerente com aquilo em que eu acreditava. Através da leitura de alguns livros de introdução ao pensamento fenomenológico e da própria história da filosofia, encontrei o pensador Max Scheler não tão conhecido hodiernamente, mas bastante influente em sua época e ainda atual quanto às suas inquietações de vertentes axiológicas e antropológicas.

Max Scheler dedica parte de seu trabalho à possibilidade de fundamentação de uma ética material pautada em valores objetivos da experiência vivida, além de sua visão filosófica permitir o diálogo e o embate com as ciências, de modo singular, a Sociologia, Psicologia, entre outras.

Nesta concepção aberta, Scheler (2001) propõe ainda um caminho de ascese no mundo dos valores, através do amor e do perceber sentimental, estabelecendo ainda critérios e uma escala de valores. Assim outro fator se estabelece para a escolha do referido filósofo: é a quebra da dicotomia existente entre *pathos* (sentimento) e *ratio* (razão).

Não obstante isto, através da fenomenologia Scheler distingue-se das teorias éticas eudaimônicas (busca pelo prazer/ felicidade), utilitaristas (busca pelo melhor resultado, finalista) e empiristas (centrada na impressão subjetiva da experiência). Tampouco se propõe

a determinar fórmulas ligeiras ou princípios básicos para resolução de problemas da cosmovisão natural.

Desta forma, a fim de elucidar aos professores, estudantes e cuidadores de enfermagem a importância e a necessidade da ética para a formação profissional e para o cotidiano de cuidar em enfermagem, buscamos realizar um trabalho envolvendo as temáticas da ética, do ensino e do cuidar em enfermagem, por meio do referencial filosófico de Max Scheler que resgata idéias concernentes a sentimentos, valores e à importância do outro e da comunicação para o processo de formação ética da pessoa, dando especial significado à experiência vivida e à sentimentalidade a ela atrelada.

Neste sentido, o trabalho em questão, para um melhor entendimento, inicialmente se subdividiu, na construção do marco teórico, em quatro capítulos para dar um maior suporte didático ao leitor para compreensão da metodologia e análise adotadas: o primeiro capítulo direciona-se a uma reflexão sobre a amplitude do cuidar em enfermagem; o segundo, aborda a relevância da filosofia dos valores e pressupostos axiológicos de Max Scheler que norteiam a formação ética da pessoa; no capítulo terceiro, dedica-se, em especial, aos leitores não familiarizados com a linguagem filosófica tecendo, assim, considerações sobre o estudo da ética, suas inquietações, possíveis conceitos e características, centrando-se as explanações no contexto do humanismo e do personalismo ético ao qual o pensamento scheleriano se vincula; o último capítulo referente à construção do marco teórico fornece elementos caracterizam Scheler como fenomenólogo, ressaltando qual a sua compreensão acerca fenomenologia, sendo essencial para o entendimento dos passos metodológicos.

No que tange à análise dos dados, procurou-se dividi-la em dois momentos, sendo um referente à apresentação dos dados, contendo as etapas de descrição e redução fenomenológicas, e outro, contemplando a discussão fenomenológica com vistas à compreensão do fenômeno investigado, ensino da ética no cuidar em enfermagem. Esta etapa foi estruturada em três tópicos, cada um relacionado a um dos questionamentos direcionados aos docentes de Enfermagem participantes do estudo.

Diante do exposto, direcionei a dissertação a partir das seguintes questões norteadoras: qual a compreensão de docentes de Enfermagem a respeito de valores éticos? como os docentes de Enfermagem disseminam valores éticos no ensino do cuidar em enfermagem?

Em resposta a estes questionamentos, este estudo apresentou os seguintes objetivos:

- compreender o entendimento de docentes de Enfermagem a respeito de valores éticos;
- investigar como os docentes de Enfermagem disseminam valores éticos no ensino do cuidar em enfermagem;
- analisar os discursos dos participantes do estudo a partir do referencial axiológico de Max Scheler.



II CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO



II.1 CUIDAR EM ENFERMAGEM: revendo a literatura

Para uma melhor compreensão desse capítulo, inicialmente abordaram-se alguns aspectos conceituais no que tange ao cuidar; posteriormente, enfatizou-se o cuidado no âmbito da saúde, enquanto essência da Enfermagem, para, em seguida, destacar a dimensão ética que compõe o cuidar em enfermagem.

O cuidar faz parte de nossa existência, ele está presente no nascimento, na luta pela sobrevivência, na preservação da saúde, nas práticas de cura, no relacionamento entre as pessoas. Nestes termos, o cuidar envolve atitudes e ações presentes no cotidiano de qualquer pessoa (BATISTA; COSTA, 2002).

Segundo Silva e Gimenes (2000, p. 307), cuidar “é servir, é oferecer ao outro, como forma de serviço, o resultado de nossos talentos, preparos e escolhas”, revelando o *ethos* fundamental do humano em que princípios, valores e atitudes são identificados, fazendo da vida um bem-viver e das ações um agir pautado no respeito e na responsabilidade.

Logo, o cuidado revela a natureza humana e a maneira mais concreta de ser humano; por isso este, enquanto essência, tem sido expresso na literatura como uma ontologia, uma epistemologia, uma ética, uma metodologia de investigação, incluindo as formas de ser e estar no mundo (BOFF, 2004).

Waldow (2001, p. 17) acrescenta que cuidar não se limita em restabelecer a saúde a partir da realização de um curativo para tratar uma ferida, ou a partir do alívio de uma dor que gera desconforto. “Procura ir além, tentando captar o sentido mais amplo: o cuidado como uma forma de expressão, de relacionamento com o outro ser e com o mundo, enfim, como uma forma de viver plenamente.”

Nesse sentido, cuidar é uma responsabilidade social que envolve verdadeiramente uma ação de afetividade e que denota atenção, cautela, desvelo e zelo com o objetivo de preservar a dignidade da pessoa humana e respeitar sua individualidade mediante o estar com a pessoa fragilizada e que necessita de cuidado.

Conforme Boff (2004), cuidar é mais que um ato consciente diante de uma situação; é uma atitude que implica atenção, preocupação, responsabilização e envolvimento que nasce a partir do estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre o cuidador e o ser

cuidado, despertando o interesse e a disponibilidade em servir ao outro e, dessa forma, assegurando seu bem-estar.

Em consonância com este pensamento, o cuidado pode ser entendido como uma forma de ser, de viver, de se expressar, como um compromisso com o bem-estar geral, visando à preservação da dignidade humana e da vida, inspirando um novo paradigma de convivialidade que deve estar voltado à preocupação com o outro, enxergando mais profundamente seu sentido e essência, atendendo as suas necessidades, ao mesmo tempo em que potencializa dimensões profundas do ser humano.

É oportuno destacar que o cuidado em saúde pressupõe que devemos considerar a subjetividade do ser humano, respeitando sua individualidade, ao mesmo tempo em que busca atender integralmente o ser doente, reconhecendo-o holisticamente em seus aspectos biológico, psicológico, social e espiritual, a partir da construção de um espaço concreto nas instituições de saúde que legitime o humano das pessoas envolvidas.

Watson e Foster (2006, p. 364) definem o cuidar como um “envolvente campo filosófico-ético-epistemológico de estudo que se fundamenta na disciplina de enfermagem e é informado pelos campos afins”.

Considerando o modelo conceitual de Watson, o cuidado humano consiste numa ação moral, ideal e ética da Enfermagem, que se fundamenta, ou melhor, que é percebido na intersubjetividade profissional de enfermagem-paciente (WATSON, 2006).

Dentro desse enfoque, Batista e Costa (2002) afirmam que o cuidar corresponde a uma inter-relação subjetiva que ocorre entre profissional de saúde (enfermeiro) e cliente. Implica compreender e ser compreendido numa relação empática, buscando o crescimento e o desenvolvimento da pessoa.

Pessini e Bertachini (2004) enfatizam que uma interação empática, entre enfermeiro (cuidador) e o paciente (ser cuidado), pressupõe considerar a essência do ser, o respeito à sua individualidade, para então poder priorizar o usuário, enquanto razão primeira do seu agir profissional. Implica, portanto, uma relação de cuidar pautada na reflexão sobre o significado da vida, na capacidade de perceber e compreender a si e ao outro.

Sgreccia (2002) esclarece que, ao se relacionar, ao fazer escolhas, a vida, o homem, expõe tudo aquilo que é, desnudando-se e exteriorizando sua interioridade, sua dignidade e seu valor que reside em cada um na sua existência e na sua essência, na imanência do corpo e na transcendência do espírito. Desse modo, uma assistência de

enfermagem pautada na empatia, ou apenas no reconhecimento da dignidade de cada pessoa denota um cuidar revestido de atenção, solidariedade e respeito.

Em virtude disto, o cuidar, a partir da construção dessa relação empática entre enfermeiro e paciente, está factualmente atrelado à concepção de um cuidar diligente, o qual necessita perceber o ser humano como um ser biopsicossocial, espiritual, respeitando seus valores e culturas a fim de assisti-lo de forma individualizada e adequada.

Corroborando com essa assertiva, McCoughlan (2004) indica que, a partir dessa relação empática, o enfermeiro pode melhor compreender o que o paciente está sentindo, procurando ouvir seus medos, anseios, sentimentos, valores e esperanças, visando fazer para o outro o que gostaria que fizesse para si, evidenciando que toda relação intersubjetiva evoca nas pessoas a compaixão.

Com base nesse entendimento, o cuidar em enfermagem suscita qualidade na relação profissional de enfermagem e paciente, sendo o relacionamento empático, com ênfase na pessoa, uma estratégia salutar, verdadeira e humana para propor conforto e bem-estar ao paciente, o que, por sua vez, subsidia a compreensão do significado da vida, a capacidade de perceber a si (enfermeiro) e ao outro (paciente), revestindo o ser cuidado de zelo, amor, carinho, atenção e apoio (PESSINI; BERTACHINI, 2004).

O cuidar/cuidado, ante a percepção e compreensão acerca das necessidades emanadas pelo doente ao longo de sua experiência concreta de dor e vulnerabilidade frente à situação de passividade, envolve o estabelecimento de medidas que contribuam para o enfrentamento satisfatório da situação vivenciada a partir de uma atitude consubstanciada no respeito à sua individualidade, enquanto ser único e singular com peculiaridades que precisam ser satisfeitas.

Desse modo, o cuidado no âmbito da saúde, em especial no contexto da enfermagem, não deve restringir-se a uma ação técnica no sentido de fazer e executar procedimentos; deve constituir-se num modo de ser que expresse interesse, preocupação e responsabilidade por parte de quem cuida para o ser que é cuidado, numa atitude de atenção. Em outras palavras, o cuidado ao ser doente deve ser entendido como um modo de ser que almeja atender às necessidades do paciente, garantindo a este bem-estar físico, mental e espiritual, numa perspectiva holística, pelo estar próximo, preservando sua dignidade, enquanto ser vulnerabilizado pelo processo de adoecimento.

Assim sendo, o que se deseja alcançar é um cuidado que extrapole a objetividade técnica, normatizadora e limitadora em si mesma, favorecendo uma relação autêntica entre os sujeitos envolvidos no processo de cuidar (OLIVEIRA, 2004). Com base neste entendimento, almeja-se um cuidado de enfermagem que emane de relações entre o cuidador e o receptor de cuidados, implementadas de sujeito para sujeito, isto é, sem despersonalizar o paciente e potencializando sua autonomia.

Contudo, apesar de reflexões realizadas por estudiosos de diferentes campos das ciências sociais e de saúde de como destacar essas relações para a promoção do cuidado ao paciente, ainda se evidenciam no contexto dos serviços de saúde, situações que caracterizam um descuidar, particularmente nos setores em que se enfatiza mais o uso da tecnologia do que o contato com as pessoas. Dentre os fatores desencadeadores de uma atitude de não-cuidado, é possível destacar aqueles relacionados à relação profissional de saúde-paciente, à formação acadêmica dos referidos profissionais, à comunicação e acesso à informação no processo terapêutico, às relações hierárquicas e de poder na produção do cuidado e na tomada de decisões.

Na opinião de Barchifontaine (2004), vive-se em um momento histórico de fascínio pela tecnologia e suas descobertas que, embora tenham trazido uma série de benefícios, têm como efeito adverso o descaso pela indiferença aos problemas, podendo transformar o ser humano em um simples objeto de intervenção técnica. Isso se deve também ao modelo que trata o corpo isoladamente ou em partes que permanece norteando a saúde na atualidade.

Desse modo, percebe-se que se vive em uma realidade biologicista em que a doença, muitas vezes, se sobrepõe ao ser humano doente, fragilizado e necessitado de atenção; tecnicista, que valoriza procedimentos cada vez mais avançados e ainda muito mercantilista, que enaltece o ter com mais facilidade que o ser. De acordo com Bettinelli, Waskiewicz e Erdmann (2004, p. 91):

Convivemos com frequência, em ambientes pouco humanizados, cujo funcionamento é quase perfeito quanto à técnica, porém, desacompanhado, muitas vezes, de afeto, atenção e solidariedade. As pessoas deixam de ser o centro de atenções, com facilidade, transformadas em “objeto” do cuidado e fonte de lucro, perdendo sua identidade pessoal, e ficando dependentes e passivas, à espera do poder científico que os profissionais julgam ter. Isso repercute no ambiente hospitalar, transformando-o num centro tecnológico onde os equipamentos são facilmente reverenciados e adquirem vida, enquanto as pessoas são, por isso, coisificadas.

Portanto, os progressos técnico-científicos que resultam em aparelhos e equipamentos cada vez mais modernos e em unidades de serviços extremamente sofisticados têm contribuído substancialmente para valorização da tecnologia em detrimento da atenção ao ser doente, favorecendo um cuidado de enfermagem despersonalizado, que resulta em uma atenção centrada na patologia.

Corroborando essa assertiva, Leite e Vila (2005) chamam atenção para o uso desordenado da tecnologia, sobrepujando as relações humanas pela falta, muitas vezes, de compromisso do profissional com o ser humano, o que tem colaborado para um cuidado mecanicista e impessoal, no sentido de fazer e executar procedimentos, provocando um distanciamento na relação paciente e equipes de enfermagem e multiprofissional descaracterizando o cuidado como uma ação humana.

Este aspecto se encontra inserido nos serviços de saúde, em particular de forma marcante no cotidiano hospitalar, envolvendo os componentes da equipe de saúde, em especial os da enfermagem, com a realização de ações mecânicas orientadas para execução de procedimentos.

Tal conjuntura demonstra que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia determinam a necessidade de um novo repensar no campo da saúde e, em particular, no que diz respeito ao cuidado no que tange às relações entre os profissionais de saúde, em especial o de enfermagem e o paciente, enfatizando aspectos inerentes à vida, no resgate de valores imperecíveis, subjetivos, que estão presentes na relação com o outro.

De acordo com Vila e Rossi (2002), no trabalho de enfermagem ainda transparecem as raízes de um cuidado despersonalizado, centrado na execução de tarefas, prevalecendo ações curativas. As autoras enfatizam também que os pacientes estão à mercê de pessoas cujas funções não conhecem e que estes pacientes seguem rotinas bastante diferentes de seus hábitos, tornando-se mais uma patologia, um tratamento a ser realizado.

Nesse enfoque, ao mesmo tempo em que possibilitam a sobrevivência de uma pessoa doente, os serviços hospitalares configuram-se em ambientes de isolamento e ansiedade, despersonalizante e estressante, em que a rotina diária e o serviço fazem com que “os membros da equipe de enfermagem, na maioria das vezes, esqueçam de tocar, conversar e ouvir o ser humano que está a sua frente.” (VILA; ROSSI, 2002, p. 138).

Gomes e Fraga (2001) afirmam que, na sua experiência em hospitais públicos, têm observado que muitas das necessidades do paciente, inclusive enquanto cidadão, são

esquecidas por parte daqueles que estão engajados no cuidado, com ênfase na equipe de enfermagem. Por outro lado, as autoras ressaltam que são impostas para esse cidadão restrições, como limitações no contato com a família, redução de visitas, tratamento não individualizado e, especialmente, cuidado desumano em virtude das normas e rotinas para que o setor “funcione bem.”

Discorrendo sobre essa realidade também presente à Enfermagem, Frota (2001) afirma que a assistência à saúde pode ter sua qualidade reduzida mediante práticas marcadas por normas e rotinas institucionais que, na maioria das vezes, não representam o reflexo da necessidade de cuidado daqueles para as quais se dirigem, caracterizando um cuidado despersonalizado.

Segundo Santos, Beneri e Lunardi (2005) parece que, no hospital, o certificado de propriedade do corpo passa das mãos do cliente para as mãos dos profissionais de saúde, dentre os quais os de enfermagem, pois, no processo de cuidar, esses profissionais, muitas vezes, assumem um posicionamento paternalista frente aos clientes, negando o simples direito do indivíduo de decidir, por si próprio, em relação ao seu corpo, ao seu cuidado e tratamento.

Somada a esta problemática, Armelin e Scatena (2000) ressaltam que, em tal ambiente de cuidado, o indivíduo é destituído das posições que ocupava na sociedade até então, passando a participar de um grupo social específico de “doentes internados”, para os quais são impostos papéis caracterizados por uma acentuada dependência. Desse o modo, o cuidar em enfermagem tende a despersonalizar o paciente podendo, inclusive, ocasionar mudanças no seu comportamento, evidenciadas por alterações psicológicas como a depressão e o isolamento expressos por silêncio, tristeza, desânimo e piora de suas enfermidades (NASCIMENTO E TRENTINI, 2004).

Dada essa realidade, vale ressaltar, com ênfase no cuidado em saúde e, por conseguinte em enfermagem, que a utilização de técnicas e tecnologia no cuidar precisam estar unidas ao processo relacional. Assim, os profissionais de saúde, reportando-se aos de enfermagem, necessitam ampliar a sua compreensão, percebendo os elos que unem as pessoas, as suas vontades e sentimentos, elegendo a ética como ponto de convergência entre ele e o paciente, pois a relação entre ambos deve ser superior ao avanço tecnológico, o valor econômico e a lucratividade (BETTINELLI; WASKIEVICZ; ERDMANN, 2004).

Desse modo, observa-se a necessidade de se refletir acerca do cuidar humanizado e dos valores éticos que se encontram inseridos na prática do cuidar em enfermagem, uma vez

que o enfermeiro é um ser que estabelece relações com o paciente, a família e a comunidade, como também com os integrantes da equipe de enfermagem e da equipe multiprofissional.

No entendimento de Batista e Costa (2002, p. 91), a ética no cuidar em enfermagem “pode ser entendida como o *modo-de-ser* do profissional no desenvolvimento de ações que envolvem conhecimento, sensibilidade, respeito e solicitude para com o ser paciente.” Assim, no cuidar em enfermagem é indispensável a compreensão da pessoa humana vulnerabilizada pela doença e, portanto, que merece ser tratada com respeito e dignidade. É preciso que o profissional cuide do paciente valorizando-o, estimulando suas potencialidades e considerando sua autonomia nas escolhas.

Nesse contexto, a ética está intrinsecamente ligada ao processo de cuidar no ambiente hospitalar, pois, assim como não se pode cuidar, no hospital, sem referência ao ser humano doente, não se pode falar deste ser especial sem referência à ética apreendida pelo reconhecimento do outro em sua individualidade e necessidades autênticas.

Sgreccia (2002) demonstra que, pela ética, o cuidador não é uma presença estática no mundo e que nele está para transformá-lo, pois aquilo que dá significado à vida, o que há de melhor no ser humano é o fundamento de todas as suas ações. E é pelo aprimoramento das virtudes que esta consciência do outro amadurece. Com base nesse entendimento, o cuidado no âmbito da saúde e da enfermagem pressupõe o respeito à individualidade de cada ser especial e a criação de um espaço nas instituições de saúde que busque legitimar o humano das pessoas envolvidas neste contexto.

É fato que o agir ético deve perpassar a compreensão materialista do ser humano a fim de concretizarmos a pessoa como um indivíduo único, livre e pleno de direitos cuja dignidade humana reside em assumir seus deveres e responsabilidades para consigo e para com o mundo, evidenciando a pessoa como ser racional, psicológico e social, reconhecendo, assim, que o direito à vida e à saúde, deve vir agregado às filosofias de liberdade, justiça, trabalho e educação, circuncidadas pelo cuidar, conscientizando o ser humano de sua plenitude (BOFF, 2003).

Diante da necessidade de se resgatar o cuidado, para que este realmente ocorra em sua plenitude, o cuidador de enfermagem deve expressar conhecimento e experiência no desempenho das atividades técnicas, bem como no processo relacional inter-humano a partir de expressões de interesse, consideração, respeito e sensibilidade, “demonstradas por palavras, tom de voz, postura, gestos e toques. Essa é a verdadeira expressão da arte e da

ciência do cuidado: a conjugação do conhecimento, das habilidades manuais, da intuição, da experiência e da expressão da sensibilidade.” (WALDOW, 2001, p. 144).

Na prática de enfermagem o cuidar evoca, além do afeto e da responsabilidade, um compromisso com o saber, com o fazer e com o agir, cujas dimensões estão vinculadas aos conhecimentos técnico-científicos e, principalmente, à sensibilização e à consciência ética do enfermeiro.

Torna-se evidente que, para se agir com responsabilidade, a criação de uma atmosfera harmônica imbricada por excelsos valores como a humildade, o respeito e a tolerância, capazes de inibir reações adversas à boa convivência, são tão importantes quanto a anamnese e o exame físico do paciente (FREITAS, 2000). Os aspectos implicados no fazer, no agir em enfermagem, quando respaldados pelos valores da dignidade da pessoa humana e na conseqüente humanização das práticas e serviços de saúde, criam um espaço para que se possa compreender melhor o paciente, suas necessidades e seus anseios.

Diante dessa necessidade, no que se refere ao cuidado no contexto das intuições de saúde, ressaltamos que algo começa a ser feito nesse sentido. Estamos numa fase de mudança, de construção de uma nova concepção de cuidar, centrada numa valorização do “acolhimento” do ser cuidado nos diferentes locais onde se efetivam as práticas de saúde, garantindo-lhe um atendimento de qualidade.

Uma conseqüência disso é a ampliação do conceito de cuidado para uma dimensão que extrapola uma “ação solidária” e que reflete uma concepção de qualidade. O cuidador de enfermagem é percebido como uma presença dinâmica, capaz de acolher, refletir, reconhecer e desempenhar, com competência e sensibilidade, uma assistência voltada às necessidades do receptor de cuidados (FROTA, 2001).

Corroborando esse pensamento acerca da enfermagem, Mezomo (2001) afirma que o cuidado no contexto hospitalar suscita a necessidade de tornar a instituição adequada à pessoa humana e à salvaguarda de seus direitos fundamentais.

Contudo, é oportuno enfatizar que a promoção de um cuidar efetivo não implica uma desvalorização da técnica, mas a capacidade de “oferecer atendimento de qualidade, articulando os avanços tecnológicos com o bom relacionamento”, pautado no reconhecimento da alteridade e no diálogo (DESLANDES, 2004, p. 08). Retomando essa reflexão para o âmbito da Enfermagem, acresce-se o enfoque de Feldman (2003) de que é necessário, no que se refere a um cuidado em saúde, alcançar o equilíbrio entre a habilidade técnica e a

sensibilidade humana, não supervalorizando uma em detrimento da outra, mas reconhecendo a importância de ambas na qualidade da prática assistencial enfatizando, no cuidado, a tecnologia como um meio e não como seu fim.

A assistência de enfermagem, nesse contexto, pode transmitir um sentimento de bem-estar, garantindo ao paciente formas de poder se expressar e se sentir auto-realizado, plenificado em sua história de vida, necessitando, com isto, um maior reflexão sobre os valores que estão impregnados no mundo do cuidar e de como eles estão relacionados no cotidiano da enfermagem. Neste sentido, o capítulo seguinte visa expor conceitos sobre valores e sua relação com as ações humanas, destacando-se para isso o pensamento de Max Scheler.



II.2 PRESSUPOSTOS DA FILOSOFIA DOS VALORES EM MAX SCHELER

Ao debruçar-se sobre temáticas relacionadas ao preferir, julgar, ou mesmo ao investigar as razões para um agir, defronta-se com a palavra ‘valor’, vocábulo este que muitas vezes não é reforçada por um sinônimo ou uma definição. Neste sentido, a palavra ‘valor’ é usada pela linguagem nas situações mais inusitadas: valor-moeda, valor-de-mercado, valor humano, valor fundamental, valor natural, valor positivo, valor negativo, valor-virtude, valor-fé, valor ético, valor moral, enfim, encontramos a palavra valor sendo utilizada em diversos contextos e sentidos.

Todavia, a compreensão sobre o que seja ‘valor’ não se atrela a um conceito ou a uma definição prévia. Segundo Mondin (2005, p.18), valor é o objeto, tido por precioso, de uma estima, capaz de edificar o homem individual e socialmente. Para o autor, o valor deve ser entendido como qualidade de um objeto, ou ação, cuja finalidade é atribuir-lhe dignidade, mérito, apreço e respeito.

Reis e Rodrigues (2002) consideram que o valor conduz a uma progressão perceptiva ascética, posto que, na relação sujeito-objeto, o valor possui, em seu apanágio, três características: atratividade, confluência com o bem (objeto) e similitude com o ente, ou o ser humano. Neste argumento, o valor é algo que independe do objeto, mas que é nele descoberto.

Assim, os valores configuram-se como fins ou ideais encontrados nas coisas realizadas através de atos e fatos humanos

[...] como um tesouro numa arca, ou uma pérola numa ostra, mas distinguem-se das coisas, pois estas são contingentes, mutáveis, situados no espaço e no tempo; os valores, pelo contrário, os mais elevados na escala hierárquica são absolutos e universais. (REIS; RODRIGUES, 2002, p.33).

Adicionando a tal argumentação, vale destacar que o valor é uma representação ou uma figura daquilo que se almeja ou é desejável. Neste sentido, o valor abarca um elemento de aspiração e outro de simbólico (de representação): o primeiro aspecto delinea-se pela necessidade de busca por parâmetros e referências, enquanto que o segundo ponto comporta o desejo em si, capaz de transmutar o elemento da necessidade e representar este num fim ou ideal transcendente (RESWEBER, 2002).

O valor requer sempre uma experiência ou uma vivência, posto que a reivindica para que o sujeito seja passível de visualizá-lo. Desse modo, não é possível uma definição do

que sejam valores, mas uma clarificação. Atrelar o valor a uma vivência humana remete à compreensão de que o componente de valoração é intrínseco ao ser humano, permeando sua essência e existência, assim como as atitudes de conhecer e querer lhe são inatos, não sendo, pois, concebível uma pessoa humana que não valora ou não emita juízos de valor (HESSEN, 1967).

A idéia de que o ser humano não pode ser indiferente ao valor contido na experiência, ou seja, já fora comentada por Hume (2001) ao afirmar que ninguém é indiferente às emoções, a exemplo da felicidade, e de que elas decorrem de sensações primeiras de prazer ou dor. Arantes (2007, p.20) considera, com base no subjetivismo, que o valor é reconhecido pelo resultado de um juízo sensível, ou seja, valor é aquilo de que gostamos, consequência de uma projeção sentimental positiva que o sujeito tem sobre o objeto de apreço (idéia, coisa, relação ou pessoa); caso a incidência do sujeito seja de sentimentos negativos, originar-se-ão os não-valores, também denominados de antivalores ou contravalores.

Domingues e Chaves (2005, p582) complementam estas idéias relativas à descoberta do valor que nos leva a uma valoração polarizada (positiva ou negativa), cujo único compromisso gerado é de fazer posicionar-se, ressaltando que extrapolamos a compreensão de que o valor “precisa do objeto para ser visto, ele não é o próprio objeto, mas refere-se a ele.”

Seguindo estas concepções, considera-se o valor independente e anterior à pessoa na experiência um objetivismo de valores ocasiona sua imutabilidade em relação ao tempo e à pessoa e, por conseguinte, confere à pessoa a tarefa de apreendê-los e tomá-los para si. Deste modo, Magalhães Filho (2006) considera que os valores, sob esta ótica, estão transcendentais à pessoa, cuja apreensão e seguimento se originam de uma percepção sentimental e são assumidos pela razão sob a forma de princípios, podendo, então, culminar em todo um ordenamento pessoal, social e jurídico.

Esta relação entre sujeito, valor e objeto é mais bem elucidada por Hessen (1967) ao afirmar que o valor está sempre direcionado para um sujeito, ao mesmo tempo que se identifica, no juízo de valor, com uma qualidade do objeto. Neste enlace, reivindica-se um sujeito consciente, capaz de sentir, reconhecer e apreender estes valores.

Scheler (2001) ressalta que valores não podem confundir-se com bens ou fins, ou mesmo, com a qualidade do objeto, posto que o ser do valor é independente de seu

depositário. O bem se dirige à coisa ou ao fato, objeto tido por valioso, de modo que o valor as precede, assim como algo pode sofrer modificação e deixar de ser bem. O fim, por sua vez, é o resultado valioso somente alcançado por observação posterior, não sendo justificado pelos meios.

É oportuno recordar a relação entre valor e *a priori* para o entendimento da ética scheleriana. O reconhecimento do valor em meio à experiência fenomenológica, através de uma percepção sentimental, nestes termos, intencional, é sempre *a priori* antecedente a todo e qualquer conhecimento previamente estabelecido ou pensado. Volkmer (2006) identifica que o *a priori* possui um aspecto formal e outro material: o primeiro diz respeito ao valor em si, a sua estrutura enquanto essência; o segundo aspecto refere-se às modalidades de funções intuitivas e às esferas de ser no homem.

No cerne das conexões formais, Scheler apresenta quatro axiomas anteriormente estipulados pelo filósofo de maior relevância para consolidação de seu pensamento: Francis Brentano. Assim, conforme o quadro abaixo:

A existência de um valor positivo é, em si mesmo, um valor positivo.
A existência de um valor negativo é, em si mesmo, um valor negativo.
A inexistência de um valor positivo é, em si mesmo, um valor negativo.
A inexistência de um valor negativo é, em si mesmo, um valor positivo.

Quadro 01: Axioma de Valores seguido por Max Scheler.
Fonte: SCHELER (2001, p. 146).

Estas conexões formais estendem-se à compreensão e cumprimento do dever (ideal):

1. Todo dever se fundamenta em valores: somente os valores devem ser e devem não ser.
2. Os valores positivos devem ser, e os valores negativos devem não ser.
3. Os valores não se fundam de nenhum modo sobre o dever-ser ideal.
4. Os valores estão dados de forma indiferente a existência ou não existência do dever-ser.
5. Todo dever-ser está referido necessariamente à esfera da existência de valores (ou da não existência: todo dever-ser é dever de algo).
6. Todo dever-ser inclui forçosamente e sempre a referência a um desvalor (a não existência de um valor positivo).
7. O dever-ser por si mesmo nunca indica quais são os valores positivos, senão que os define como o contrário dos valores negativos.
8. Todo dever-ser (e não unicamente o não dever-ser) se encaminha a excluir desvalores; mas não a pôr valores positivos.

Quadro 02: Relações entre conexões formais e dever propostas por Max Scheler.
Fonte: SCHELER (2001, p. 146, 299 e 301).

Os quadros 01 e 02 possibilitam entender melhor o posicionamento de Scheler quanto ao olhar kantiano que percorre o caminho inverso, donde o valor se extrai do dever-ser. Assim, a relação entre valor e dever-ser pressupõe uma dependência do primeiro em detrimento do segundo, uma vez que o dever-ser nos leva a identificar ou questionar a inexistência de um valor positivo, o que conduz a um dever por necessidade e essência de um valor positivo.

Esta relação tange aos componentes internos de valores. As conexões materiais, ou seja, inseridas na experiência, relacionam-se intimamente vinculadas à hierarquia de valores e ao ato de preferir². Faz-se mister esclarecer que a hierarquia de valores como essências é invariável na história, pois não surgem novos valores, nada obsta a transformação das regras de preferência. Neste enfoque, valor e o processo de determinação de sua altura e proposta, não são revelados

[...] através da ‘percepção interior’ ou da observação (na qual é dado unicamente o psíquico), senão num intercâmbio vivo e sentimental com o universo (bem seja este psíquico ou físico ou qualquer outro), no preferir e postergar, no amar e no odiar mesmos, quer dizer, na trajetória da execução de aqueles atos intencionais. E o conteúdo apriórico reside no que deste modo é dado. (SCHELER, 2001, p. 127).

Mauri (2005) nos recorda, nesta perspectiva, duas asserções: primeiro, embora os valores surjam *a priori*, o preferir ou postergar, é um ato *a posteriori* do conhecimento no qual é captada a posição hierárquica destes valores; o segundo ponto é a gradação do ato de amor para o ato de preferir. O ato de amor conduz à percepção sentimental, responsável pela descoberta do valor enquanto essência. Assim, a preferência é secundária a essa intencionalidade sentimental, posto que compreende um ato do conhecimento, de adequação do valor apreendido à estrutura hierárquica de valores da pessoa (*ethos*). Entretanto, estas instâncias não estão segregadas, ou mesmo, estão estanques da/ou na experiência.

Para o entendimento da necessidade de um sistema hierárquico, o pensamento scheleriano nos apresenta que os valores não se dão de forma uniforme ou única no invólucro da experiência. Deste modo, o referido filósofo enuncia alguns critérios para o estabelecimento dessa hierarquia de valores, a cuja uma breve descrição passaremos: durabilidade; extensão e divisibilidade; fundamentação; satisfação; e, relatividade.

² Os vocábulos preferir e eleger possuem significados distintos que merecem explicação. Ambas as palavras referem-se ao conhecimento da pessoa. O preferir é desposuído de querer, de tendência e de eleição. “Assim dizemos, sem pensar numa eleição, prefiro a rosa ao cravo.” A eleição direciona-se a uma escolha entre duas ou mais opções de um fazer (SCHELER, 2001, p. 152).

Abordando o critério da **durabilidade** na axiologia scheleriana, Reis e Rodrigues (2002) destacam-nos que tal aspecto não se vincula à existência de um bem, ou mesmo, a uma temporalidade objetiva, cronológica. A durabilidade relaciona-se com a vivência do valor, ou seja, a sua interinidade na experiência, a exemplo do tempo vivido na amizade e no amor. Neste sentido, podemos apreciar os valores estéticos das Sete Maravilhas do Mundo Antigo ainda que, em sua maioria, não existam mais. Por esta concepção, os valores superiores são os mais duradouros.

A **extensão e divisibilidade**, conforme é descrito por outros autores, consiste na relação do valor com a magnitude do bem, ou seja, do depositário. Assim, os valores mais elevados serão aqueles que menos puderem ser fracionados na ocorrência do fracionamento do bem material, ou que possam ser comunicados sem perda; deste modo, vale mais uma pedra preciosa do que a sua metade correspondente. Os valores que transcendem à necessidade do suporte material, sem excluir o símbolo material, são os valores menos divisíveis por excelência, que unem as pessoas em torno de uma experiência e nos conduzem a atitudes de adoração e contemplação (SCHELER, 2001).

O terceiro parâmetro trazido por Scheler é a **fundamentação**, na qual está pautada a dependência ou necessidade de se respaldar ou subsidiar um valor a partir de outros. Quanto menor for esta necessidade, mais elevado será o valor, bem como, quando um valor estiver em relação ao outro, aquele que possibilita a percepção de outro valor, que não o da intuição imediata, é o valor mais alto. O entendimento deste critério se torna mais evidente com uma das comparações do referido pensador: uma ferramenta possui valor de útil que se torna valor de meio (fundamento) para encontro do valor de agradável. Este segundo não existe sem o primeiro, o que comunica superioridade do útil em relação ao agradável (PEREIRA, 2000).

A **satisfação**, enquanto diretriz para clareza da hierarquia de valores, prefigura uma plenificação, preenchimento da vivência, uma sensação de vivência integral. A profundidade desta satisfação, tida como conexão de essência, haja vista que não determina a altura do valor, mas reconhece-a, pois o valor mais sublime produz maior satisfação. A partir da leitura realizada por Volkmer (2006), a profundidade da satisfação será caminho para o valor mais etéreo e só satisfará os valores mais superficiais quando plenificar os estratos mais profundos, ou forem menos dependentes de outros valores. Com base neste entendimento, alegrias efêmeras (ir a uma festa ou comprar um bem) só será de possível percepção se a pessoa estiver satisfeita nos seus estratos mais profundos. Caso contrário, originará um vazio

na pessoa que procurará de maneira infrutífera e incansável preencher-se com “alegrias” superficiais.

Scheler (2001) culmina sua perquirição a respeito dos faróis da hierarquia de valores argumentando sobre a **relatividade**: um valor será tanto mais excelso quanto menos relativo for em referência ao ato intuitivo; deste modo, um valor será mais elevado na hierarquia quanto mais estiver desvinculado, na experiência fenomenológica, de objetos reais, coisas ou sensações físicas ditas sensíveis. À guisa de exposição, para o estabelecimento de um valor do agradável, é necessário um ser vivo com intuição sentimental sensível.

Para uma melhor compreensão podemos citar que o valor de um odor agradável desencadeado por um perfume só é possível através da função sensorial do olfato. Sem isso, para o ser, resta apenas o fato de saber que existem seres com esta capacidade, mas o valor em si não existe para ele. Ele compreende, mas não o vivencia. Por outro lado, os valores absolutos vinculam-se a um puro sentir, a um ato de amor e de preferir, que ocorre independente de uma função sensorial contida em um ser vivente: são os valores da pessoa, valores morais. Neste contexto, estes valores nos levam, diante da hierarquia, a ‘sentir o pensamento’ e, por meio da sensação de culpa ou queda, ceder ou renunciar a outros valores.

Admitindo tais diretrizes para o escalonamento dos valores, o sistema scheleriano involucra-se em uma ordem relativamente formal hierárquica e outra material, a cujo exame passaremos: a primeira estabelece relações com o depositário de valor, enquanto que a segunda vislumbra as relações ou a categorização para com as modalidades de valor.

No que tange à ordem relativamente formal, Scheler não se propõe a uma extensa explicação, mas apenas a uma sucinta apresentação destas relações de superioridade para com os depositários essenciais. Desse modo, os valores da pessoa em si mesma e os valores da virtude estão acima dos valores das coisas, ou seja, dos bens ou coisas valiosas, entendendo por bens tanto os materiais (bens de utilidade), os vitais (bens econômicos) ou mesmo, os bens espirituais (ciência e arte).

Delineando ainda a construção formal, valores podem, ainda, ser próprios ou alheios, possuindo igualdade formal hierárquica, entretanto, na realização destes através de atos, é superior o valor alheio ao próprio. Volkmer (2006) explica que a realização de um valor próprio seria considerada uma exaltação orgulhosa e farisaica de si mesmo, portanto atos de realização de um valor alheio ou extra-moral são superiores.

Considerando atos, funções e reações como possíveis depositários de valores, ressaltando a subordinação destes aos valores pessoais, Pereira (2002) apresenta que os valores de atos (atos de amor e ódio, atos de conhecimento) são mais elevados que os valores de função (ver, ouvir, sentir) que, por sua vez, são superiores aos valores de simples reações responsivas³ (alegrar-se de algo, compaixão e vingança).

As relações descritas a seguir, contraditoriamente, não são direta ou comumente apresentadas, exploradas por autores que trabalham com o pensamento scheleriano, em sua obra magna *O fundamentalismo da ética e a ética material de valores*. Contudo, a fim de manter a fidedignidade das idéias de Scheler, resolvemos expô-las.

Valores da disposição de ânimo, de ação e de depositários intermediários, como intenção, propósito, decisão e execução, são considerados por Scheler (2001) mais excelsos que os valores de êxito. Valores de intenção estão acima de valores de estados sentimentais. Os valores de fundamento são superiores aos valores de forma que, por sua vez, o são para os valores de relação⁴. Acresce-se ainda que, entre valores individuais e coletivos, podem aparecer relações aprióricas de valor, mas o referido filósofo não expõe a hierarquia, apenas dita que esta existe, explicitando apenas que valores individuais são valores de um indivíduo ou de uma comunidade (família, categoria profissional, etc.), enquanto que os valores coletivos têm sempre como depositário a sociedade.

Scheler (2001) finaliza sua explanação sobre as relações hierárquicas relativamente formais com a diferenciação entre valores por si mesmos e valores por referência. Neste enfoque, procura-se a independência em essência de um valor dos demais, de modo que, ao retirar-se o valor ao qual se faz referência do valor por referência, ambos se “extinguem”. Numa melhor elucidação, temos os valores técnicos (o útil) como representantes dos valores por referência em relação ao valor por si mesmo do agradável.

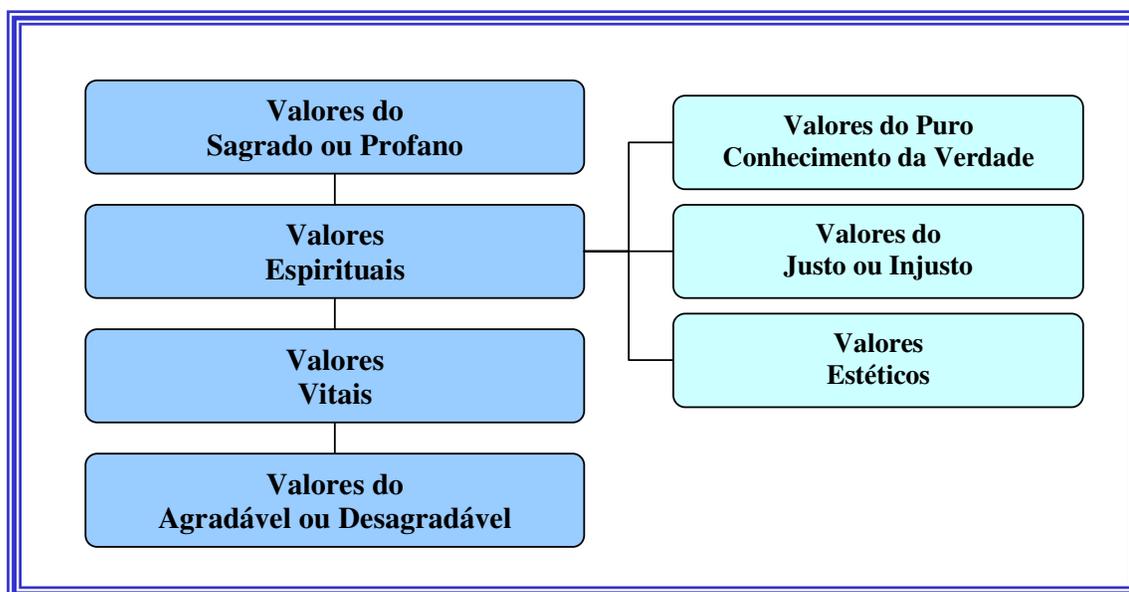
O mesmo ocorre com valores simbólicos (uma pomba branca) cujo corolário simbólico nos evidencia a paz, a não violência. Entende-se que o valor simbólico (paz, não-violência) não está na ave; de modo que, no símbolo, não há apenas uma representação de um valor (símbolo de valor – papel moeda), mas uma evocação de um valor fenomênico. Por compreensão sistêmica do pensamento scheleriano, ousa-se afirmar, com base no critério de

³ Scheler (2001, p.169) afirma que “os Modos de Conduta Espontânea são superiores aos modos de conduta reativa”.

⁴ Como exemplo, explica-se tal hierarquia (fundamento, forma e relação) a partir de um matrimônio: primeiro, identificam-se as pessoas (fundamento); em seguida, a forma de união e, por último, a relação vivida por estas pessoas (SCHELER, 2001, p.171).

estabelecimento de uma hierarquia, a fundamentação, que o valor por referência é mais alto que o valor em si mesmo.

Como fora mencionado anteriormente, Scheler propõe, em seu sistema ético-filosófico, duas hierarquias: uma com respeito ao depositário de valor, e outra concernente às qualidades de valor material, denominadas de modalidades de valor, composta por quatro grandes sistemas destas modalidades. Esta ordenação constitui o centro ou o foco mais relevante e fundamental das relações do valor, porque é responsável pela formação do *a priori* material para a intuição de valores e preferências (GARAI, 2002). Esta estrutura hierárquica está disposta didaticamente na figura abaixo e desenvolvida em seguida.



Quadro 03.: Relações, *a priori*, material, entre as modalidades de valor.
Fonte: SCHELER (2001, p. 173-179).

A modalidade dos **valores do agradável-desagradável** decorre de uma perspectiva hedonista; nesse sentido, reivindicam um perceber sentimental por meio de uma função sensível, nucleada em alegria e sofrimento, desencadeando os estados afetivos de prazer e dor sensíveis. Garai (2002) explica que essa modalidade de valores não está atrelada a uma natureza sensível determinada ou a sua organização em geral, de modo que esses valores não se fundamentam no mundo real (próprio dos bens).

Dentre os valores do agradável-desagradável (ou valores hedonistas), destacam-se sub-grupos ou grupos particulares: valores do útil (valores de civilização e de luxo), técnicos e simbólicos. Tais grupos são valores por referência porque se destinam à realização de valores desta modalidade hedonista.

A classe de **valores vitais** exige um perceber sentimental vital. Sob esta ótica, esses valores são oriundos de depositários viventes e se baseiam na antípoda “nobre e vulgar”, podendo ser compreendidos como valores de excelência, de vigor, ou mesmo vitalidade. Com fulcro nesta apreciação, os valores por referência contemplam todos aqueles valores relacionados com o bem ou bem-estar, subordinados ao nobre ou vulgar. Os valores de estado são, assim, sentimentos de saúde/enfermidade, vigor/esgotamento, sendo consideradas, nesta modalidade, reações sentimentais a alegria, além da angústia, vingança ou cólera quando reações instintivas (SCHELER, 2001). Acresce-se, ainda, o fato de estes valores serem considerados irreduzíveis a valores hedonistas e a valores espirituais, enaltecendo que a vida constitui uma essencialidade autêntica.

No que tange a terceira categoria de valor, encontram-se os valores espirituais que se destacam pela independência de uma função sensível ou de um *corpus organum*, de um meio, portanto, instâncias segregadas dos valores vitais ou hedonistas. Neste sentido, surgem os atos de preferir, amar e odiar, como funções do perceber sentimental, não restringindo tais valores a leis biológicas. É oportuno realizar um elã com a antropologia scheleriana (2003, p.53) que afirma que o espírito idealiza a vida, que é ele o centro anímico da pessoa e que nele se encontram os apontamentos da razão, da vontade e das emoções. Assim, os valores espirituais representam ou resgatam (embora não torna condicionada) a certeza do homem como aquele que pode dizer ‘não’ a toda mera realidade, asceta da vida.

Os **valores espirituais** comportam, em sua estrutura, três classes principais: valores estéticos (belo e feio); valores do justo e injusto e os valores do puro conhecimento da verdade. Duas asseverações são necessárias para melhor locupletar a informação sobre estas classes: primeiro, os valores do justo e injusto não dizem respeito à conformidade dedutiva de uma norma ou lei cuja pretensão é invocar um dever-ser de valor ou não-valor, na qual o valor seria *a posteriori*; outro concerne aos valores do puro conhecimento da verdade que não se pode confundir com a ‘verdade’, posto que esta não pertence ao mundo de valores. Sem incorrerem em uma digressão, lembramos que os valores técnicos ou simbólicos da modalidade de valores espirituais são a arte, a ciência e a cultura (tesouros artísticos, instituições científicas, legislação positivada, etc.). Scheler (2001, p.177) apresenta, como valores de estado, a alegria e a tristeza espirituais, isentas de manifestação no físico, e os valores de reações são “agradar e desagradar, aprovar, desaprovar, apreço e menosprezo, desejo de vingança e simpatia como a que funda a amizade”.

Os valores inerentes à esfera do absoluto e, em essência, da pessoa, são os **valores do santo e do profano**⁵. Segundo o filósofo supracitado, todos os outros valores são dados na experiência como símbolos seus. Volkmer (2006, p.106) explica esta relação a partir das esferas do ser de Scheler, mencionando que a existência é relativa a uma esfera de ser, sendo várias as esferas de existência; assim, a existência destes portadores de valor não precisam ser acessíveis ao conhecimento, entretanto a essência está sempre disponível através da “participação do ser espiritual da pessoa no ser do objeto sagrado” e não pelo conhecimento.

Com base nesse adendo, os demais valores, que não os valores do santo e do profano, serão sempre valores por referência posto que vislumbram sempre a realização dos valores superior do sagrado e do profano, salientando-se que esses valores independem do que se tenha tomado como santo nas mais diversas épocas e povos, uma vez que isto se vincula apenas à existência dos bens. Por valores de estado, Scheler nos propõe os sentimentos de felicidade e desesperança que estejam desatrelados de um objeto concreto, pressupõe de tal forma que as reações específicas desta classe de valores são fé e incredulidade, veneração, adoração e atitudes análogas.

É oportuno destacar que o ato de estímulo desta determinada classe de valores é um ato puro de amor que advém anteriormente a toda atitude valorativa, determinando qualquer representação ou conceito sobre o objeto santo. O amor, neste momento, deixa de ser apenas uma indicação para a disposição de ânimo, um guia para a percepção sentimental para impulsionar o encontro entre o valor e o ser, numa tentativa de integrar, de aperfeiçoar a pessoa ao valor, concretizando, por esta razão, que nessa classe de valores apenas podem ser encontrados valores pessoais.

Tomando por base os valores por referência (coisas de valor e formas de adoração, parte em culto, parte em sacramentos) e a compreensão desta dimensão de amor, podemos entender a magnitude dos valores do santo e do profano (SCHELER, 2001, p.178). Neste enfoque, mesmo um sacramento religioso leva o fiel a uma maior integração, livre e despojada não como símbolo, mas como sinal eficaz de participação no outro ser, no caso, a pessoa da divindade.⁶

⁵ Alguns autores, como Ramos (1997), traduzem estes valores por valores religiosos. Acreditamos que esta ocasiona confusões e divergências com o próprio pensamento scheleriano que os compreende de maneira independente de um santo histórico, instituições até o conceito mais puro de Deus.

⁶ O água de um batismo cristão não apenas molha o fiel, mas, por esta reação, desencadeia nele a certeza de maior vinculação, purificação, conduzindo-o a uma dimensão de participação com o ser do outro, ser de Deus.

Tecidas considerações sobre os pressupostos de valores de Max Scheler, convém abordar como essa estrutura integra a formação da pessoa humana e é capaz de formular sistemas de valores e fundamentar a ética e a moral.



II.3 COMPREENDENDO O ESPAÇO DA ÉTICA E DO SISTEMA DE VALORES DE MAX SCHELER

Vislumbrando, como num preâmbulo, a história do pensamento filosófico, percebemos a inquietação do homem diante de sua origem, de seu fim. Neste entremeio, questiona-se quanto à finalidade de suas ações e sobre as escolhas que deve tomar, bem como, sobre as razões das escolhas, etc. Nestes termos, a filosofia, as religiões e crenças, as ciências e o ser humano em suas experiências cotidianas procuram oferecer respostas a tais indagações oriundas do coração humano⁷.

É, neste sentido, que se ousa afirmar que tais indagações e preocupações sobre a essência do ser das coisas ou das pessoas, e sobre a originalidade e finalidade das ações humanas são inatas e inerentes ao coração humano e por ele são propostas no decorrer das experiências vividas ao longo da existência. Assim, o mito, a filosofia, ou a poesia, ressaltados suas características e peculiaridades, são formas de questionar e explicar a realidade circundante, a visão de mundo e a maneira como estes indivíduos a experimentam.

Todavia, é necessário um esclarecimento concernente ao mito: este traduz uma tradição cultural, aceita pelos indivíduos como forma de experiência do real. Ademais, Marcondes (2005, p.20) afirma que o mito “não se justifica, não se fundamenta, portanto, nem se presta ao questionamento, à crítica ou à correção.[...] ele constitui a visão de mundo dos indivíduos. [...],tendo portanto caráter global que exclui outras perspectivas a partir das quais ele poderia ser discutido.” A filosofia, por sua vez, permite e, de certo modo, exige o indagar não só daquilo que considera realidade, como também daquilo que toma por verdade, debruçando-se sobre si e aperfeiçoando-se.

É oportuno recordar que o termo grego *philosophia* é traduzido por amor à sabedoria. Essa definição literal nos permite perceber a relação íntima que a filosofia possui com o saber, seja quanto à origem ou validade deste. Podemos dizer que a filosofia é, em sua essência, convicção rigorosamente evidente

[...] não multiplicável nem revogável pela indução, válida ‘*a priori*’ para todo o contingente existente, convicção de todas as essências e complexos de essências do existente acessíveis para nós em forma de exemplos, a saber, na ordem e na hierarquia em que se encontram em sua relação com o ente absoluto e sua essência. (SCHELER, 1958, p.57).

⁷ A expressão coração humano, aqui utilizada na linguagem scheleriana, corresponde ao conceito de ânimo ou ao centro anímico da pessoa (SCHELER, 1998, p.54).

A noção de Scheler sobre a filosofia e o homem incorpora-se à concepção do humanismo, cuja corrente cultural se caracteriza por imputar ao homem o centro e a medida de todas as suas preocupações e que deve tomar consciência desse entendimento, a fim de resgatar a sua autonomia, liberdade e dignidade no processo de conhecer (REIS; RODRIGUES, 2002). A pessoa é capaz de valorar, preferir, preterir, inclusive de ‘dizer não ao mundo’⁸ e aprende isso por meio de suas experiências, suas vivências.

Abbagnano (2003) considera, de maneira geral, que toda filosofia que tenha como objeto de estudo as possibilidades e limitações do homem e que a elas direcione suas investigações, pode ser definida como humanismo. No cerne de suas principais idéias, estão o reconhecimento da totalidade do homem em corpo, alma e espírito; a historicidade do homem; a naturalidade do homem, indicando que, enquanto ser natural, o conhecimento da natureza constitui um componente básico e necessário à vida e à felicidade.

Sobre o humanismo em Scheler, convém esclarecer que o homem é identificado como um animal racional e espiritual, o que o torna não só capaz de expressar sua condição biológica e psíquica, bem como de realizar atos volitivos e emocionais (bondade, amor, remorso, veneração). Por espírito, Scheler compreende a capacidade de o homem ser livre nas diversas situações da vida; o centro ativo que existe em seu interior, designa-se por pessoa. Desse modo, o filósofo oferece duas constatações: 1. espírito e vida não são instâncias hiatizadas, mas coordenadas: “o espírito idealiza a vida –, mas somente a vida consegue colocar o espírito em atividade e realizá-lo [...]”; 2. só a pessoa é capaz de atos espirituais (SCHELER, 2003, p.78). De acordo com esta perspectiva, o homem e a pessoa, diferenciados, estarão no âmago de toda filosofia e antropologia scheleriana.

Clarificando a distinção entre homem e pessoa, Reale (2002) esclarece que, na concepção filosófica humanista, o homem, tomado em sua individualidade, é apenas um animal superior, todavia, vislumbrado em sua objetividade espiritual, ou seja, em sua capacidade de transcender a si mesmo, o homem torna-se pessoa, realiza-se no sentido de seu dever ser. Outrossim, o homem, como pessoa, põe sob seu jugo o próprio processo histórico.

No entendimento de Costa (1996), a filosofia scheleriana, de feição humanista, retoma a investigação da modernidade sobre a subjetividade, salientando a participação do sujeito para construção e constituição da realidade, ressaltando que Scheler verifica três

⁸ Expressão utilizada por Scheler em sua obra *A Posição do Homem no Cosmo*, que designa a capacidade do homem em reagir e sobrelevar-se aos instintos e a toda realidade: “[...] é o ‘asceta da vida’, aquele que protesta contra toda mera realidade.”(SCHELER, 2003,p.53). Esta resistência ao mundo é também o que torna o homem uma *bestia cupidissima rerum novarum*.

atitudes adotadas pelo homem na apreensão da realidade: cosmovisão natural, cosmovisão científica e cosmovisão filosófica.

Faz-se mister uma breve digressão para compreendermos melhor estas atitudes. A cosmovisão natural comporta a visão do senso comum, normal, corriqueira, do homem em sua experiência cotidiana, ou seja, do eu natural que integra o mundo e percebe que tudo lhe pode ser objetivado, externa ou internamente, entretanto, de modo acrítico (SCHELER, 1958).

Na cosmovisão científica, a relação entre o eu e o mundo encontra-se submetida a processo crítico, seletor (redução e depuração). Scheler (1958) denomina esta cosmovisão de artificial, posto que seu foco é a observação (intenção direcionada para um objeto), não mais uma percepção cega. Nesta cosmovisão, o mundo é formado por dados, agrupamento de fatos, que apenas possuem sentido quando norteados por postulados de universalidade e necessidade factuais.

A terceira cosmovisão, a filosófica, na interpretação de Costa (1996), ultrapassa os liames do mundo circundante e da constituição natural do homem. Interessa-se esta pelo mundo das essências, dos fatos puros no qual o sujeito da contemplação é a pessoa, eu puro e espiritual; em que o sujeito e objeto ocupam a esfera do absoluto, substituindo a redução e a depuração por transcendência.

Retomando a discussão sobre uma tentativa de explicação do termo filosofia e seu campo de atuação, mantemos nosso olhar na perspectiva de Scheler (1958) o qual entende, a partir do viés platônico, que filosofia é, antes de tudo, uma tendência de estar ou perceber-se ligado, por amor-desejo, da pessoa humana finita ao essencial de todas as coisas possíveis, um amor absoluto.

É oportuno passarmos a discussão concernente à Filosofia da Ação que será tida como o estudo da ética e da moral, isto é, como investigação sobre a ação, a conduta do homem diante de suas escolhas pessoais e da sociedade e, posteriormente, noutra seção, à filosofia dos valores (axiologia).

A palavra 'ética' foi inicialmente utilizada por Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco*, escrita em homenagem a seu filho e que é tida como uma reflexão filosófica sobre as ações humanas e suas finalidades, integrada ainda à ciência política, atividade que possibilita infundir caráter nos cidadãos (COSTA; VALLE, 2000).

Os autores Ferrer e Álvarez (2005) explicam que a etimologia do vocábulo ética é proveniente do termo grego *ethos*, donde avultam duas grafias uma com “eta” (η) e outra com epsilon (ε) que reúnem uma diversidade de significados: a primeira grafia conserva o sentido de morada, lugar de residência, ou mesmo, pátria, posteriormente tomada pela filosofia ocidental como significado de caráter ou índole, refletindo, assim, a atitude da pessoa diante da vida, o seu modo de ser; a segunda escrita, com “epsilon”, é traduzida por hábito ou costume, por meio do qual, conforme os autores, a pessoa compreende e interpreta os códigos e regra da sociedade e, assim, realiza seu projeto de vida, faz suas opções cotidianas.⁹ A distinção quanto à escrita do termo *ethos* não ocasiona prejuízos para o entendimento e relevância da ética, porém demonstra a magnitude desta disciplina que se ocupa tanto dos juízos de valores particulares, quanto daqueles juízos que incidem em questões sociais.

O vocábulo grego *ethos* tem por seu respectivo latino o termo *mores* (plural de *mos*) designa os costumes, caráter e gênero de vida. Porém, a versão latina do vocábulo foi inculturada como moral.¹⁰ A moral tem por pressuposto uma reflexão exterior ao sujeito, advinda das condutas ou regras mínimas, ditas como corretas, boas e sãs para a convivência em sociedade.

A moral implica também a idéia de coletividade, sendo oportuno ressaltar o entendimento de Pequeno (2007, p. 189) de que

[...] no campo da moral o sujeito nunca está só. Nesse universo, ele precisa adequar suas vontades e apetites às instâncias normativas vigentes no interior do seu grupo ou do meio social em que vive. Os padrões de compartilhados de comportamento demonstram que o sujeito moral jamais pode ser governado pelo simples querer, razão pela qual ele encontrará no cumprimento do dever a própria condição de sua existência social.

A afinidade semântica das duas palavras, ética e moral, fez com que alguns pensadores as utilizassem, sem incorrer em claudicação, como sinônimas (BOFF, 2003). O filósofo Peter Singer (2006, p.14) considera que um dos limites da moral é sua exterioridade, posto que, para que produza efeitos concretos na vida do sujeito, necessário se faz uma apreciação prévia desses juízos de valores morais acompanhada de uma deliberação da consciência, ou seja, de um juízo ético, como ilustra a citação seguinte:

⁹ O termo *ethos* origina outras palavras em nossa língua como etologia, disciplina biológica a qual se propõe ao estudo do comportamento animal.

¹⁰ O político e orador romano Cícero forjou o neologismo *moralis* para verter a palavra grega *éthika*. Tais expressões, conforme Ferrer e Álvarez (2005) referem-se à disciplina filosófica que se preocupa em estudar os costumes, a moral.

Quem quer que já se tenha debruçado sobre uma questão ética difícil sabe muito bem que o fato de nos dizerem o que é que a sociedade acha que devemos fazer não ajuda ninguém a se resolver por essa ou aquela solução. Precisamos tomar a nossa própria decisão. [...] As crenças e os costumes dentro dos quais fomos criados podem exercer grande influência sobre nós, mas, ao refletirmos sobre eles, podemos resolver agir de acordo como o que nos sugerem, mas também podemos fazer-lhes uma franca oposição.

Entretanto, a sinonímia entre ética e moral foi ultrapassada conforme a evolução da linguagem, conduzindo à diferenciação dos verbetes, de modo que, no decorrer da história da filosofia, a ética permaneceu, no entendimento de Ferrer e Álvarez (2005, p.27), atrelada ao estudo filosófico dos “fundamentos, dos princípios, dos deveres e dos demais elementos da vida moral”, enquanto que a moral e os moralistas se ocupavam dos problemas e casos concretos de vida, ou seja, de aplicação da teoria.

Ricoeur (2008, p.49) ressalta que as questões etimológicas como critério de distinção dos termos ‘ética’ e ‘moral’ culminam com a redução dos vocábulos seja em latim ou grego à idéia de costumes. Com base nesse entendimento, uma melhor elucidação se dá a partir do estabelecimento de uma convenção doutrinária; assim, designamos por moral, diz ele, “a região das normas, em outras palavras, princípios do permitido e do proibido, e, por outro, o sentimento de obrigação como face subjetiva da relação de um sujeito com normas.” A ética, por conseguinte, vincula-se ao nascedouro das normas, cuja ênfase se dá na construção de fundamentos e diretrizes pessoais que norteiam a vida e o desejo humanos; a ética tem como finalidade concomitante a possibilidade de enraizamento e inserção de normas em situações concretas.

Percebe-se, a partir deste contexto, que ética e moral têm aspectos distintivos e unitivos: os primeiros manifestam-se quanto às finalidades, o *modus operandi* destes vocábulos na vida privada e social; os elementos unitivos aparecem quando nos debruçamos sobre o fundamento, a essência de tais expressões, o mundo valores, estudado em seu surgimento, hierarquização e organização interna e social por uma disciplina denominada Axiologia.

A axiologia é ora compreendida como teoria ora como filosofia dos valores. Sem creditar relevância a esta diferença semântica, preenche mais a discussão apresentar a que se propõe a axiologia. Sob este prisma, a teoria dos valores procura estudá-los, enquanto corpo teórico: o que são, sua importância, finalidade, relações para com o sujeito, o objeto e o mundo. Todo comportamento humano baseia-se num sistema de valores seja da pessoa, grupo ou sociedade (REIS; RODRIGUES, 2002).

Hessen (1967) destaca que a axiologia, considerada como disciplina, abrange, *pari passu* em seus problemas, a ética, a estética e a filosofia da religião. Didaticamente, subdivide-se em teoria especial e teoria geral: a parte especial forma-se de maneira inter-relacionada com as disciplinas citadas; a parte geral é responsável pelo estudo dos tipos de valores e do valer em si mesmos, sendo este o alicerce de toda a axiologia. Por sua necessidade de entender a essência, a existência e outras características dos valores, a axiologia caminha de forma estreita com as teorias das concepções-do-mundo e, por conseguinte, as concepções de vida. O autor acrescenta que, embora a filosofia dos valores rume por uma vertente teórica, ainda assim sua relevância é ímpar para a reflexão e compreensão da conduta humana diante do mundo e da vida, afinal, só se conhece aquilo que se é capaz de amar, pois este vai ao encontro da essência.

Nessa linha de pensamento, Hessen (1967, p. 23) expõe que aquele que nega todos os valores

[...], nada mais vendo neles do que ilusão, não poderá deixar de falhar na vida. Aquele que tiver uma errada concepção dos valores não conseguirá imprimir à vida o seu verdadeiro e justo sentido. [...], todo aquele que conhecer os verdadeiros valores e, acima de todos, os do bem, e que possuir uma clara consciência valorativa, não só realizará o sentido da vida em geral, como saberá ainda achar sempre a melhor decisão a tomar em todas as suas situações concretas.

Neste sentido, valores, escolha, vontade e ação não são instâncias separadas quando impetradas na vida e experiência humanas. À luz das reflexões empreendidas por Marcondes (2007), afirma-se, hodiernamente, numa visão particular, que a axiologia se confundiria com aquilo que se denomina de meta-ética, a qual procura estudar os fundamentos e pressupostos da ética.

Para Mondin (2005), a axiologia não apenas é a disciplina, a ciência, que se preocupa em investigar os valores, mas também é a única capaz de fornecer alicerces para uma renovação da cultura, uma cultura cosmopolita e uma nova sociedade. Tal característica torna a axiologia parte mais excelsa e pudica de toda filosofia e de todo saber humano.

Dentre as teorias axiológicas, o olhar scheleriano é lançado sobre uma compreensão personalista. Para Reale (2002, p.279), o personalismo reconhece o valor sublime e ilibado da pessoa e, neste sentido, da dignidade do indivíduo, elevando-o à categoria de pessoa, posto que, no personalismo, o ser humano identifica, por seu próprio valor, o valor do outro, ultrapassando assim os limites de uma unidade orgânica e isolada de um ser.

Tal elemento fundamental ético do personalismo nos mostra que a pessoa é sempre um ser em relação e aberto para o mundo próprio ou circundante. Destarte, Abbagnano (2003) esclarece que o personalismo, enquanto doutrina ou corrente ético-política, se opõe ao coletivismo e ao individualismo, por destacar, ao mesmo tempo, o valor intangível da pessoa e o estabelecimento de laços de solidariedade com outras pessoas.

A compreensão do personalismo desenvolvida por Max Scheler concebe a pessoa como o ente mais perfeito e valioso do universo, sendo a única, por sua constituição, capaz de abarcar valores morais (COSTA, 1996, p.46). Convém ressaltar a descrição da pessoa feita por Mounier (1964, p.19): “a pessoa não é o mais maravilhoso objeto do mundo, objeto que conhecêssemos de fora, como todos os outros. É a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro. Sempre presente, nunca se nos oferece.”

A ótica personalista percebe a pessoa como um centro ativo de reorientação do universo objetivo, de modo que a ela é possível criar e recriar a realidade, ou melhor, iluminar as diversas incidências ou estruturas sobre uma mesma realidade (MOUNIER, 1964). Assim, a pessoa não objetivável; é o ente pelo qual se fundamenta e sub-existe toda ética e moral, antes ainda, toda e qualquer valoração.

Resweber (2002, p.76) descreve que, no personalismo proposto por Max Scheler, a atitude de valoração ou o valor não são captados pelo intelecto, nem constituem fins determinados pela vontade, mas são apreendidos pela pessoa por meio de emoções e sentimentos, ultrapassando, desse modo, limites do formalismo.

Convém, neste momento, resgatar a compreensão que Scheler possui sobre a Ética propriamente dita, antes de trabalharmos as conexões formais e materiais que vinculam valores, sentimentos e pessoa na construção da Ética e do *Ethos*.

Para Scheler (2001), a captação ou percepção de valores que ocorre *a priori* fornece o conhecimento moral. Todavia, a ética concebe a formulação de um juízo sobre o que se encontra neste conhecimento. Não obstante, atrelada a um fundamento axiológico, toda ética, segundo nos indica Scheler, procura classificar e ordenar os valores enquanto essências, independente de um sistema de bens ou de fins.

Outrossim, é diante da capacidade da pessoa em realizar atos, captar valores que o ser humano constrói seu mundo de relações, de valores, aprende a hierarquiza-los e a posicionar-se no “cosmos”. A esta construção e resultado de todas as experiências de valor denomina-se *ethos*, seja individualmente ou coletivamente.

Deve-se perceber, neste fato, a vinculação sempre presente e autêntica entre pessoa e mundo na formação do *ethos*, próprios de uma vertente humanista. Desse modo, o *ethos*, antes de ser visualizado como modo-de-ser, é sempre construção. Antes de ser uma maneira de se apresentar ou expressar no mundo, por vezes até, independente deste, o *ethos*¹¹ é *a priori*, a relação de amor, o *ordo amoris*, que a pessoa possui sobre o mundo, é atitude de humildade e contemplação para com o mundo.

Com base nestas considerações sobre a conceituação entre ética e moral consubstanciada pela perspectiva axiológica e antropológica, convém passar ao entendimento a respeito de como as concepções sobre valores de Scheler se relacionam com sua compreensão acerca da fenomenologia e de como esta pode ser um instrumento para contemplação da realidade.

¹¹ “Ao *ethos* corresponde na esfera intelectual a “concepção do mundo” (= estrutura do intuir o mundo) que cada um dos povos e todos eles têm[...].” (SCHELER, 2001, p. 410).



II.4 A FENOMENOLOGIA E O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO DE MAX SCHELER

A fenomenologia é uma corrente filosófica que surge entre o final do século XIX e início da década de 1920, na Alemanha, tendo como referência o pensamento de Edmund Husserl. Essa palavra não é criada por Husserl, mas, impregnada de novo significado por ele (BELLO, 2004).

O termo fenomenologia, segundo Dartigues (2004) aparece pela primeira vez na obra *Novo Órganon* de J.H. Lambert em 1764, indicando a teoria da ilusão como fundamento do saber empírico. Esse pensamento é retomado por Kant em carta a Lambert como o conhecimento predecessor da metafísica. Bello (2004) destaca que essa palavra era usada pelos filósofos para indicar que apenas um assunto tema estava sendo abordado ou discutido, sendo usado por Kant, na elaboração de sua obra *Crítica da razão pura*, em 1781, a fim de designar a razão estudada em si mesma, sem levar em consideração outros aspectos.

No entanto, é com a obra *Fenomenologia do espírito*, de Hegel que o vocábulo passa a ter uso corrente na história da filosofia, sendo usada por este na compreensão de que o espírito é o constituinte último e fundamento de toda realidade e experiência humana na história, revelada na ciência, na arte, na religião e na filosofia. Esse conceito diverge do Husserl, como veremos a seguir (DARTIGUES, 2004; BELLO, 2004).

Segundo Bueno (2003, p.13), etimologicamente, a palavra fenomenologia deriva de dois radicais gregos, *phaíno* e *logos*. O primeiro traduz-se por “[...] brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se, [...]”, enquanto que o segundo radical significa “[...] o que é dito, discurso, argumento, pensamento, explicação, razão.” Concluindo, desse modo, que a fenomenologia é estudo de tudo que se mostra por si mesma. Para o referido autor, Husserl compreende a fenomenologia como a ciência, rigorosa, que se preocupa como o objeto é dado, aparece à consciência, sendo, com isto, uma descrição da essência do real. Não obstante este pensamento, Bello (2006, p.19) nos indica que a fenomenologia não se preocupa tanto em saber como as coisas se mostram, mas, em voltar às coisas mesmas e compreender o que são e qual seu sentido.

Conforme dita sua biografia (Apêndice C), Max Scheler foi considerado um dos adeptos mais irreverentes e intempestivos da fenomenologia pensada, inicialmente, por Edmund Husserl, muito embora, conjuntamente com Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre e outros, tenham avançado sob o olhar do desbravador desta corrente, criando um

espaço singular e próprio distinto da compreensão de Husserl. Segundo Costa (1996), a originalidade e diversidade temática e de aspectos denota a magnitude e capacidade intelectual de Scheler.

Muito embora o pensamento scheleriano tenha se destacado em relação ao de Husserl, insere-se, ainda *pari passu* como fenomenólogo, devido ao entendimento de que a filosofia deve “voltar-se às coisas mesmas”, sendo sua ocupação, o estudo das essências e suas relações com o mundo. O encontro de Scheler com a corrente filosófica da fenomenologia ocorre quando os traços, inquietações e muitas de suas convicções já previamente estabelecidas, elucidando que este filósofo nunca fora discípulo de Husserl, senão que encontrou no método fenomenológico husserliano, a possibilidade de investigação, instrumento para se vislumbrarem as essências e valores independentemente da experiência (GARAI, 2002).

Para Max Scheler (1958), a contemplação fenomenológica distancia-se do rigor husserliano, de tal modo que, no seio de sua visão de mundo, o ‘método’ torna-se ‘enfoque’, uma vez que a palavra ‘método’¹², é oriunda de um olhar indutivo, empirista e das ciências exatas, o qual pressupõe, desde a origem, um fim. Reafirma-se que, desse modo, a fenomenologia não se confunde com uma ciência nova, nem se alvitra a ocupar o lugar do termo filosofia, sendo considerado pelo referido filósofo como um procedimento do pensar ou o “[...] o nome dado a um enfoque peculiar da contemplação espiritual através da qual se obtém uma visão ou uma vivência que permaneceria oculta sem este enfoque.” (SCHELER, 1958, p.60).

Neste sentido, a palavra ‘método’ se torna incompatível com a concepção fenomenológica, posto que esta se propõe a contemplar, compreender o fenômeno a partir do fato, da vivência da realidade, sem a preocupação, a premissa em se elaborar em critérios, conceitos prévios para vislumbrar o fato fenomenológico. Congruente a este apanágio, admite-se que a atitude sobre o fato do fenomenólogo seja um inteirar-se, envolver-se, um compenetrar-se, deve preceder, anteceder “a todas as perguntas acerca do critério a aplicar a uma matéria, a ciência autêntica ou falsa, a religião autêntica ou falsa, a arte genuína ou carente de valores e, inclusive, a perguntas como a seguinte: que critério existe para provar a realidade de uma coisa pensada, ou a verdade de um juízo?”. (SCHELER, 1958, p.63).

¹² A palavra ‘método’, de origem grega, *methodos*, formada por duas partes: *meta*, que significa para, por meio de, através e *odos* ou *odon*, que significa estrada, caminho. Tal palavra, portanto indica a necessidade de se percorrer um caminho certo para realizar a pesquisa ou compreender o sentido das coisas (BELLO, 2004, 2006).

Giles (1989, p.146) destaca que “o primeiro recife a evitar é o de um ponto de vista prévio, pois este sempre reflete uma tradição mais ou menos viva e limita a atenção aos elementos do dado que concordam com soluções antecipadas.” Sob este prisma, a única verdade, o único critério de si mesmo para a formulação de juízos e enunciados são os fatos puros. Logo, uma filosofia alicerçada nos postulados da fenomenologia

[...] deve possuir, em primeiro lugar, e como característica fundamental, um conjunto vivencial com o mundo mesmo, ou seja, com os objetos em questão. Este contato há de ser vivo, intenso, imediato em máximo grau, e se realiza com respeito aos objetos tal como se oferecem em forma muito imediata na vivência, ou seja, no ato da vivência, e tal como eles mesmos existem neste ato e somente nele. Sedento de encontrar o ser contido na vivência, o filósofo fenomenólogo tratará de beber em toda parte nas ‘fontes’ mesmas nas quais se revela o fundo do mundo. Ao fazê-lo, sua mirada reflexiva se detém somente no ponto de contato entre a vivência e o mundo como objeto, e não importa se si trata de coisas físicas ou psíquicas, de números, ou de Deus ou de outro ‘algo’. O raio da reflexão haverá de cair somente sobre aquilo que existe neste contato mais estreito e mais vivo, e enquanto existe nele. (SCHELER, 1958, p.61-62).

Corroborando esta assertiva, afirma-se que a exposição fenomenológica reivindica uma atitude, um comportamento do pesquisador, ou do filósofo, de observador neutro, aberto exclusivamente para o mundo, para o que ocorre diante de seus olhos. Outrossim, o diferencial desta modalidade de exposição não deve estar outorgado à transmissão de determinado conteúdo, “[...] mas apenas encaminhar o leitor ou ouvinte à contemplação de algo que, como tal, só pode ser vivenciado e contemplado diretamente. O conteúdo da experiência fenomenológica não é, em si, transmissível ou comunicável. Cada indivíduo deve vivenciá-la pessoalmente.” (COSTA, 1996, p.27).

Vale ressaltar que a fenomenologia procura apreender os fenômenos, partindo do conhecimento das essências e das suas correlações essenciais realizadas no mundo, diferentemente dos fatos empíricos e contingentes. O dado fenomenológico prescinde de toda aparência, realidade e toda sorte de situação ou posição do objeto na vivência, cujas essências estão dadas *a priori*, ou seja, antes de toda e qualquer experiência e que são dadas no conteúdo de uma intuição imediata. (GILES, 1989; SCHELER, 2001).

Sendo assim, os fatos fenomenológicos ou fatos puros são todos aqueles apreendidos mediante a intuição de essências, conforme afirma Scheler (2001, p.107):

Por fatos deve reger-se todo julgar, e os “métodos” são adequados tanto quanto conduzam a princípios e teorias conforme aos fatos. Mas o fato – ao menos o fato “puro” ou fenomenológico – não recebe sua “determinação” por razão de uma “proposição” ou “juízo” correspondente; nem se destacaria de chamado “caos” do dado. O dado *a priori* é um conteúdo

intuitivo, não “planejado previamente” para os fatos pelo pensar, nem “construído” por este, etc.

Todavia, o dado fenomenológico, ou seja, o dado *a priori*, não se torna parte da experiência através de atos de introspecção do ‘eu’, como o percebe o psicologismo, ou ainda como de uma ‘consciência transcendental’ como o quer Husserl, o *a priori* já se encontra presente, integra-se à experiência, independente até mesmo de qualquer atitude do configurar, de qualquer tentativa de síntese ou enquadramento em algum estilo (SCHELER, 1958, p.65).

Com base nesse entendimento, este autor consolida em seu pensamento a assertiva de que a base e fundamentação dos fenômenos, oriundos de uma vivência imediata, não pode ser o ‘intelecto’, senão o dado, o *eidōs*, a essência e aquilo que valha enquanto nexos essenciais. “[...] a fenomenologia recorre à plena vivência espiritual que tem lugar incluso no que somente é intenção de ato, ou em qualquer forma de ‘consciência de algo’ e que, portanto, não se limita a ‘representar’ objetos.” (SCHELER, 1958. p.66).

Pereira (2000, p.29) ressalta que a intencionalidade consiste, para Husserl, no movimento de aspiração e aquisição do objeto pela consciência que se projeta para fora de algo que não é ela mesma, de modo que a intencionalidade “é a maneira sobre a qual a consciência direciona-se para o objeto.”

Destarte, para o pensamento scheleriano, destaca Bueno (2003, p.22) que a intencionalidade não se limita a representações ofertadas pela consciência, posto que, antes mesmo, as precede por meio de um apriorismo emocional. A intencionalidade se faz presente desde o ato emocional que a motivou, percorrendo toda inter-relação sujeito-objeto, sem contudo, interferir na dinâmica ontológica e constitutiva do objeto. Com intuito de locupletar este prisma, o pensamento antropológico de Scheler nos dá a conhecer que (1998, p.45) “Antes que *ens cogitans* ou de *ens volens* é o homem um *ens amans*.” Isto é, a base da estrutura espiritual do homem bem como, anímica para o mundo e, por conseguinte, que o impulsiona para perceber e conhecer, é o amor.

Para este pensador, o homem é, em princípio, cego para a razão, ao menos teórica, sendo guiado pela Ordem do Amor, ou a Lógica do Coração, distinta, mas não indiferente a *ratio*, que se concretiza *a posteriori*, quando o ser realizador de atos se torna capaz de o querer e fazê-lo inteligentemente. Reforça que esta idéia ocorre em toda e qualquer investigação, como expressou através de vários exemplos, dentre os que anteriores ao conhecimento da Botânica e da Zoologia, sobrevieram a contemplação, enaltecimento e

admiração pelos jardins botânicos, zoológicos; antes da química científica havia o encantamento pela alquimia. “Sempre o ‘amante’ precede ao ‘conhecedor’ [...]” (SCHELER, 1958, p.32).

Assim, Volkmer (2006, p.66) elucida que o apriorismo emocional significa que

[...] a primeira intencionalidade da consciência não é teórica nem prática, mas de um puro ato de sentir dirigido ao seu objeto. A aprioridade dos valores significa que a primeira intenção da consciência não visa a coisa, mas o bem, isto é, a coisa como algo valioso antes de ser coisa. Somente depois de encontrar um ‘algo valioso’ é que a razão teórica se aplicará a objetivar e conceituar este algo. O ‘valioso’ já é objeto de um saber por intuição antes do ‘algo’ ser objeto do conhecedor teórico.

Segundo Scheler (1958, p.67), o mundo vivido e a vivência intencional contém elementos voltados para a essência intencional e outros conteúdos não intencionais; outrossim, o dado fenomenológico é captado *hic et nunc* como objeto e portador de valores, sendo os valores também uma essência intuída. O referido autor (2001, p.345) ainda esclarece que é por meio da percepção sentimental ou intuicionismo emocional que os valores são reconhecidos e podem ser apreendidos de forma distinta de seu sentir. Com isto, a percepção afetiva ou sentimental do valor tem como característica a intencionalidade, não aniquilando ou criando o valor, tampouco determinando a sua existência, apenas permitindo a sua descoberta e visualização, enquanto essência.

O domínio próprio do *a priori* estimativo [valioso] (e concretamente do moral) é o conhecimento do valor, a intuição do valor que se fundamenta no perceber sentimental, o preferir e, em último caso [término], no amar e no odiar, assim como a intuição das conexões que existem entre os valores, entre seu ser “mais altos” e “mais baixos”, quer dizer, o “conhecimento moral”. Este conhecimento se efetua, pois, mediante funções e atos específicos que são *toto coele* distintos do perceber e pensar, e que constituem o único acesso possível ao mundo dos valores. Os valores e suas hierarquias não se manifestam através da “percepção interior” ou da observação (na qual é dado unicamente o psíquico), senão em um intercâmbio vivo e sentimental com o universo (bem seja este, psíquico ou físico ou qualquer outro), no preferir e postergar, no amar e no odiar mesmos, quer dizer, na trajetória da execução daqueles atos intencionais. E o conteúdo apriorístico reside no que deste modo é dado. (SCHELER, 2001, p.127).

Para se obter êxito e conseguir acesso aos dados, o fenomenólogo deve fazer uso da técnica da consciência intuitiva (GILES, 1989), técnica de anulação fictícia (COSTA, 1996), também denominada de redução fenomenológica, a fim de se encontrar aquilo que se apresenta direta e imediatamente à consciência, sem intermédio de sinais ou símbolos. Desse modo, Scheler (2001, p.106) compreende que “apenas a experiência fenomenológica é

assimbólica e, portanto, capaz de satisfazer todos os símbolos”, e o enfoque fenomenológico passa a ser uma dessimbolização contínua do mundo.

Deixai esvaecer para uma consciência todas as cores e todas as matérias sensíveis; deixai se dissolver todas as figuras e ligações; deixai se volatilizar todas as formas de unidade das coisas – o que ainda permanecerá por fim como que nu, livre de todo tipo de qualidade e solto é a impressão poderosa da realidade, a impressão da efetividade do mundo. (SCHELER, 2003, p.51).

Giles (1989, p.150) compreende que assim como o homem é o asceta da vida, capaz de dizer não, a realidade (*realsein*) não pode ser objeto de conhecimento, entretanto o ser real pode ser percebido a partir da resistência à vontade ou ao impulso vital em geral. A partir desta afirmação, ilustra-se que o ato de redução fenomenológica compreende um contínuo não à aparência e a tudo aquilo que possa encobrir a essência da experiência vivida ou demonstrar sua vivência. Neste contexto, emerge a reflexão de Max Scheler (2003) sobre o ato de redução o qual reivindica um discernimento entre vivência e realidade, isto é,

[...] precisa-se inicialmente saber em que consiste propriamente nossa vivência da realidade. Não há uma sensação particular (duro, firme etc) que corresponda especialmente à impressão de realidade. Mesmo a percepção, a lembrança, o pensamento e todos os atos perceptivos possíveis não conseguem nos proporcionar esta impressão: o que eles nos fornecem é sempre apenas o modo-de-ser (casual) das coisas, nunca seu ser-aí (existência). O que o ser-aí (= ser real) nos dá é muito mais a vivência da resistência intrínseca à esfera já aberta do mundo – e só há esta resistência intrínseca à esfera já aberta do mundo – e só há esta resistência para os nossos impulsos, para a nossa vida pulsional, para o nosso impulso vital central. Não é uma conclusão que nos leva ao posicionamento real do mundo exterior (que como esfera persiste mesmo em sonho), não é o conteúdo intuitivo da percepção (como as “formas”, as “figuras”) que nos dá a vivência da realidade, não é a objetividade (que também possui com efeito algo fantasioso), não é a posição fixa no espaço em meio ao movimento da atenção etc. Ao contrário, é a impressão vivenciada de resistência aos estágios mais baixos, mais primitivos da vida animica [...] (SCHELER, 2003, p.50-51).

A redução fenomenológica scheleriana requer a eliminação do momento de realidade em si mesmo, através da neutralização dos atos que estão em exercício, sendo compreendida como uma maneira de abordar os produtos da vivência, quer dizer, um procedimento de ação interior, um “comportamento íntimo, pelo qual são postas efetivamente fora de jogo certas funções que estão continuamente em exercício na cosmovisão natural: trata-se de um procedimento que faz desaparecer o momento mesmo de realidade, e não apenas o juízo sobre ela” (SCHELER, 1962 apud GARAI, 2002).

Neste contexto de busca e apreensão das essências e suas conexões, eliminação da realidade, a discussão fenomenológica vem convalidar e retomar a contemplação do

fenômeno vivido, a fim de indicar uma maneira para sua contemplação ou vivência, possibilitando o acesso do fenômeno ao ser cognoscente, ao conhecimento. Desta forma, o enfoque fenomenológico de Scheler visa proporcionar visibilidade à essência e ao mundo vivido, por meio de três olhares do fenomenólogo contínuos, ou seja, constantes e ao máximo livre de explicações, preconceitos e juízos prévios sobre a experiência vivida que são a exposição fenomenológica (também chamada de descrição fenomenológica), a redução fenomenológica e a discussão fenomenológica.

Para tal, Scheler (1958) descreve a estrutura da discussão fenomenológica partindo, sim, do relato, comunicação e descrição do observado, acrescentando, inclusive, de “suposições” indutivas ou dedutivas, conceitos, definições, juízos, e, assim, encontrando diversas negações, caindo em um *circulus in definiendo*, que apontam, assinalam, ou melhor, procuram, a partir do próprio fenômeno vivido, tornar aparente apenas aquilo que há de se contemplar. Esta etapa nos faz, até mesmo, compreender que estamos diante de um verdadeiro dado fenomenológico e não empírico, uma vez que aquele não consegue ser destituído mediante as negações e observações.

Em seguida, compete ao fenomenólogo definir, delimitar, filtrar, purificar e rechaçar todas as definições precipitadas a fim de comunicar, ou provocar a contemplação, daquilo que se mostra imediata e claramente. Então, as definições, símbolos e imagens que aparecerem na discussão fenomenológica são oriundas da experiência fenomenológica, e, neste percurso, o fenômeno torna-se acessível ao conhecimento e possível de ser comunicado socialmente. Ressalta-se que na essência do objeto, sucederá uma característica a ele relacionado, um caráter identificável, muito embora o inverso não seja verdadeiro, posto que o verdadeiro, ou bom, só pode ser compreendido por aquele que o afirma na vivência, e não por um ‘critério universal’, sumariamente transcendente à experiência (SCHELER, 1958).

Com base neste entendimento, Scheler (1958, p.80) infere que o fundamento do método fenomenológico é o amor e a humildade direcionados para a contemplação do fenômeno, distinguindo-se e contrariando, portanto, toda e qualquer “[...] filosofia tagarela [loquaz] e de soluções ligeiras. Em nosso caso se fala um pouco menos, se cala mais e se vê mais... talvez também as coisas inefáveis do mundo.”

Neste sentido, para as proposições relativas à discussão fenomenológica e, por conseguinte, ao *a priori*, o fenômeno é sempre possível de um novo olhar, de uma nova releitura; desse modo, culminamos num *circulus in demonstrando* (SCHELER, 2001).

Urge, portanto, ressaltar que a finalidade desta estrutura do marco teórico visa fornecer elementos capazes de proporcionarem uma visão ampla sobre o cuidar, o estudo da ética e fundamentos de como o pensamento scheleriano pode apresentar caminhos ou possibilidades para uma ética material, isto é, centrada na experiência vivida e na formação da pessoa humana, além de viabilizar a leitura mais aprofundada que ocorre na análise fenomenológica.



III CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo proposto consiste numa pesquisa de campo de natureza fenomenológica com abordagem qualitativa, tendo como escopo referencial a cosmovisão proposta por Max Scheler, a qual procura elucidar o cerne do fenômeno como ele se mostra, diante daquilo que o sujeito experiencia, de modo que uma compreensão do fenômeno deve ter

[...] em primeiro lugar e como característica fundamental, um contato vivencial com o próprio mundo, ou seja, com os objetos em questão. Esse contato deve ser vivo, intenso e imediato no mais alto grau com os objetos tal como se oferecem de forma imediata na vivência, ou seja, no ato da vivência, e tal como eles mesmos existem nesse ato e somente nele (SCHELER,1996,p. 85).

A pesquisa fenomenológica, com isso, tem por finalidade descrever o significado da experiência humana, sendo o estudo das essências sempre relativo a algo, sendo bastante utilizado quando pouco se conhece sobre determinado fenômeno, e também quando se procura um olhar novo e puro sobre este, isto é, uma reflexão que surge ao mesmo tempo sobre e a partir do fenômeno vivido. Convém recordar seu princípio basilar de que o estudo fenomenológico é uma volta às coisas mesmas (FITZPATRICK; WALLACE, 2006).

Esta investigação foi realizada em ambientes de professores de Enfermagem localizados nos Departamentos de Enfermagem Médico-Cirúrgica e Administração (DEMCA), e Departamento de Enfermagem em Saúde Pública e Psiquiatria (DESPP), localizados no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS/UFPB). Os ambientes foram acordados com os participantes do estudo mediante se sentissem mais bem acomodados e por oferecer a privacidade requerida para concretização da entrevista.

Participaram dessa pesquisa, doze docentes de Enfermagem, lotados nos departamentos mencionados. Destes participantes sete possuíam titulação de Mestre, quatro de Doutor e um de Pós-doutor, ressaltando que todos estes docentes são responsáveis por ministrar disciplinas, teórico-práticas, específicas para o Curso de Graduação em Enfermagem. No que tange aos critérios de inclusão e exclusão na amostra, foram elegidos os seguintes itens: exercer atividades docentes há pelo menos dois anos; estar inserido em disciplinas práticas de enfermagem; além da disponibilidade do professor em aceitar participar do estudo proposto.

Segundo Moreira (2004) quanto ao número de participantes nesta modalidade de investigação, o importante não é a quantidade de indivíduos integrantes do estudo, mas, sim, a intensidade e equivalência com que o fenômeno ocorre. Costa e Valle (2000) reforçam que esse tipo de pesquisa não se alicerça no critério numérico para sua representatividade, mas na possibilidade de compreensão do fenômeno investigado em suas diversas dimensões, a partir da apreensão dos dados coletados.

No que concerne à coleta de dados, esta ocorreu no período de agosto a setembro de 2008. Vale salientar que o pesquisador aguardou a deliberação do Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB, fornecida após a análise do protocolo de pesquisa por ele encaminhado, contendo, dentre outros documentos, o projeto de dissertação.

Consecutivamente à aprovação por esse Comitê, o pesquisador dirigiu-se aos departamentos de Enfermagem onde, de posse da certidão confirmatória dessa decisão, solicitou os bons préstimos da coordenação em fornecer uma lista contendo os nomes dos professores. Após esta valorosa contribuição dessas coordenações, empenhou-se em nova jornada: contactar os professores.

Na realização da aproximação com os professores, este investigador agendava um encontro em que, por ocasião da entrevista, procedia da seguinte forma: fazia-se uma breve explanação do estudo e sua finalidade e apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A). Este deixava claro o respeito à autonomia do docente em optar por participar ou não da investigação proposta. Após a leitura do referido termo, os professores que aceitavam eram convidados a assinarem o termo conjuntamente com o pesquisador e, assim, fornecendo sua anuência.

É oportuno enaltecer que, devido à grande importância dada pelos educadores à pesquisa em geral, foram diminutas, às vezes, em que se colheram respostas negativas quanto à participação neste estudo; por outro lado, em virtude das inúmeras atividades dos docentes na Universidade, surgiram pequenos obstáculos quanto ao agendamento, porém aqueles facilmente contornados pela solicitude dos mesmos.

No encontro para a entrevista, o pesquisador procurou desenvolver um diálogo aberto, criando um clima de descontração, visando ao estabelecimento de uma relação empática e serena, para, em seguida, versar sobre a entrevista em si mesma. No que tange à escolha pela técnica de entrevista, esta se justificou pelo fato de sua versatilidade, uma vez que ela permite uma maior interação entre pesquisador e participante. Para sua condução, fez-

se uso de um formulário contendo questões pertinentes aos objetivos do estudo, ressaltando que, para o registro dos dados, foi utilizado o sistema de gravação de áudio, já previamente comunicado aos professores durante os esclarecimentos iniciais.

As entrevistas tiveram uma duração média de quinze minutos. Com o propósito de não perder as nuances do discurso, os participantes foram informados de que à técnica de coleta de dados seria acrescentado um elemento externo à intersubjetividade que foi a utilização de um gravador de áudio profissional, possibilitando ao entrevistado expressar suas idéias sem preocupar-se se seu relato estava sendo captado na íntegra, bem como tal recurso favorece ao investigador o qual pode manipular a qualidade do áudio e assegurar uma transcrição fidedigna. Além disso, o pesquisador teve o zelo de deixar o gravador de modo inaparente ao participante do estudo, para que o objeto, por seu simbolismo, não viesse a inibi-lo.

Vale ressaltar que, durante a realização da entrevista, conforme o método fenomenológico pressupõe, o pesquisador não interferiu no alvo da investigação, mas se abriu ao caminho inverso, procurando seguir as recomendações de Alves (2003): respeitar a singularidade e intimidade do participante inserido no estudo, permitindo uma real ocasião de estar-com; exercer uma escuta ativa e qualificada; evitar preconceitos, julgamentos prévios ou atitudes que possam interferir, dirimir, ou mesmo inibir a condução dos relatos.

Com base nesta asserção, o pesquisador buscou posicionar-se de forma a não interferir na entrevista seja por meio de colocações verbais ou expressões não-verbais de aprovação ou desaprovação do discurso do professor participante do estudo. Ao término da entrevista, o pesquisador comprometeu-se a transcrevê-la e apresentá-la aos participantes para que pudessem confirmar em suas falas a autenticidade da transcrição, dando o seu ciente, reforçando a anuência quanto à utilização dos dados para a pesquisa.

Para viabilizar a coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista por meio de um formulário contendo questões pertinentes aos objetivos do estudo, ressaltando que, para o registro dos dados, foi utilizado o sistema de gravação de áudio.

No transcorrer do trabalho, foram considerados os aspectos éticos dispostos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, referente à pesquisa envolvendo seres humanos no cenário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao consentimento livre e esclarecido do participante, bem como, se procurou garantir seu anonimato e o sigilo de dados confidenciais. Não obstante isto, foram considerados os dispositivos contidos na Resolução

COFEN n. 311/ 2007, a qual institui o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, em especial, o capítulo III, das responsabilidades, deveres e proibições concernentes ao ensino, pesquisa e produção técnico-científica:

RESPONSABILIDADES E DEVERES

Art. 90. Interromper a pesquisa na presença de qualquer perigo à vida e à integridade da pessoa.

Art. 92. Disponibilizar os resultados de pesquisa à comunidade científica e sociedade em geral.

Art. 93. Promover a defesa e o respeito aos princípios éticos e legais da profissão no ensino, na pesquisa e produções técnicocientíficas.

PROIBIÇÕES

Art. 97. Falsificar ou manipular resultados de pesquisa, bem como, usá-los para fins diferentes dos pré-determinados.

Art. 98. Publicar trabalho com elementos que identifiquem o sujeito participante do estudo sem sua autorização.

Art. 99. Divulgar ou publicar, em seu nome, produção técnico-científica ou instrumento de organização formal do qual não tenha participado ou omitir nomes de co-autores e colaboradores.

Art. 100. Utilizar, sem referência ao autor ou sem a sua autorização expressa, dados, informações, ou opiniões ainda não publicados. (COFEN, 2007).

Retomando a trajetória metodológica, a análise dos dados efetivou-se numa abordagem qualitativa, à luz do referencial filosófico proposto por Max Scheler, ou seja, o enfoque fenomenológico e o sistema de valores. Para adequação e demonstração da contemplação fenomenológica, procurou-se atentar para os passos de descrição fenomenológica, redução fenomenológica e discussão fenomenológica que já foram explicados no quarto capítulo da construção do marco teórico.

No que diz respeito à transposição da visão scheleriana do enfoque fenomenológico para a pesquisa, o estudo foi conduzido a partir das etapas operacionais indicadas por Moustakas (1994), descritas sequencialmente a seguir:

1. usando uma aproximação fenomenológica, o pesquisador buscou uma descrição completa do fenômeno. Nesta etapa, o pesquisador procurou ouvir de maneira atenta e detalhada cada entrevista, buscando uma melhor compreensão do fenômeno investigado a partir dos depoentes;

2. transcrição textual. Este momento foi marcado pela autenticação do depoimento como um retrato fidedigno daquilo que o participante compreendia como sua vivência. Assim, realizada a transcrição do relato do docente de Enfermagem integrante do estudo, o

pesquisador contactou os participantes novamente e lhes entregou uma cópia transcrita do relato acrescido de um CD-room contendo o áudio da entrevista na íntegra para que o docente pudesse confirmar sua fala, reafirmar seu consentimento e interesse em participar do estudo e informar alguma falha que pudesse estar presente à transcrição. Após confirmação e nova autorização pelo professor participante da investigação, o pesquisador deu início à etapa seguinte da análise;

3. revelação das essências do fenômeno oriundo da experiência. Este ponto consistiu num esmerilar a beleza de cada discurso individual e suas nuances. Primeiramente, procurou-se fazer uma leitura minuciosa dos relatos visando à essência de cada indivíduo. Em seguida, foram destacados trechos em todo o discurso do depoente que evidenciassem significância e relevância para a descrição da experiência, por conseguinte foram listados os fragmentos que não fossem repetidos ou sobrepostos. Esta lista continha, por sua vez, num depoimento, os horizontes invariáveis também chamados de unidades de significado da experiência.

Prosseguindo com o processo de redução do fenômeno, mediante tal listagem foram agrupados e representados aqueles trechos considerados horizontes invariáveis, mediante suas pertinências em temas. Unindo-se, então, em cada discurso, tema e unidades de significado correspondentes, foi possível visualizar uma essência e sua conexão com a experiência, isto é, um aspecto ou uma possibilidade de descrição do fenômeno vivido, até então, por um único docente e que se denomina faceta da experiência. Com base nestas facetas da experiência emergidas no relato do professor e que foram propostas como uma tradução pelo pesquisador diante daquilo que tem por certo ser a essência do fenômeno, procedeu-se à utilização da variação imaginária para alcance da descrição das estruturas do fenômeno na experiência vivida.

Para uma melhor compreensão desse processo de descrição das estruturas dessa vivência, convém explicitar o que seria o processo de variação imaginária. Segundo Giorgi (2008), este consiste numa variação sistemática das possíveis estruturas de significados que retratam as diversas facetas, possibilidades, de significados do fenômeno, reconhecendo temas (essências) subjacentes ou contextos que contam para o surgimento desse. Nesse momento, foram consideradas as estruturas universais que aparecem como desencadeadoras de sentimentos e pensamentos com referência ao fenômeno.

Moustakas (1994, p.99) explica, ainda sobre a variação imaginária, que, obtida a redução fenomenológica, devemos procurar reconhecer as conexões de essências junto ao

fenômeno que nós imaginamos serem possíveis, tais como, “estrutura de tempo, espaço, materialidade, causalidade, relação com o eu, ou relacionado ao outro.” A variação imaginária culmina com a busca por exemplificações que ilustram vivamente a invariável estrutura de temas e que possibilitam a descrição estrutural do fenômeno.

Assim, a variação imaginária, neste estudo, permitiu perceber, nas facetas da experiência encontradas em um único depoimento, suas correlações de temas, se estes se interligam, se retratam uma mesma essência, bem como, quais essências estão vinculadas ao aparecimento do fenômeno investigado e quais estão a ele direcionados.

Finalizando este processo de transcrição textual e revelação de essências individuais, repetiu-se este processo de busca por essências e construção de facetas da experiência em todos os depoimentos do estudo. Ao término, o pesquisador possuía em mãos, inúmeras facetas da experiência vivida dos docentes (recordando que cada faceta era composta por um tema e uma unidade de significado). Este conjunto de facetas dos diversos discursos apresentou uma descrição estrutural das essências e seus significados contidos na experiência dos docentes participantes do estudo.

De maneira didática, esta etapa envolveu, no depoimento de um professor, seleção de fragmentos relevantes para a experiência, atribuição de um tema correspondente, identificação do número de relações destes fragmentos selecionados a partir da experiência; por meio da variação imaginária, verificar o tipo de relação que cada faceta possuía para com o fenômeno, se de essência ou não e, por fim, compreender estes vínculos guardados entre facetas da experiência e o fenômeno vivido numa estrutura de temas, sem olvidar de sempre ilustrar essa estrutura com exemplificações, isto é, fragmentos textuais dos depoimentos;

4. construção das categorias da descrição fenomenológica. Terminada a busca pelas essências e respectivas conexões presentes às experiências individuais dos professores integrantes do estudo, o pesquisador procurou identificar quais facetas da experiência relacionam-se com o fenômeno investigado.

Em seguida, foi realizado um agrupamento mediante aquelas estruturas de facetas que correspondessem a um grupo ou ao todo dos participantes, integrando todas as estruturas individuais em uma descrição universal de experiências do fenômeno vivido representada por um enunciado comum que chamamos categoria, que era a essência do fenômeno investigado junto com trechos que refletem os depoimentos dos professores enquanto coletividade.

Neste estudo, foi possível identificar, a partir do depoimento dos docentes inseridos nesta investigação, cinco categorias relacionadas ao fenômeno investigado as quais estão apresentadas a seguir na primeira sessão da análise que trata da apresentação da essência e consequente descrição do fenômeno vivido.

É oportuno mencionar que, para uma melhor compreensão do fenômeno investigado e identificação da relevância e utilização da redução fenomenológica na perspectiva do referencial filosófico de Max Scheler, o pesquisador criou, ou melhor, traduziu as categorias, procurando utilizar o vocabulário do referido filósofo, sem contudo deixar de conciliá-lo com a descrição do fenômeno vivido;

5. a etapa final da análise compreendeu a Discussão Fenomenológica a partir do pensamento de Max Scheler. Nesta etapa, o pesquisador, cômico de que só se pode afirmar que essa experiência é autêntica apenas para esse grupo de professores, procurou identificar similaridades e discrepâncias de como esse fenômeno é vivido por esse grupo de docentes, explicando suas conexões, com a ajuda do referencial filosófico e da literatura pertinente ao objeto de estudo, a partir de um olhar atento do discurso, não podendo o investigador tomar posicionamentos arbitrários em relação ao fenômeno vivido (SCHELER, 1958).



A análise fenomenológica pressupõe a apreensão da essência e descrição do fenômeno investigado. Neste tipo de estudo, a quiddidade desvelada foi apresentada por meio das estruturas de significados presentes e comuns que traduzem a experiência vivida e relatada pelos participantes. Assim, o investigador buscou descrever o fenômeno e suas considerações no que tange ao objeto do estudo, levando em consideração que toda argumentação emerge da vivência dos docentes de Enfermagem integrantes da amostra do estudo.

Deste modo, essa será apresentada em duas etapas para uma melhor compreensão: a primeira compreenderá a apresentação das estruturas de significados e a essência contemplada nos relatos dos participantes que, na linguagem scheleriana, remonta ao *Circulus in definiendo*; a segunda etapa consistirá na descrição e discussão do fenômeno, tecendo considerações sobre o objeto de estudo, o que corresponde ao *Circulus in demonstrando*.

Vale ressaltar que, embora o trabalho se fundamente quanto à metodologia e visão de mundo no campo da fenomenologia a partir do pensamento de Max Scheler, este estudo não se limita a uma discussão de cunho apenas teórica ou estritamente filosófica, e, sim, utiliza as explanações oferecidas pelo fenomenólogo em questão como uma ferramenta que propicia a possibilidade de compreender as estruturas fenomênicas emergidas dos discursos para uma maior reflexão sobre valores éticos no ensino do cuidar em enfermagem.



IV.1 *CIRCULUS IN DEFINIENDO*: Apresentação dos Dados

A partir dos três questionamentos direcionados aos participantes, foi possível visualizar cinco categorias, as quais passaremos a apresentar a seguir. É oportuno destacar que não é comum a apresentação de discursos extensos, mas, em virtude da profundidade de várias das entrevistas que contêm relatos duradouros e extensos, e por entendermos que uma maior redução da essência dos mesmos poderia, a nosso ver, limitar o depoimento em seu contexto, estes serão apresentados de forma densa.

<i>Questionamentos e Categorias</i>	
1. Qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?	Categoria I. Valores éticos compreendem uma construção interior e um modo de se relacionar, seja enquanto pessoa individual ou coletiva.
2. Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?	Categoria I. Vivenciando uma experiência sensorial como forma de estabelecer um encontro de respeito e solidariedade com o outro. Categoria II. Seguindo a ética normativa.
3. Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?	Categoria I. Utilizando mandados pedagógicos para sensibilizar o aluno. Categoria II. Sendo modelo para os alunos e colegas.

Quadro 04.: Categorias referentes à experiência dos docentes de enfermagem quanto ao fenômeno vivido evidenciadas mediante os questionamentos do estudo.

Essas categorias, sem adentrar numa análise propriamente dita, refletem a idéia de que os professores, em sua vivência, possuem posicionamentos complexos para o entendimento do que sejam valores éticos, não encerrando suas definições em conceitos ou enunciados específicos. Os valores éticos são apresentados como um espaço de interiorização, de estruturação de uma identidade pessoal, de abertura para o outro, de cuidado e responsabilidade, acrescentando que este não surge de um momento específico na história de uma pessoa ou da humanidade.

As categorias revelam uma gradação e coerência do pensamento dos professores inseridos no estudo, demonstrando que as suas visões de mundo direcionam suas decisões, posturas e ações. Nos delineamentos dos discursos, encontra-se presente uma preocupação com uma evocação ou transmissão de valores para os educandos que permitam um cuidar

autêntico e natural, cujos sentimentos, valores e até as regras deontológicas sejam meios, possibilidades e razões para um encontro e, então, o estabelecimento do respeito e da solidariedade para com o outro.

Côncios da necessidade de orientarem os estudantes no tempo certo, profissionais, quanto às suas ações, os professores de Enfermagem, mesmo sem atermem-se a discussões teóricas ou filosóficas sobre o agir humano, explicitam dois parâmetros para uma educação centrada na comunicação de valores: a primeira, diríamos pedagógica, por consistir na instrução verbal de condutas aos estudantes; a outra, que, na leitura do pensamento de Scheler, é mais penetrante que a anterior, qual seja, a educação por meio do modelo, ou do protótipo pessoal.

Não obstante esta gama de aspectos levantados pelos docentes, inserem-se temas concorrentes que reforçam este escalonamento, que não traduzem a essência dos relatos em sua totalidade, mas que merecem decerto destaque por sua relevância na práxis de Enfermagem, tais como, privacidade, sigilo profissional e consentimento informado.

Neste sentido, apresentamos a seguir trechos dos depoimentos dos docentes de Enfermagem contemplados por cada categoria que emergiu de suas falas e que retratam suas vivências a fim de não só evidenciarmos mais claramente o processo de descrição, redução e discussão fenomenológicas, bem como demonstrar a riqueza dos depoimentos concernentes às facetas do fenômeno representadas em cada categoria e por acreditar que uma leitura atenta das categorias permitirá ao leitor aguçar sua visão crítica e reflexiva para o capítulo subsequente da discussão fenomenológica, colocando-se, ele próprio, na posição de investigador, em busca de novas essências ou de novas conexões destas com o fenômeno em estudo.

Com isto, o leitor poderá também partilhar de dificuldades e surpresas do pesquisador que utiliza o referencial da fenomenologia, que procura ao máximo contemplar o fenômeno investigado com um olhar isento de pré-julgamentos, fazendo uso dos argumentos levantados pela própria experiência vivida dos docentes integrantes do estudo. Assim como esta etapa favorece à compreensão de que, mesmo tendo em foco a experiência desse grupo de professores, ela não tem por fundamento limitar ou arrefecer a experiência individual de cada docente; ao contrário, enriquece-a e fortalece-a posto que a experiência individual ora compartilha ora complementa a experiência coletiva, mas nunca desaparece integralmente na coletividade.

Cada experiência com o fenômeno investigado é vivida e descrita de maneira singular, especialíssima, por cada docente de Enfermagem participante da investigação. Neste sentido, acredita-se que as páginas seguintes são fundamentais para o entendimento desta pesquisa fenomenológica. Para uma melhor compreensão das descrições fenomenológicas apresentadas nas categorias, colocou-se a questão motivadora direcionada ao docente integrante do estudo, antecedendo a apresentação das respectivas categorias acrescidas de trechos dos discursos dos professores inseridos neste estudo e que revelam a essência informada na categoria. Posteriormente, são discutidas à luz do referencial de Max Scheler.

Tabela 01 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

(continua)

CATEGORIA I. VALORES ÉTICOS COMPREENDEM UMA CONSTRUÇÃO INTERIOR E UM MODO DE SE RELACIONAR, SEJA ENQUANTO PESSOA INDIVIDUAL OU COLETIVA.

DEPOIMENTO 01

[...] Porque eu acho que isso, esse resgate desses valores éticos, tem que ter uma mão dupla: tanto paciente como a gente que está prestando o cuidado, tem que ter respeito a esse cidadão.[...]. Eu acho, assim, você tem que ter em mente que cada ser humano é único e singular. [...]. Então, cada um tem uma história, cada um tem raízes, que o fato de você, da gente viver numa sociedade, a gente tem que aprender a respeitar os espaços do outro. [...] A relação, então, tem que ser de muito respeito, porque eu que trabalho com [determinados pacientes], ao longo da minha vida aqui nesta instituição. Eu tenho muito forte isso em mim: eu jamais me aproximo de um cliente, [...], do cuidador que fica junto dele e, com todo respeito, com licença. [...]. Você não pode invadir ninguém. Cada um tem a sua singularidade, cada um tem a sua especificidade, você tem que ter respeito com outro. Então, você tem que ter respeito, assim mesmo, diante dos medos, diante das agressões.

DEPOIMENTO 02

Então, esses valores éticos são exatamente a conduta prática da ética, o nosso dia-a-dia, o nosso relacionamento no ambiente de trabalho, o nosso relacionamento em relação a professor/professor, professor/aluno. Então, é ter uma conduta que, realmente, a gente põe em prática o caráter ético. [...] Agora, a partir do momento que você age com honestidade, a partir do momento que você respeita a individualidade do outro, [...], você está demonstrando a sua postura ética [...]. [...], então, a ética, ela está muito além de que dos conceitos. Ela está intrínseca dentro de cada um de nós, de acordo com a nossa formação.

Tabela 01 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

(continuação)

CATEGORIA I. VALORES ÉTICOS COMPREENDEM UMA CONSTRUÇÃO INTERIOR E UM MODO DE SE RELACIONAR, SEJA ENQUANTO PESSOA INDIVIDUAL OU COLETIVA.

DEPOIMENTO 02

[...].É uma coisa que está, que deve estar intrinsecamente em cada um de nós. Todos nós temos uma formação ética, mesmo que nós não percebamos isso. [...], esse é o seu caráter, e esse caráter não é um caráter que se forma apenas através de um conceito; é um caráter que se forma dentro da personalidade humana; portanto, a ética tem tudo a ver com o Eu de cada um de nós. [...], as pessoas falam de ética, exortam a ética, mas a gente precisa ver a prática dessa ética, a prática da ética. E essa formação, ela tem origem na família passa pela religião, pelos conceitos religiosos que têm uma influência diretamente nessa formação e na academia, nas instituições formadoras. Então, essas coisas vão constituir a personalidade do indivíduo e o caráter dele ser ético, ético no trabalho, ético-social, no dia a dia, no relacionamento com as pessoas; ético dentro da própria família. [...].Eu penso que li um artigo de [nome do autor] falando sobre isso, 'a ética na prática', resgatar essa questão não só teórica da ética, mas vivenciar na prática, mostrar tua ética com tua prática, aí eu vou te dizer se tu és ético, não é?. A questão passa bem por aí.

DEPOIMENTO 03

[...]. A história da ética da vida [...], quando criança é ensinado e que a gente vai adquirindo ao longo da vida, nas relações inter-pessoais que a gente acaba estabelecendo entre as pessoas. Aí, vem a história dos limites na condição humana, nos limites que cada pessoa tem, e, quando a gente vivencia esse processo numa sociedade, a gente vai aprendendo e moldando os valores que a gente adquire na infância, ou não. [...] a relação que se estabelece com o outro, a relação de amizade, a relação até de pessoa [...]. E eu acho que a história dos valores éticos engloba todas essas relações que a gente vivencia no nosso dia a dia. Penso eu que vá por este caminho. Acho que esses valores éticos, a gente vivencia mais no nosso dia a dia, nas conversas, nas relações, na forma com que a gente se porta com o outro, na forma com que a gente lida com o paciente, no tom da voz. Às vezes, você pode ser uma pessoa extremamente conhecedora, conhecedora da ética, dos bons costumes, das leis, das legislações, só que, às vezes, a sua forma, o tom da sua voz, o modo com que você fala com o outro, às vezes, isso fere o outro [...]. Vendo mais por essa questão, tem aquela história mesmo da ética da vida, dos conceitos, dos princípios que cada um tem e traz consigo.

Tabela 01 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

(continuação)

CATEGORIA I. VALORES ÉTICOS COMPREENDEM UMA CONSTRUÇÃO INTERIOR E UM MODO DE SE RELACIONAR, SEJA ENQUANTO PESSOA INDIVIDUAL OU COLETIVA.

DEPOIMENTO 04

Eu acho que a questão do valor ético é aquilo que é a maneira como a pessoa se comporta, por exemplo, em relação ao cuidar: como você se comporta com o paciente? Como é que você atende a ele? A maneira como você vai atender ele, a maneira como você cuida dele. E isso aí está relacionado com [...] a maneira como eu me comporto, como eu vejo a vida. [...]; é como você encara a vida e como você se comporta diante da vida. Assim, a ética é o seu comportamento, é a maneira, não é só o que eu falo, eu posso falar palavras maravilhosas para você e não viver isso que eu estou falando. Eu acho que é vida mesmo, você tem que ter uma maneira de se comportar, que essa maneira ela seja da hora que você acorda até a hora que você vai dormir.

DEPOIMENTO 05

[...]. Então, a ética ela remete a essa construção, é como eu vejo o mundo, é como eu me relaciono com a natureza, com as pessoas, com as coisas. [...]. Então, eu penso que o *ethos* que a gente constrói, ele necessita que a gente volte os olhos para esse *ethos* maior, que é esse mundo que eu vivo, e sob ele estão postados os fundamentos, é essa valorização que a gente dá às coisas, às pessoas, às relações, à própria vida, à própria forma como a gente olha as coisas. [...]. Eu penso que vida é relação. Então, como eu me relaciono com as pessoas? Com as coisas? Eu penso que essa questão ética ela perpassa as pequenas coisas da vida. [...]. E vejo que realmente a questão da relação, da relação humana, é uma coisa, eu acho, que abala, é um dos pilares e a raiz da ética. Eu não a compreendo fora da minha relação com as pessoas, com a natureza, com o planeta e com o universo. Isso tudo está interligado. O pensamento sistêmico, eu gosto muito dele por isso, tudo tem a ver com tudo. Tudo é dependente [...]. Para mim se a ética não for fundamentada no ser humano a partir das minhas relações, porque vida é relação. [...]. Aí, eu digo: Fofó, isso você já traz desde que você começa a ter seu espaço de reflexão. Então, o mundo de relações você já traz, você não é um papel em branco. Eu nunca ouvi, você pode até ensinar uma disciplina de ética, você pode ensinar uma disciplina de humanização de cuidar, mas você não tem diploma, você não tem diploma ético, nem de cuidado, nem de humanizado, isso já é uma condição inerente do ser humano. [...]. Claro, como sujeito individual, ao mesmo tempo, sou um sujeito coletivo: eu vivo em sociedade, eu não vivo afastada dessa sociedade. [...]. Eu acho que, pelo menos, eu penso que todo ser humano, ele tem várias dimensões, não só a dimensão biológica, mas a dimensão emocional, mental e religiosa também. Não falo de religião, mas de uma atenção espiritual,

Tabela 01 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

(continuação)

CATEGORIA I. VALORES ÉTICOS COMPREENDEM UMA CONSTRUÇÃO INTERIOR E UM MODO DE SE RELACIONAR, SEJA ENQUANTO PESSOA INDIVIDUAL OU COLETIVA.

DEPOIMENTO 05

eu acho que há uma falta muito grande de espiritualização nas pessoas. [...]. Eu acho que também há uma miséria espiritual muito grande. Hoje em dia, é comum a gente ver num programa de relacionamento: “Isso é falta de Deus”. Então essa falta de Deus é justamente essa falta de religião. [...]. Porque eu penso que se determinados valores ou contra valores estão tão [...] exacerbados na sociedade é porque eles encontram um campo, um campo homogêneo para que isso aconteça. [...]. Tudo é dependente e, muitas vezes, a gente bate no peito e diz: “Minha vida privada e pessoal é minha e num interessa a ninguém”. Ledo engano. [...]. Então, o que eu penso, o que eu sinto, essas pequenas doses de violência, de ação, de sentimento ou de pensamento, ela vai ter uma repercussão. A gente não nota. É imperceptível porque a gente está surdo, a gente está cego, a gente só olha para fora, não se enxerga o que a gente está fazendo.

DEPOIMENTO 06

[...], eu acho que os valores éticos são todos aqueles valores que norteiam a nossa visão de mundo, o modo como a gente compreende a gente mesmo e os outros seres humanos, são os modos de aproximação com os outros seres humanos. Todo nosso comportamento ele deve..., ele é regido por esses valores, que incluem o modo de ser de cada um, o modo de se situar nas inúmeras situações que a gente se depara no cotidiano. É o modo como a gente se apresenta para os outros, são os modos de enfrentamento das situações, tudo que eu sou na minha existência, no modo como eu sou, estão incluídos os meus valores éticos. E esses valores, eles estão envolvidos não só nesse modo de se situar perante os outros, mas no modo de se sentir, no modo de se relacionar ou estar-com o outro, então, no estar-com o aluno, no estar-com o colega professor, no estar-com a paciente. Todo esse modo de se relacionar de estar-com é regido por esses valores e são eles que nos faz ser como nós somos. O modo da gente não só se ver, mas o modo como os outros nos veem, e o modo como a gente vê os outros também, tudo é regido por esses valores éticos.

DEPOIMENTO 07

Eu costumo, eu resumo realmente no respeito ao próximo. Se você respeita e, se você se faz respeitar, eu acredito que você tenha os valores éticos [...]. A partir do momento que você se respeita e que você respeita o outro, você está usando da ética. Eu penso muito nesse sentido. Eu tanto fui orientada com relação a tudo na vida: ter respeito para ser respeitada[...].

Tabela 01 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

(continuação)

CATEGORIA I. VALORES ÉTICOS COMPREENDEM UMA CONSTRUÇÃO INTERIOR E UM MODO DE SE RELACIONAR, SEJA ENQUANTO PESSOA INDIVIDUAL OU COLETIVA.

DEPOIMENTO 07

E aí, quando eu falo do respeito ao paciente, eu envolvo tudo, tanto o respeito moral como o respeito físico, a questão do lidar mesmo com o paciente como ser humano e não como um mero objeto de estudo.

DEPOIMENTO 08

Os valores éticos eles vem a ser nada mais, nada menos do que os costumes, desde quando você começa...pelos costumes introjetados pela família, depois pela sociedade e depois os seus próprios valores provenientes dos introjetados por esses dois ângulos, depois vêm as leis.

DEPOIMENTO 09

Valores éticos, eu considero que sejam todos aqueles valores que têm preocupação assim com a vida das pessoas, como preservar a vida, com respeitar a integridade das pessoas, respeitar a individualidade de cada um. São aqueles valores que nos levam a procurar fazer o melhor pelas pessoas, levando em consideração o bem-estar destas pessoas [...]. Eu acho que todo, tudo que se refere à ética tem a ver com a questão de respeitar a vida, de estar preocupado com o bem-estar das outras pessoas, [...].

DEPOIMENTO 10

Valores éticos é, assim, na minha compreensão, são princípios que norteiam a ação do homem em qualquer âmbito da sua vida. Por exemplo, no âmbito familiar, nós temos valores éticos que precisam ser considerados na relação com os nossos familiares, com os nossos filhos, por exemplo, assim, na relação mãe-filho [...]. Quando eu incorporo esses valores, esses princípios, que norteiam a ação do homem para o bem, sempre para o bem, não é? Porque a gente não pode conceber é..., valores éticos que direcionem de forma negativa a ação do homem, mas que norteia a ação do homem de forma positiva. E o que seria esta forma positiva? Seria exatamente, [...] agir de forma que aquela ação [...] redunde num bem, redunde num benefício para o outro. E, se não houver este benefício, para mim, já não é valor ético, já é valor antiético; é uma ação antiética que se contrapõe ao que eu entendo como valor ético. Pode também se estender esses valores éticos nas relações afetivas. Afetivas, entendendo elas, além do intrafamiliar. É do companheiro para uma companheira, não é? e vice-versa, nas relações de amizade que são relações afetivas as nossas relações de amizade. [...].

Tabela 01 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 01: qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

(conclusão)

CATEGORIA I. VALORES ÉTICOS COMPREENDEM UMA CONSTRUÇÃO INTERIOR E UM MODO DE SE RELACIONAR, SEJA ENQUANTO PESSOA INDIVIDUAL OU COLETIVA.

DEPOIMENTO 11

Bom! para mim, esses valores são [...]. A questão da sua consciência, de agir corretamente nas ações, tanto, assim, a forma de convívio pessoal, social quanto no meio de trabalho. [...].Então, para mim, eu acho que entra consciência, respeito ao ser humano, ao seu colega profissional, mas, antes de tudo, ele é ser humano. [...], eu entendo assim, que esta parte ética, ela permeia essas palavrinhas: respeito, [...]. Bom! para mim, esses valores são relacionados à questão até do caráter da pessoa, da formação familiar, como você assim, é orientado em casa e que forma esse seu caráter.

DEPOIMENTO 12

Os valores éticos, eles permeiam o nosso cotidiano, seja no trabalho, seja na sala. [...], são valores que foram adquiridos em toda trajetória de vida, tanto na vida pessoal, na vida profissional. Então, a postura ética do professor com base nesses valores adquiridos é o que ele tem de melhor a repassar para o profissional que vai adentrar ao mercado de trabalho. [...].

Tabela 02 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(continua)

CATEGORIA I. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL COMO FORMA DE ESTABELECEER UM ENCONTRO DE RESPEITO E SOLIDARIEDADE COM O OUTRO.

DEPOIMENTO 01

Não é o fazer. Eu acho que todas as pessoas têm que se sentirem amadas. Até aquele momento que é negativo, ele tem que tirar algum proveito daquilo. Cada momento da gente é ordinário. [...] faça o curativo, faça tal injeção, faça essa... Isso aí, é muito simples de fazer, mas o respeito que você tem que ter, não é? Cada vez que eu me aproximo de um cliente, [...] que está passando por alguns problemas, eu sempre procuro ter respeito. Essa coisa que eu falei antes: de chamá-la pelo nome, dizer o procedimento que eu vou fazer, explicar para o [acompanhante-legal] o que é aquilo, o que é que eu vou fazer, até uma reação que o [paciente] pode ter e, para o [paciente], no entendimento dele: [...]. [...]. Mas, assim eu creio, eu acho que a gente tem que ter muito respeito à pessoa, àquela figura social. Não é uma figura única, pessoal que está vivendo aquele problema, aquele braço. Eu acho que o indivíduo é um todo; então, todo aquele valor que você tem que respeitar e saber que nada é por acaso. A gente não está aqui por acaso, nem essas crianças não estão aqui por acaso, não passa nada na vida da gente por acaso. E você tem que ter muito esse respeito pelo cidadão que tem seus direitos civis, seus direitos, e todos os seus direitos têm que serem protegidos. [...]. Há poucos dias, eu assisti a um [paciente], no PSF, com altismo. [...]. Eu disse que a criança precisava ficar junto da [acompanhante-legal], que a [acompanhante] deveria abraçá-lo. Ela foi, abraçou, e ele permitiu que eu fizesse. Quer dizer, e as pessoas dizem que o altista..., a imagem que a gente tem é aquela que está desligado de tudo, mas, não. Mas, não é. E foi, assim, uma experiência muito forte, inclusive para as alunas, algumas choraram diante daquele quadro. [...] E também aqueles alunos, por exemplo, há poucos dias é... uma aluna que tinha muito medo de fazer uma intramuscular, eu também tinha que ter respeito a ela. [...]. E disse para ela que, assim, ela tinha que enfrentar o medo dela e dar confiança a ela. Eu tinha que ter aquele respeito ético por ela. Ela tinha que despertar que aquilo para ela era importante. [...]. Ela fez. Ela foi a melhor aluna que eu tive. Eu nunca vi uma técnica daquela. E ela disse a mim, [...]: “Professora, nunca ninguém fez isso comigo. As pessoas sempre diziam para mim: “Por que você faz Enfermagem? Por que você está aqui”. E, eu disse: “Porque a gente tem que ter respeito pelos outros também, aos seus medos. Você está desabrochando. Quer ver? Faça assim daqui por diante, porque todos vocês estão aptos. [...]. E as outras, que chegaram, ela assumiu totalmente. [...].

Tabela 02 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(continuação)

CATEGORIA I. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL COMO FORMA DE ESTABELECEER UM ENCONTRO DE RESPEITO E SOLIDARIEDADE COM O OUTRO.

DEPOIMENTO 03

[...]. Nas relações entre os colegas, particularmente, a gente tenta, que é o meu campo de mais tempo, até porque a relação que eu estabeleci com a equipe de lá é uma relação de mais anos. Antes de eu ser profissional, eu já tinha uma relação mais estreita com a equipe; então, a gente tenta buscar, tenta vivenciar esses valores na forma de lidar com o outro, na forma do outro se portar com o paciente. E, às vezes, a gente tenta estar dialogando, conversando: uma forma mais grosseira que o colega fala com o paciente ou com o acompanhante, às vezes, com relação à realização de um procedimento, a gente tenta não expor o colega e, até para evitar essa exposição com outros profissionais. [...]. Então, por exemplo, relacionando à questão do paciente; então, é você olhar para o paciente; antes de você chegar perto dele, você pede consentimento ao paciente que você vai cuidar. [...]. Eu sempre vejo essa questão do consentimento, eu acho que isso aí é um valor ético.

DEPOIMENTO 04

[...]. Essa a questão de você pedir o consentimento para outro, assim, para ser atendido. A questão de você respeitar o paciente, que eu acho que isso falta muito hoje em dia, a questão do respeito, por exemplo, a privacidade dele. [...]. A questão do corpo desnudo para mim, eu estou vendo aquilo ali todo tempo, para mim não é nada, mas para o paciente você está invadindo a privacidade dele. [...]. Mesmo que o paciente não esteja consciente, eu estou lá tirando a roupa fazendo de todo jeito no meu procedimento. Então, eu acho que isso é importante, você ver a questão da privacidade, ver a questão do consentimento [...]. Você respeitar com relação às escolhas, por exemplo, você está atendendo um paciente e se depara com isso: o paciente tem uma escolha sexual diferente da sua, e, muitas vezes, as pessoas não respeitam; olha para pessoa já com um sentido de julgar porque é diferente de mim. [...]. Assim você não pode, até um exemplo próprio: a gente teve um caso lá no HU; um paciente que tinha abusado sexualmente dela [de uma menor]. [...]. Eu senti que as pessoas tinham uma certa raiva dele por isso. [...] Você tem que respeitar, e que aquela pessoa precisa ser cuidada, mesmo que ela seja assim, mesmo que ela tenha feito isso tudo que aconteceu, mas você está lá como profissional, e você tem que cuidar da pessoa. [...].

Tabela 02 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(continuação)

CATEGORIA I. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL COMO FORMA DE ESTABELECE UM ENCONTRO DE RESPEITO E SOLIDARIEDADE COM O OUTRO.

DEPOIMENTO 05

[...]. Bom! eu penso que o meu objeto de trabalho é com o ser humano, é o cuidar desse ser humano. Então, eu faço parte desse projeto de felicidade do outro e eu acho isso muito lindo. Para mim, cuidar de outro ser é participar do seu projeto de felicidade e, para mim, isso já tem um [...] [...] alcance muito maior do que os paradigmas, os modelos que a gente tem na saúde. [...]. A primeira coisa é o namoro, é o vínculo, porque, a partir desses vínculos que eu construo com as pessoas, é quem vai te dando a possibilidade de confiança, de abrir o coração. A gente só abre o coração para quem a gente confia, e penso pelo menos que tem uma facilidade porque eu estou no campo da saúde coletiva há tanto tempo, e nós, dentro da saúde coletiva, nós lidamos com as pessoas mais simples, mais necessitadas, as que estão mais excluídas socialmente. E me encanta essas pessoas. O que me encanta nelas é que elas não são pessoas compostas, elas são pessoas bem simples, elas não fazem rodeios, elas são objetivas, elas são diretas. A gente tem um certo grau de instrução, a gente é mais complexo, porque a gente é mais composto, fica a briga da razão, como se o coração também não pudesse com a razão e, muitas vezes, é a razão mais correta. [...]. Mas o cuidado, esse acolher o outro, vincular-se ao outro, de responsabilizar-se pelo projeto de felicidade do outro, ele só acontece, e só acontece realmente, se eu, no fundo, crio o espaço de encontro, esse espaço relacional entre mim e outro. [...] Quer dizer, o espaço de escuta, de encontro, de Deus, da conquista. As pessoas já chegam ali atrás de quem as escute, de quem as acolha de quem olhe para elas, e o que elas encontram é sermão, é grito, é de tudo quanto ela não necessita. [...]. Eu acho que a gente precisa de guerreiros e guerreiras, para fazer sempre, é, colocar sempre como a coisa mais importante no cuidado, no caso, a relação. Não existe neutralidade. Se alguma coisa me encanta, é porque aquilo provocou em mim um desejo, uma curiosidade, uma reflexão, uma indagação. Ninguém chega a algum lugar, a um interesse de pesquisar, obter alguma coisa, vivenciar um conhecimento de alguma coisa por sua neutralidade. É você olhar para os outros seres humanos como você olha para você, eu faço parte da humanidade [...]. Quando eu vejo o índice de violência e, quando se fala nela, eu procuro parar e refletir o quanto de violência existe dentro de nós. Bom! nunca matei ninguém, mas, quantas vezes, eu já não pisei no calcanhar de Aquiles daqueles que eu amo. Porque, quando a gente ama alguém, a gente sempre sabe das suas fragilidades e, em determinadas horas, a gente vai em cima da fragilidade do outro. Muitas vezes, uma palavra mal dita marca o ser de que eu digo que eu amo. [...].

Tabela 02 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(continuação)

CATEGORIA I. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL COMO FORMA DE ESTABELECEER UM ENCONTRO DE RESPEITO E SOLIDARIEDADE COM O OUTRO.

DEPOIMENTO 05

A gente abre um campo de possibilidades no outro, porque se você pode, eu posso e, se eu posso, você pode. Você é tão humano quanto eu; então, esse campo de possibilidades, eu acho ele maravilhoso. E a gente pode. É só querer. Então, é assim, que a gente vai é sensibilizando o campo ético desse sujeito, o campo de valores dessa criançada, que mais tarde vai estar conosco. É assim que eu tenho tentado construir esse espaço, que não é fácil, mas, quando a gente ama demais, e a gente sabe que é por ali que a gente tem que fazer, então a gente tem que perseverar, [...].

DEPOIMENTO 06

[...]. Então, alguns profissionais de saúde mais, e sobretudo, médicos e enfermeiros, eles têm muito acesso ao corpo humano, e essas nossas ações, elas têm que estar norteadas por essas questões éticas de pudor, de privacidade, de vergonha, de invasão, sabe.?

DEPOIMENTO 09

[...] de não estar colocando, é..., interesses próprios acima do interesses das outras pessoas envolvidas e procurar sempre o melhor. [...] e, também, procurando tratar mesmo os alunos, até os alunos inclusive, com respeito, como pessoas; então, eu procuro conhecer sempre os alunos; eu gosto, eu fico inquieta quando tem uma turma com que eu não consegui me envolver, assim pessoalmente com cada um em que eu identifico, sei quem é e sei um pouquinho da história dele. Então, eu acho que isso é uma questão de respeitar e... e..., ao mesmo tempo, que eu estou fazendo isto com eles, porque eu acho que isso faz bem nessa relação, [...]. Então, os usuários dos serviços por onde a gente passa, também procuro tratar estas pessoas com todo respeito, [...]. Assim, o respeito, a consideração, a valorização, a preocupação com o outro como pessoa, dizendo até assim: faze com outro como eu gostaria que fosse feito comigo; ou, então: não fazer ao outro o que eu não gostaria que se fizesse comigo, seja esse outro um aluno, ou um paciente. E assim, uma relação também com um pouco de igualdade, não me sentir assim, superior. [...]. Então, quando fala assim, agir com ética, não é? como agir com ética, trabalhar com ética, é sempre a primeira... palavra que eu mais relaciono com ética é respeito, respeitar, compreender a outra pessoa... é num procurar estar ferindo os direitos dessa pessoa, e é isso que eu acho que eu entendo.

DEPOIMENTO 10

[...]. Mas, no dia-a-dia, na sala de aula, o que eu procuro assim mostrar, o respeito pelo outro, as diferenças na sala de aula. [...]. Como docente, é essa relação de respeito com o paciente,

Tabela 02 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(conclusão)

CATEGORIA I. VIVENCIANDO UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL COMO FORMA DE ESTABELECEM UM ENCONTRO DE RESPEITO E SOLIDARIEDADE COM O OUTRO.

DEPOIMENTO 10

pelo outro, não é? É, na prática mesmo do laboratório, quando os alunos vão fazer essa prática de laboratório, é..., eles também precisam, já, desde o início, ter alguma coisa fundamentada com relação ao respeito, com relação a ética na prática deles, no dia-a-dia.

DEPOIMENTO 12

Imagine aquela pessoa que vem do interior, pobre e que escuta uma briga das pessoas que vão operá-lo. Então, eu acho que a ética começa por ali, é o respeito ao paciente, respeito ao aluno, respeito aos colegas, ali do setor, e respeitar a si próprio. Eu acho que ambiente de trabalho é um ambiente onde a gente, *a priori*, tem que desenvolver todo invólucro ético para que a gente passe esses valores para nossos alunos, para nossos pacientes, para as pessoas, para o cuidar de uma forma geral.

Tabela 03 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(continua)

CATEGORIA II. SEGUINDO A ÉTICA NORMATIVA

DEPOIMENTO 01

Desde o início, até em respeito aos alunos, no primeiro dia de aula, eu já levo todo o cronograma da disciplina. Desde o início, ele sabe tudo que vai acontecer com eles no sentido de isso poder sofrer alteração, mas a disciplina é isto, os professores são esses, o cronograma é esse, vocês terão tais estágios. E você tem que ter muito esse respeito pelo cidadão que tem seus direitos civis, seus direitos, e todos os seus direitos têm que serem protegidos. Eu acho que eu digo muito isso aos alunos.

DEPOIMENTO 02

É isso, eu falei um pouco: através da prática diária, de procedimentos, como respeito às leis, respeito às normas, respeito aos princípios que regem uma determinada instituição onde você está inserido, à sociedade que você está inserido também; então, esses princípios é que nos cercam, eles nos levam a conviver numa prática real da ética. [...]. O que é ter o caráter ético? É um caráter em que a pessoa respeita as normas, respeita as determinações daquela instituição,

Tabela 03 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(continuação)

CATEGORIA II. SEGUINDO A ÉTICA NORMATIVA

DEPOIMENTO 02

respeita os princípios, respeita a moral, respeita tudo aquilo que nos ajuda a corrigir, ou evitar que cometamos qualquer deslize, qualquer erro; então, é a convivência na prática da ética. E um dos problemas que eu acho mais forte que a gente tem dentro da saúde é justamente isso: a gente trabalha em cima de coisas já feitas, de coisas duras, em cima de preencher um questionário, em cima de preencher um monte de papel, que já é trabalho feito. Aquele trabalho, aquele encontro realmente, isso não acontece.

DEPOIMENTO 07

[...], em primeiro lugar, você se comportando de uma forma que não fira os códigos, como a gente viu, o que seriam os códigos da convivência. Eu não sei te dizer, se você for me perguntar quais são os códigos de ética e deontologia da Enfermagem. [...]. Como eu já falei, a questão do respeito à hierarquia. A gente respeita a hierarquia e isso aí, eu respeito.

DEPOIMENTO 08

[...]. Os valores éticos no nosso cotidiano profissional, eles vêm desde o conhecimento do código de ética dos profissionais de enfermagem. E esse código de ética dos profissionais de enfermagem nos traz como a gente fazer o dia-a-dia do profissional de enfermagem, principalmente, nós, professores, e nós passamos, sim, no cotidiano dos professores e cotidiano dos alunos. Mas esse vivenciar dos valores éticos traz para nós uma junção desde dos valores introjetados pela família, depois os valores vindos da sociedade e, por fim, o vivenciar o dia-a-dia, no cotidiano, vivenciar os valores vindos das leis que regem todo o nosso país. Hoje, em tudo, você sabe que estamos acobertados por leis. E a gente sabe que o enfermeiro tem que lidar com a ética no dia-a-dia, principalmente, no tocante aos eventos.

DEPOIMENTO 09

[...], eu tenho uma preocupação com questão de atividade, o horário de chegada em sala de aula. É... do cumprimento enfim das tarefas, de cumprir os horários, as coisas que estão acordadas, não é?... e, quando algum assim..., aluno até se indispõe um pouco comigo e se queixa dizendo que eu sou muito dura, muito rigorosa, muito exigente! Eu tenho informações a passar, tenho experiência a passar, de toda minha vivência, mas que eu estou formando pessoas, [...], trabalhar a questão do compromisso das pessoas, da pontualidade. [...], sempre procurando dar o melhor de mim, assim, procurando cumprir tudo que é combinado e também exijo porque eu acho que, se eu estou ensinando vocês a se comportarem, assim, de forma comprometida, com responsabilidade [...].

Tabela 03 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 02: Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

(conclusão)

CATEGORIA II. SEGUINDO A ÉTICA NORMATIVA

DEPOIMENTO 10

[...]. No caso da Enfermagem, [...] nós temos o código de ética de Enfermagem que já norteia a ação do profissional. Na profissão, nós temos os valores éticos que estão fundamentados a partir dos códigos de ética. Estão lá nos códigos de ética da profissão. Então, eu posso apenas observar aqueles valores e procurar seguir aqueles valores porque eu sou constrangido, ou constrangida, a cumpri-los. Existe o dever que é só sobre o código e existe o dever moral, o dever consigo mesmo primeiro e depois com o outro, qualquer que seja esse outro, não é?, seja o colega, seja o aluno, seja o paciente. Então, eu penso assim, não é?

DEPOIMENTO 11

[...]. Eu sempre procurava andar sempre muito na linha, ser muito justa nas minhas decisões, não é? A questão do horário, a questão da assiduidade, então eu sempre procurei cumprir, não é? isso tudo que eu achava que era minha obrigação. [...]. Num deixa de ser uma obrigação do profissional cumprir com essas diretrizes. Se eu tive uma aula no curso [enquanto graduanda] sobre ética e bioética, eu tive muito. Então, foi muito direcionado para parte de legislação. [...]. Então, eu procuro fundamentar minhas aulas para que os alunos tenham esse conhecimento, não só uma parte da legislação, não só enfocando o código de ética que também é de fundamental importância.

Tabela 04 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(continua)

CATEGORIA I. UTILIZANDO MANDADOS PEDAGÓGICOS PARA SENSIBILIZAR O ALUNO

DEPOIMENTO 01

Ela disse: ‘Professora, eu nunca fiz, eu morro de medo, ninguém tem paciência comigo’. Eu disse: ‘Vamos tentar hoje, de repente você consegue’. E disse para ela que, assim, ela tinha que enfrentar o medo dela e dar confiança a ela. Eu tinha que ter aquele respeito ético por ela. Ela tinha que despertar que aquilo para ela era importante. Eu disse: ‘Olhe, eu vou explicar para [acompanhante] como é. Você presta atenção, que eu vou colocar o dedo em cima do local onde vai [realizar o procedimento], e não vai dar errado.’ E eu expliquei para o [acompanhante] [...]’. Então, eu disse: ‘Vamos agora, está na hora.’ Ela fez. Ela foi a melhor aluna que eu tive. [...]. Eu sempre digo aos meus alunos que mesmo, para entender [o paciente] como ser humano, eles têm que colocar os óculos. Que óculos é esse? É que vai dar a verdadeira visão do que é uma criança, do que vai ser este adulto [...]. Eu procuro repassar isso pra eles da maneira mais singular possível, mas eu creio que fica alguma coisa. Eu digo: ‘Vamos juntos que vale a pena ao longo da disciplina’.

DEPOIMENTO 03

A gente encontra, mas, às vezes, a forma com a gente vai se direcionar ao outro para que ele não faça ou, pelo menos, para que ele reflita aquilo que ele fez. E isso de forma que a gente tem que se colocar, acho que, na prática assistencial, dentro da sala de aula, as estratégias que a gente tem usado para estar passando para o aluno essas questões, esses valores éticos e essas relações interpessoais é mais trazendo aquilo que eu vivencio lá no campo, que eu trago para eles.

DEPOIMENTO 04

Olhe, dentro do hospital, eu sempre trabalho..., chamo meus alunos, converso com eles, explico, fico observando como eles trabalham, como é que eles atendem os pacientes. [...]. Então, eu acho que o banho é importante, e você trabalhar com a questão não é só um banho. Primeiro, você vai interagir com o paciente, você vai é aprender a ver o desnudo e respeitar, ver a questão da privacidade. Então, é assim, um procedimento invasivo o banho, porque é o corpo do outro que você vai avançar ali para dar banho. Você vai passar aquele pano ali; então, assim, eu acho que o banho é uma técnica em que você mexe muito, tanto com o paciente quanto com o aluno, e você vai trabalhando essa questão da privacidade, da aceitação.

Tabela 04 - Categoria I e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(conclusão)

CATEGORIA I. UTILIZANDO MANDADOS PEDAGÓGICOS PARA SENSIBILIZAR O ALUNO

DEPOIMENTO 05

estudante a se inserir, a perceber e a se sensibilizar, porque é aí onde eu vou começar a questionar o sistema de valores que eu tenho, como é que têm andado as minhas relações; começo a agradecer o que eu tenho e, também, começo a participar do projeto de felicidade de outras pessoas que, muitas vezes, não tiveram a chance que eu tive.

DEPOIMENTO 07

Ultimamente, a gente vem trabalhando algumas questões, alguns temas em cima das oficinas, porque o que eu percebi foi que você simplesmente estar ditando normas, estar ditando condutas, está dizendo como os alunos devem se comportar, ou não, devem agir, ou não, eu não consegui ver uma boa receptividade, nem uma boa resposta nisso.

DEPOIMENTO 11

[...] a vivência do profissional em PSF, a vivência do profissional na questão da DSTs, do HIV [...]. Eu sempre explico para que eles possam refletir, ter esse senso crítico, [...]. A importância da gente conduzir à humanização, à assistência bem humanizada, sem aquela preocupação, não é?... eu sempre digo assim aos alunos: olha, gente, quando vocês estiverem no campo, se envolvam naquilo". Então, eu digo: olhe, eu sei que todos nós temos nossos problemas, mas eu acho que aqui é o momento de cuidar, de cuidar de forma humanizada.

Tabela 05 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(continua)

CATEGORIA II. SENDO MODELO PARA OS ALUNOS E COLEGAS

DEPOIMENTO 01

Ontem, eu escutei Adélia Prado falar dos momentos da gente, que a vida da gente não é extraordinária; é o ordinário que é lindo, é o dia-a-dia e suas dificuldades, e eu digo muito isso.

DEPOIMENTO 02

Bom! a gente procura ser exemplo, demonstrar exemplos da nossa própria vida, da nossa própria conduta, para que ela possa servir de referência para os nossos alunos. Uma coisa que eu procuro zelar muito é pela minha conduta, de não ser depois acusado disso ou daquilo.

Tabela 05 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(continuação)

CATEGORIA II. SENDO MODELO PARA OS ALUNOS E COLEGAS

DEPOIMENTO 02

Então, para que eu não seja acusado de uma coisa ilícita, de uma coisa não-ética, eu tenho que primar pelos princípios morais, pelos princípios éticos dos quais eu sou formado, dos quais tenho firmes convicções, não só pela minha formação religiosa, eu sou cristão. [...]. E hoje a gente tenta repassar para os nossos alunos e para os nossos filhos a forma como eles devem se conduzir, e, nós mesmos, sermos exemplo para eles. Meu filho pode dizer para mim: “eu me espelho no meu pai porque ele sempre teve essa conduta”. Isso é uma coisa gratificante dentro da gente de ser reconhecido pelos nossos filhos, pelos nossos alunos, pela nossa postura, pela nossa maneira de ser, pela nossa conduta. [...], e eu sempre procuro também nas minhas aulas citar, encerrar com bons exemplos da Bíblia. Porque a Bíblia, inclusive, ela além de servir didaticamente [...], ela também nos dá conta de umas coisas da ética, dentro da conduta do comportamento e nos ajuda, nos exorta a tomar uma posição diante de um contexto social que a gente vive tão escasso desses princípios que são fundamentais para formação da pessoa como cidadão. Então, o maior exemplo, que eu falo para meus alunos de ética é, que eu partilho com os alunos, é Jesus Cristo. Jesus Cristo foi ético, e não é só pelo discurso, não; pela prática também. Então, ele foi, ele serve de modelo, de exemplo, de referência para nós hoje, cristãos, de ter uma conduta ética. Bom, eu não sou, eu não posso me considerar o exemplo máximo da ética na prática docente, não! Mas eu me esforço para isso, eu procuro fazer um trabalho que possa realmente receber esse reconhecimento diante dos valores, diante dos colegas, de forma que, graças a Deus, até hoje, ninguém nunca pôde me apontar que eu não fui ético em alguma coisa. Não por mim mesmo, mas pela graça de Deus é que a gente tem conseguido andar dentro de um caminho que tem feito com que as pessoas possam reconhecer que aquele professor ali é um cara sério.

DEPOIMENTO 03

Acho que a gente consegue resgatar isso deles, ou consegue aflorar isso no aluno; acho que a gente conseguiu passar um pouquinho dos valores de profissional que a gente tem, para esses alunos.

DEPOIMENTO 05

Pois é! eu penso que eu posso, só posso, desejar aquilo ali. É uma coisa que eu tenho trabalhado muito em mim nos últimos tempos. Eu acho que a idade vai caindo, a vivência também, a maturidade vai se instalando com mais propriedade na nossa vida.

Tabela 05 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(continuação)

CATEGORIA II. SENDO MODELO PARA OS ALUNOS E COLEGAS

DEPOIMENTO 05

Eu não posso dar aquilo que eu não tenho. Eu penso que, para poder eu passar a ética, valores, primeiro eu tenho que passar aquilo que eu sou. [...]. Eu tenho que ser coerente com aquilo que eu falo. [...] o que eu transmito para os meus alunos, o que eu procuro transmitir para eles é o meu espaço vivente: como eu vivo, como eu compreendo, as minhas reflexões e, mais do que isso, é o melhor que eu posso dar para eles. Porque o conhecimento em si, a palavrinha, o livro, o texto é muito impessoal. Uma coisa é eu estar na sala de aula falando de valores, e eu estar lá, na realidade, vendo essas coisas acontecerem. Eu acho que é esse o processo que dá vida e sentido a esses valores. O que eu penso e o que eu tenho tentado passar desses valores é primeiro passar aquilo que eu sou para que esses valores, eles encontrem espaço em ética em mim mesmo, porque senão fica tudo muito fácil; eu chego, armazeno, projeto uma aula bem linda, dou lá o recado, mas o que eu passei, que interação eu tive com esses alunos a ponto de sensibilizá-los. [...] Eu penso em Boff. Lendo Boff uma vez, li uma frase que me tocou profundamente. [...]. Até em homenagem, eu me lembro que aquela mística [...] de uma família medieval rica, mas ela comia somente o que os trabalhadores, os servos do pai comiam, nem um grão a mais e nem um grão a menos. Então, a gente tem um compromisso muito grande e começa por aí. Então, é isso se reflete na gente.[...]. É como Rubem Alves diz: eu só quero saber dos ossinhos do pássaro, dos seus órgãos, mas do canto do pássaro eu não quero mais saber.

DEPOIMENTO 06

[...]. Na fala, a fala tem que ter atitude ética, o componente ético tem que estar explícito na fala, no modo do enfermeiro, do docente, falar com o outro, se comunicar com o outro, abordar o outro, falar que vai cuidar do outro e se ele permite esse cuidado. [...] porque os alunos estão num ambiente de aprendizagem, e eu acho que a atitude ética do professor é o espelho do aluno, principalmente se o aluno tiver afinidade com aquele professor; aí sim! que ele se espelha.

DEPOIMENTO 07

[...]. E com relação assim a estar passando isso para os alunos, como é que a gente passa? Eu acho, que em primeiro lugar, no seu porte, na sua própria forma de se conduzir, na sua própria forma de agir.

Tabela 05 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(continuação)

CATEGORIA II. SENDO MODELO PARA OS ALUNOS E COLEGAS

DEPOIMENTO 09

Também acho que esse meu exemplo pode ser reproduzido para eles e, também, é uma questão que eles vão, futuramente, ter, assim, como referência esse comportamento e também tratar, assim, as outras pessoas. [...]. Então, eu acho que é muito do exemplo, porque a gente pode até falar, dizer muita coisa bonita sobre ética, sobre respeito humano e de repente, numa situação, eu ajo completamente diferente daquela filosofia, daqueles conceitos todos bonitos que eu prego; é a famosa diferença entre o viver e o fazer. Então, eu procuro ter sempre muito cuidado nessas relações com os alunos e com os usuários (os pacientes). O que faço, sempre sabendo que eu estou também servindo de exemplo, no meu comportamento.

DEPOIMENTO 10

[...] eu tenho que passar para meus filhos não só através da fala e do discurso, mas estes valores éticos, da ética familiar, da ética das relações intrafamiliares, eu acredito que eu devo passar não só através da fala [...], mas eu acho que eu preciso fazer também em relação ao exemplo. Aliás, eu tenho que passar para eles estes valores éticos pelo meu exemplo. Eu não posso, por exemplo, dar algo, oferecer [...] para os meus filhos e..., nesses princípios que passo para eles, eu não vivenciar, eu não demonstrar no dia-a-dia. Bem, parece estar um pouquinho distante desta questão da teorização... do teórico, porque o que a gente passa na produção do conhecimento é..., no cuidar em enfermagem, nós sempre, é..., nós sempre primamos pelo que a literatura, os fundamentos, não é? vamos supor: eu estou dando uma aula, uma aula de Semiologia, uma aula teórica; então ali esta subjacente todos aqueles princípios, todo aquele cuidado, aquele respeito pelo paciente que ele deve ter.

DEPOIMENTO 11

Então, na realidade, eu fui observando que eu sempre tive essa postura ética de um profissional e nunca tinha percebido. Parado, assim, para perceber. Na realidade quando foram surgindo estas indicações, eu disse: “por que a senhora está indicando meu nome? Não, porque você tem esse perfil ético, esta postura ética: é muito justa, muito correta, muito humana, flexível.” Então, eu fui parando para pensar que eu realmente, eu sempre tive esta conduta, mas eu não parava para pensar, para refletir sobre isso.

Tabela 05 - Categoria II e trechos dos depoimentos dos docentes participantes do estudo referentes ao questionamento 03: Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

(conclusão)

CATEGORIA II. SENDO MODELO PARA OS ALUNOS E COLEGAS**DEPOIMENTO 12**

Bem! todas as vezes em que eu vou dar aula, eu já vou pensando que postura eu tenho de adotar diante dos meus alunos, como é que eu posso trabalhar melhor com o ser humano na perspectiva ética para que eu repasse os meus conhecimentos de uma forma mais salutar. E o professor, na realidade, ele exerce hoje, ainda, aquela função de autoridade em sala de aula. [...]. Então, ele [o aluno] já traz uma bagagem e adiciona mais com a postura do professor; se este tiver uma postura ética diante dele e diante da pessoa que ele está cuidando... Mas o próprio aluno, ele vai observando, na prática e na teoria do professor, esses valores éticos e que devem ser apreendidos. E são valores que ele vai repassar durante toda a vida dele, já que o professor, ele é, na realidade, um espelho para o aluno.



IV.2 *CIRCULUS IN DEMONSTRANDO*: Discussão Fenomenológica

Docentes de Enfermagem expressando sua compreensão sobre valores éticos

Diante do questionamento inicial, com fulcro no conhecimento e entendimento dos docentes participantes da investigação sobre valores éticos não vincular a nenhuma esfera de discussão, observou-se que os depoentes não centraram suas respostas, de maneira essencial, na diferença entre moral ou ética, nem mesmo direcionaram-se à exposição de um valor único, universal e específico para suas ações. Entretanto, os professores sintetizaram suas argumentações em torno do que seriam valores éticos num eixo que envolve a formação da pessoa-indivíduo e suas diversas relações dialógicas com o outro, a comunidade, a sociedade e o mundo vivido, como é possível visualizar a partir de então.

1. Qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

Valores éticos compreendem uma construção interior e um modo de se relacionar enquanto pessoa.

A compreensão dos docentes de Enfermagem, envolvidos na pesquisa, sob valores na perspectiva de uma construção *pari passu* interior e intersubjetiva não comunicam um consenso sobre o que sejam esses valores de fato, mas indicam caminhos de apreensão e aquisição destes. Assim, nesta linha de pensamento, a descrição sobre o que sejam valores éticos, feita pelos professores do estudo, não se restringiram à definição ou indicação de enunciados valorativos específicos ou universais, podendo ser reconhecido apenas no contexto de (ou para) uma relação real ou ideal de pessoa a pessoa.

A pessoa, para Scheler (2003), é o centro anímico do espírito, que consiste no *locus* humano no qual se encontram a razão, a volição e a emoção, e ser capaz da decisão livre, da bondade, do amor, da veneração, bem como do desespero, do remorso entre outros. Para o filósofo, a relação do homem com o mundo mostra que ele é determinado pelo modo de ser das coisas mesmas, não estando preso a um ambiente, recordando a assertiva de que o homem é o asceta da vida, e, por meio de seu espírito, a pessoa é capaz de modelar livremente a sua vida.

Mounier (1964) esclarece que a pessoa não pode ser objeto do mundo conhecido de fora, a pessoa só pode ser conhecida por meio de interiorização, ao mesmo tempo em que é simultânea e continuamente construída. A diferença entre pessoa e indivíduo, embora exista,

não separa a pessoa, nem se destina a tal, de sua forma em concreto, entretanto reforça a necessidade de a pessoa, uma realidade sempre aberta, purificar-se do eu, do olhar introspectivo e poder crescer, ir ao encontro do outro.

Os depoentes não compreendem que não há distinção entre indivíduo e pessoa. Isto é apenas uma categorização filosófica, não-empírica. Nesta perspectiva, os depoimentos do participantes entrevistados revelam que há uma construção do ser humano, cujo processo de crescimento e formação, reflexão e tomada de decisão parte do interior de cada um. É a pessoa finita que determina seu mundo e seu *ethos*, como ilustram os trechos subsequentes.

Você não pode invadir ninguém. Cada um tem a sua singularidade, cada um tem a sua especificidade, você tem que ter respeito com outro (Depoimento 01).

Ela está intrínseca dentro de cada um de nós, de acordo com a nossa formação. [...] É uma coisa que está, que deve estar intrinsecamente em cada um de nós. Todos nós temos uma formação ética, mesmo que nós não percebamos isso. [...] é um caráter que se forma dentro da personalidade humana, portanto a ética tem tudo haver com o Eu de cada um de nós (Depoimento 02).

[...], a maneira como eu me comporto, como eu vejo a vida. [...], é como você encara a vida e como você se comporta diante da vida. (Depoimento 04).

[...]. Então, a ética, ela remete a essa construção, é como eu vejo o mundo, é como eu me relaciono com a natureza, com as pessoas, com as coisas. (Depoimento 05).

[...], eu acho que os valores éticos são todos aqueles valores que norteiam a nossa visão de mundo, o modo como a gente compreende a gente mesmo e os outros seres humanos, são os modos de aproximação com os outros seres humanos (Depoimento 06).

Valores éticos é, assim, na minha compreensão, são princípios que norteiam a ação do homem em qualquer âmbito da sua vida (Depoimento 10).

[...], são valores que foram adquiridos em toda trajetória de vida, tanto na vida pessoal, na vida profissional. Então, a postura ética do professor com base nesses valores adquiridos é o que ele tem de melhor a repassar para o profissional [...]. (Depoimento 12).

Neste sentido, a individualidade da pessoa, posta pelos docentes do estudo, é sua marca identitária, espaço-temporal, erguida e delimitada pelo próprio ser. Decorre de uma expressão oriunda, ainda, da relação pessoa-a-pessoa, que é o respeito. Nessa categoria, a palavra “respeito” comporta a idéia de reconhecimento do outro como pessoa e, portanto, igual em possibilidades, portadora de uma individualidade.

Para Scheler (2001), a chave deste processo se encontra na capacidade exclusivamente humana de autoconsciência e objetivação dos processos psíquicos e no seu avançado aparelho sensoriomotor que permitem a ele manter-se indivisível (essência e existência), ainda que diante de uma coletividade, sublimando a relação condicionante do meio, o qual se configura como mundo vivido ou mundo de relações.

A identificação da singularidade do outro requer a capacidade de autoconhecimento e autovalorização para encontrar a do outro, entendimento traduzido nos depoimentos na virtude do respeito, caminho para apreciar a pessoa como o valor supremo. Assim, o respeito à pessoa torna-se instrumento de prudência e de reflexão entre querer e ação, como mostra Scheler (2001, p.658):

O “querer” da pessoa não pode tampouco ser melhor ou pior que a pessoa cujo querer se trata. Porém – indicava eu – o homem, na mesma medida na que é pura pessoa, é a sua vez um ser individual e único, distinto de qualquer outro, e, por conseguinte, seu valor é também um valor individual e único.

Convém mencionar que a individualidade não está restrita à idéia de “eu”, visto que este vocábulo, na linguagem scheleriana, reporta-se ao conceito de pessoa individual, particular ou íntima. Para Scheler (2001), o “eu” refere-se a uma reflexão, percepção, interna que pode ou não determinar os atos dessa pessoa, como também não desaparece com a supressão de sua existência no pensamento. A pessoa individual, neste sentido tomada como sinônimo de individualidade, é mais bem compreendida na relação pessoa-mundo e formação do *ethos*.

Ademais, outras classes de pessoas, tidas por sociais, são apresentadas pelos docentes, quais sejam, família, comunidade de trabalho e sociedade e que se inserem na construção moral de cada ser como evidenciam os relatos a seguir:

Então, cada um tem uma história, cada um tem raízes, que o fato de você, da gente viver numa sociedade, a gente tem que aprender a respeitar os espaços do outro. [...] A relação, então, tem que ser de muito respeito, porque eu que

trabalho com [determinados pacientes], ao longo da minha vida aqui nesta instituição (Depoimento 01).

E essa formação, ela tem origem na família passa pela religião, pelos conceitos religiosos que têm uma influência diretamente nessa formação e na academia, nas instituições formadoras. Então, essas coisas vão constituir a personalidade do indivíduo e o caráter dele ser ético, ético no trabalho, ético-social, no dia a dia, no relacionamento com as pessoas; ético dentro da própria família (Depoimento 02).

[...]. Claro, como sujeito individual, ao mesmo tempo, sou um sujeito coletivo: eu vivo em sociedade, eu não vivo afastada dessa sociedade (Depoimento 05)

Por exemplo, no âmbito familiar, nós temos valores éticos que precisam ser considerados na relação com os nossos familiares, com os nossos filhos, por exemplo, assim, na relação mãe-filho [...] (Depoimento 10).

Bom! para mim, esses valores são relacionados à questão até do caráter da pessoa, da formação familiar, como você assim, é orientado em casa e que forma esse seu caráter (Depoimento 11).

Sobre essa variedade de construções da pessoa mencionada nos discursos acima, Pegoraro (2002) descreve que é a partir da fenomenologia que a idéia de pessoa pode ser abarcada em toda a sua plasticidade, uma vez que parte do enfoque da pessoa como ser relacional, que se constroi por meio de um emaranhado de relações, processo que perpassa as experiências vividas pelo sujeito em sua existência, no contexto da família, da cultura e da política, nunca terminada em si.

Com a agregação de termos, como família, sociedade para entendimento de valores éticos, identifica-se que a construção estimativa do indivíduo não se dá apenas na dimensão de um “Eu”, visão esta trazida por Scheler (1950) na qual a consciência de um “Eu” envolve a certeza de um olhar para um “Tu”, razão pela qual a cada pessoa individual corresponde uma pessoa social, mas ultrapassa a relação binomial eu-tu.

Neste sentido, a filosofia scheleriana, ao trazer uma idéia de pessoa como algo, atrelado ao conceito de intencionalidade, mostra que os valores se articulam entre o indivíduo e o social, bem como que a identidade da pessoa não é um valor excludente, mas integrativo e intercomunicativo. Eis o valor mais universal, pessoa, posto que, sem essa dimensão

intersubjetiva, não seria possível sua existência (BARAHONA, 2003). Esta visão pode ser sintetizada no trecho do depoimento abaixo:

[...]. Claro! como sujeito individual, ao mesmo tempo, sou um sujeito coletivo: eu vivo em sociedade, eu não vivo afastada dessa sociedade. [...]. Tudo é dependente e, muitas vezes, a gente bate no peito e diz: “Minha vida privada e pessoal é minha e num interessa a ninguém”. Ledo engano (Depoimento 05).

Scheler, considerando a relação social como um componente essencial do ser humano, identifica quatro formas de unidade ou agrupamento social, quais sejam, a massa, a comunidade vital, a sociedade e comunidade de amor ou comunidade ideal (COSTA, 1996).

A massa consiste na união de indivíduos por meio do contágio, sem a necessidade de se questionar um porquê dessa adesão, sustentado pela imitação involuntária. A este agrupamento, quando composto por animais, chamamos “rebanho”; de modo análogo, encontra-se a massa. Scheler (1986, p.7) explica, devido à ausência desta reflexão da consciência social desprezando-se a individual, a validade da expressão platônica “as massas nunca serão filósofos.”

A comunidade vital possui uma complexidade maior que a massa, porquanto a tal comunidade se atrela a uma vivência compartilhada por seus membros, um “con-viver e re-viver (co-sentir, co-saborear, co-pensar, co-julgar)”, sendo necessária uma percepção e compreensão do próximo, diferentemente da massa. São representantes desta modalidade de aglomerados de pessoas: a família, a casta, a comunidade de trabalho, de profissão, entre outras. Na comunidade vital, está concentrado um querer, trabalhar e atuar fundamentais dessa, visto por seus integrantes por meio de laços de solidariedade e co-responsabilidade como um ideal mais importante que de um indivíduo apenas (SCHELER, 2001).

Costa (1996) acrescenta que a comunidade vital não se constitui como pessoa coletiva, pois seus valores unitivos são exclusivamente os vitais, fundados em coisas, objetos reais, em que os membros procuram uma satisfação individual por meio da colaboração mútua. Outra unidade social, todavia, é a sociedade que se cerceia de valores do agradável, enquanto condição de sociabilidade e de valores de utilidade os quais se centram na sociedade como fundamento da civilização, imergida no mundo da técnica, da economia e da produção e distribuição racional dos bens.

A individualidade da sociedade é vista como seu instrumento de eficiência e não de encontro/comunicação/ realização das pessoas; em outros termos, a essência, a ontologia

da pessoa não é uma preocupação para esta forma de unidade social. Ela incorpora ainda uma idéia diversa daquela que está presente na comunidade vital: na sociedade, qualquer pessoa pode ser substituível desde que desempenhe a mesma função, dignidade ou profissão (SCHELER, 2001).

A sociedade é compreendida como uma unidade artificial de indivíduos; a relação dialógica não existe *ipso facto*, pois os relacionamentos constroem-se na base da inferência ou raciocínio analógico, a fim de atribuir uma realidade e individualidade ao outro que não foi vivida, apenas deduzida, por meio de critérios acordados, convencionados e não intuídos. Desse modo, os elos da sociedade são demarcados pela autorresponsabilidade e desconfiança (eu me comprometo com uma sociedade ideal e desenvolvo minhas ações para com ela independente do outro, independente da sociedade em concreto). Assim, a sociedade caminha pelos alicerces de ilusão e violência: ilusão quando projeta suas metas com base na fictícia vontade da maioria como vontade social; violência, quando as impõe sobre sustentáculo desta ficção (SCHELER, 2001).

Singer (2004, p.218) afirma que a comunidade é imaginada pelo indivíduo, comunidade esta cuja crença estaria na idéia de que todos os membros, inclusos aqueles que não fazem parte direta do meu cenário de relações, partilham da adesão a instituições e valores comuns. Com isto, para o indivíduo, a comunidade imaginada compensa “a falta de uma comunidade real, de contato direto, na qual haveria ligações pessoais e obrigações de reciprocidade mais concretas.”

A sociedade ideal, segundo Scheler (2001), é a comunidade de amor, exemplificada no Catolicismo, através da doutrina do *Corpus Christianum* (corpo de Cristo ou comunidade cristã). Nesta comunidade, os valores basilares são os espirituais; as pessoas são denominadas pelo autor como pessoas totais, por expressarem sua coletividade sem excluir sua individualidade. É verdade que na sociedade é passível de se encontrar a pessoa espiritual, mas atuando de maneira isolada, sem horizonte comum. Além disso, a pessoa finita participa da composição, sustentáculo da comunidade espiritual, responsabilizando-se por e ante esta.

Scheler (2001) vê no amor comunhão e de salvação do cristianismo os atributos incipientes para a existência da pessoa coletiva. De maneira irônica ou, no mínimo, cômica, a comunidade de amor, autêntica pessoa coletiva, carrega como características a conduta irreflexiva na massa, o *ethos* da comunidade vital e da sociedade e a comunidade de pessoas espirituais. Deste modo, a comunidade de amor parece transformar as características

depreciativas da massa, da comunidade vital e da sociedade em virtudes para um mundo possível.

Estas unidades sociais, aliadas à consciência de si, fazem o homem compreender-se em relação com conexões de vivências e “convivências”, cuja dimensão temporal o faz autor da história, enquanto sua dimensão de simultaneidade o vincula à uma unidade social, imputando-lhe a condição de sujeito moral, ocupado por diversos papéis, coautor, próximo e corresponsável de tudo que possua importância moral (SCHELER, 2001).

Esta noção é retratada pelos docentes de Enfermagem inseridos neste estudo ao mencionar que os valores éticos só se constroem no seio de relações/relacionamentos, compreendendo uma maneira de se autoafirmar no mundo como mostram as declarações abaixo.

Porque eu penso que, se determinados valores ou contra valores estão tão exacerbados na sociedade, é porque eles encontram um campo, um campo homogêneo para que isso aconteça (Depoimento 05).

É o modo como a gente se apresenta para os outros; são os modos de enfrentamento das situações; tudo que eu sou na minha existência, no modo como eu sou, estão incluídos os meus valores éticos. E esses valores, eles estão envolvidos não só nesse modo de se situar perante os outros, mas no modo de se sentir, no modo de se relacionar ou estar-com o outro, então, no estar-com o aluno, no estar-com o colega professor, no estar-com a paciente. Todo esse modo de se relacionar de estar-com é regido por esses valores e são eles que nos faz ser como nós somos (Depoimento 06).

Convém recordar a sentença de Scheler (1950) de que toda pessoa possui sua esfera íntima e sua esfera social, sendo este canal aberto e indefinível pela própria natureza da pessoa, contudo ele é comunicativo e intersubjetivo, de modo que o sujeito moral interfere e se deixa influir por esta relação dídimo (privado e social). O referido filósofo (1950) apresenta algumas maneiras dessa influência do comunitário para o individual: autoridade (obediência), tradição (usos e costumes) ou convite (conselhos, sugestões), salientando que o amor é mola impulsionadora, criadora, sempiterna e recíproca neste tipo de comunicação.

Corroborando essa afirmação fundamentada nos depoimentos dos professores, podem-se acrescentar dois ensinamentos de Matheus (2002) sobre intercomunicação entre as esferas da pessoa com respeito ao conhecimento: primeiro, o conhecimento não é

exclusivamente individual, pois todo eu implica um tu, um outro; o segundo, este que não necessariamente precisa ser geração presente, mas passada ou sucessão futura, à medida que esta aprendizagem individual possa oferecer algo novo ao que já era sabido pela sociedade, este conhecimento repercute no *ethos* social, podendo inclusive modificá-lo.

Este aspecto mutável do *ethos* (união do mundo de relações e valores) é possível graças à gênese axiológica da pessoa e dos valores cujo elo de intencionalidade se radica na idéia do *Ordo Amoris*. A premissa primária decorrente é a de que os valores são essências apriorísticas e imutáveis no tempo; a segunda diz respeito ao *ethos* que se constitui no arcabouço de valores e relações consigo e com o mundo que formam a pessoa, sendo variável, pois a pessoa é conduzida por caminhos diversos designados por este sistema denominado de *ordo amoris*, qual seja a ação edificante e edificadora do amor sobre o mundo (SCHELER, 2001).

O amor ama e vê no amar algo mais que o que tem e possui em suas mãos. Pode fatigar-se o impulso que o desencadeia; porém o amor mesmo não se fatiga. Este *sursum corda*, que é sua essência, pode revestir formas fundamentalmente diversas nas diversas latitudes das regiões de valor (SCHELER, 1998, p. 49).

Com base nesse entendimento, é possível afirmar que o fundamento dos valores éticos se configuram, na idéia retratada pelos professores por meio de elementos (traduzidos na linguagem scheleriana) como intersubjetividade, amor e pessoa íntima ou social, denotando que estes fazem da pessoa sempre um ser-aberto-à e, pelo amor, um *ens intentionale* no outro ente, ou seja, um ser-com o outro.

A essência dos discursos produzidos pelos professores quanto à compreensão dos valores éticos revela que, para uma educação centrada em valores, é necessário entender e resgatar tais aspectos na interação com os alunos e colegas de profissão, acrescentando-se a ligação com os usuários assistidos por estes professores enfermeiros, conforme se apresenta por conseguinte.

Então, esses valores éticos são exatamente a conduta prática da ética, o nosso dia a dia, o nosso relacionamento no ambiente de trabalho, o nosso relacionamento em relação a professor/professor, professor/aluno. Então, é ter uma conduta que, realmente, a gente põe em prática: o caráter ético (Depoimento 02).

Eu acho que a questão do valor ético é aquilo que é a maneira como a pessoa se comporta, por exemplo, em relação ao cuidar: como você se comporta com o paciente? Como é que você atende a ele? A maneira como você vai atender ele, a

maneira como você cuida dele. E isso aí está relacionado com [...], a maneira como eu me comporto, como eu vejo a vida. [...], é como você encara a vida e como você se comporta diante da vida (Depoimento 04).

Eu penso que vida é relação. Então, como eu me relaciono com as pessoas? com as coisas? Eu penso que essa questão ética ela perpassa as pequenas coisas da vida. [...]. E vejo que realmente a questão da relação, da relação humana, é uma coisa, eu acho, que abala, é um dos pilares e a raiz da ética. Eu não a compreendo fora da minha relação com as pessoas, com a natureza, com o planeta e com o universo. Isso tudo está interligado. O pensamento sistêmico, eu gosto muito dele, por isso tudo tem a ver com tudo. Tudo é dependente [...]. Para mim, se a ética não for fundamentada no ser humano a partir das minhas relações, porque vida é relação. [...]. Aí, eu digo: Fofo, isso você já traz desde que você começa a ter seu espaço de reflexão (Depoimento 05).

Os valores éticos eles vêm a ser nada mais, nada menos do que os costumes, desde quando você começa....pelos costumes introjetados pela família, depois pela sociedade e depois os seus próprios valores provenientes dos introjetados por esses dois ângulos, depois vêm as leis (Depoimento 08).

No que tange ao cuidar em enfermagem, os trechos dos depoimentos expressam que as informações se amparam num novo paradigma deontológico da Enfermagem (cuidado – relação – encontro) presente na própria instauração do atual Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, de 2007, através da Resolução n. 311 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) com duas características peculiares: o texto referente a princípios estimativos, valores universais, foi retirado do *corpus* do código, antecipando-o no preâmbulo; assim, os valores basilares da Enfermagem passam a ter caráter intuitivo ou dedutivo, sendo sua consequência o caráter prescritivo.

Ademais, a divisão dos capítulos da referida norma se pauta na intersubjetividade, de modo que o próprio dever não mais é oriundo de um enunciado prescritivo, apenas obrigacional e individualizado: CAPÍTULO I - Das relações Profissionais; SEÇÃO I - Das relações com a pessoa, família e coletividade; SEÇÃO II - Das relações com os trabalhadores de enfermagem, saúde e outros; SEÇÃO III - Das relações com as Organizações da Categoria; SEÇÃO IV - Das relações com as Organizações Empregadoras. (COREN-PB, 2008).

É oportuno destacar que este aspecto deixou o texto do código mais axiológico do que deontológico, pois o conteúdo ficou restrito a vivências específicas no conjunto de relações possíveis de serem estabelecidas pelos profissionais de enfermagem em suas atividades laborais. Seguindo a esteira das vivências e do sistema do *Ordo Amoris* de Scheler, podemos dizer que é impossível abarcar a versatilidade, peculiaridades e mutabilidade das relações em que o profissional de enfermagem pode estar inserido.

Para o ensino, acredita-se que este fato, coadunado à reflexão trazida pela categoria em análise, traz consequências para o ensino de ética em Enfermagem, que se torna nitidamente necessário ser abordado expressamente por toda e qualquer disciplina, em especial, as específicas para a formação do enfermeiro, uma vez que até a própria norma positivada estabelece que só há direitos, deveres e responsabilidades para uma pessoa, ser de relação, que, por conseguinte, é igualmente construção interior e social.

Neste enredo, o ensino compreende um processo dinâmico, exploratório, que se inicia com a idéia de pessoa, precedendo a própria existência, contempla a espera, o berço, a maturidade, a senectude e as gerações futuras. O processo de ensino-aprendizagem, portanto, não mais se concebe como sinônimo de mera transmissão de idéias inertes em nossa natureza, por vezes, aparentemente sem sentido, sequer, teleológico.

Sob o fulcro de uma compreensão fenomenológica, o processo de ensinar e aprender vislumbra essências e desnuda as aparências de fenômenos humanos, extrapolando toda e qualquer instrução normativa ou diretiva. Ressalte-se que etimologicamente educação, *ex-ducere*, significa “pôr-se em determinado caminho” (SOUZA 2003). Assim, o ato de ensinar, educar, convida aquele que se coloca na posição de aprendiz, caminheiro, refletir sobre e, ao educador, perquirir-se o que levou o aluno a tal escolha, bem como, se esta predileção preencheu seus firmamentos.

Urge mencionar que no arcabouço de questões envolvendo este processo, se encontram teorias, abordagens pedagógicas e metodologias de ensino que procuram proporcionar ao aprendiz, sua condição de liberdade e também a formação de seu *ethos*. Assim, atrelada ao processo de ensino-aprendizagem ou à relação de educar, tornam-se presentes vivências, princípios, sentimentos, conhecimentos anteriores, ou seja, visões de mundo, inicialmente heterogêneas e que, pela troca de experiências, tendem a se homogeneizar.

Comparato (2006) recorda duas relações pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, quais sejam, o elo entre formação-indivíduo-pessoa e o enlace educação-indivíduo-sociedade, de modo que a educação passa pelo processo de formação do indivíduo para a construção moral da sociedade, reforçando que, na modernidade, se desenvolveu um resgate deste entendimento, culminando com a idéia de que o ensino não poderia mais se restringir a um procedimento técnico e amoral, bem como deveria aprimorar todas as qualidades da natureza humana.

Nesse enfoque, o processo de ensino-aprendizagem possui um caminho para dentro (formação da pessoa-indivíduo) e outro para fora (construção da pessoa coletiva), de modo que a sociedade, enquanto coletividade, se responsabiliza pelo planejamento e condução desse processo educativo e de formação do *ethos* (NODDINGS, 2003).

Para Durkheim (2007), o curso do ensino e da aprendizagem consoma-se como o resultado de estados interiores, forçados e determinados pela sociedade, concebendo o aluno sempre como um impúbere, cujo objetivo da educação é instigar comportamentos e estados físicos, intelectuais e morais condizentes com aquele enquadramento social do sujeito. A modelação do sujeito é a formação/renovação da sociedade, enquanto ente existente, todas as aspirações estão direcionadas para o meio social: uma das funções do ensino seria fazer desaparecer o indivíduo e reacendê-lo no seio de um sujeito social e coletivo.

É fato que a compreensão sobre o ensino-aprendizagem poder-se-ia dizer incipiente no olhar sobre a “autonomia” do indivíduo nesse processo educativo socializado. John Locke, por exemplo, traz a idéia do homem como uma tábua rasa, uma folha de papel em branco, cuja superfície precisa ser moldada e trabalhada, sendo tal a função do ato de educar, moldar, condicionar por meio da experiência. Outra percepção, mais ampla, é oferecida por Jean-Jacques Rousseau, ainda na Modernidade, que retoma os postulados da razão e emoção, visualizadas como instâncias hiatizadas do ser humano, em que, para este pensador, os dois contextos antônimos se complementavam, ofertando-se a primazia para os sentimentos e sua educação, relatando que o sentir surge antes da reflexão de que, sem o sentimento, a razão não pode estabelecer na natureza ou no coração humano (COMPARATO, 2006).

Divergindo destas concepções sobre educação, Freire (2000, 2007) explica que a educação é um processo de encontro, isento de uma sapiência soberana ou autoritária, uma relação de compartilhamento de saberes, exigindo-se dos interlocutores um ato de amor e de coragem porque requer, utilizando a alegoria da caverna, sairmos, enfrentarmos a luz,

debatermos e avaliarmos a realidade, destacando que, neste diálogo, todos os interlocutores se constroem e se fortalecem, crescem juntos de maneira horizontal. Ressalta-se que, no processo de educação, um ato de amor impulsiona um olhar para a realidade e o diálogo, respaldada na abertura, na humildade.

Valores éticos no cotidiano de docentes de Enfermagem

Com base na questão direcionada sobre a vivência de valores éticos no cotidiano profissional, surgiram duas idéias que representam a compreensão dos entrevistados: a primeira categoria diz respeito a um olhar centrado na materialidade da experiência a qual incorpora um 'eu' e um 'tu' de dignidade equivalentes que conduzem a uma relação de cuidado, preocupação, zelo e de participação na pessoa do outro, integrando a todos; a segunda idéia remonta ao seguimento à ética normativa, ou seja, deontológica, também presente na noção de comunidade vital, em que se visualizam usos, convenções e costumes.

Vale ressaltar que o mundo dos docentes depoentes no cotidiano profissional abrange as esferas de orientação a alunos, assistência a usuários de serviços de saúde e convivência com os colegas de profissão. Concebida esta teia de relações interpessoais, convém debruçar-se sobre as categorias emergidas dos discursos.

2. Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

Vivenciando uma experiência sensorial como forma de estabelecer um encontro de respeito e solidariedade com o outro.

Frente ao questionamento anterior, os depoentes expressam valores éticos como pertencentes à pessoa, conforme aquilo que Scheler (2001, 2003) sintetiza como sendo o *ens intentionale* (ser-para/ser-com) em direção ao outro, cujo construto de valores formam a personalidade, a visão de mundo e *ethos* da pessoa, sintetizado no *Ordo Amoris*. De modo coerente, os participantes do estudo descrevem suas vivências a partir de uma relação com outro, que se pauta em sensibilidade, no respeito e na reciprocidade, promotores de uma olhar equânime entre os interlocutores deste encontro, acordando com o conceito de solidariedade.

O primeiro aspecto a explicitar nessa categoria sobre vivência de valores éticos é a experiência sensorial como um fenômeno intencional de abertura ao mundo e ao outro. Um aspecto importante desta experiência é de que ela não visa menosprezar a racionalidade em detrimento da sentimentalidade, de modo que razão e emoção são instâncias que habitam num

mesmo ser humano em que, embora sejam hierarquicamente equivalentes, a primazia do contato com o fenômeno é dado à emoção/sentimento.

Nesta esteira, Scheler (2003) revela-nos que a emoção é-nos também descobridora de verdades, recordando a sentença pascaliana de ‘o coração tem suas próprias razões’. Tal perspectiva é retomada de forma enfática, em especial, pelo depoimento a seguir:

A gente tem um certo grau de instrução, a gente é mais complexo, porque a gente é mais composto, fica a briga da razão, como se o coração também não pudesse com a razão e, muitas vezes, é a razão mais correta. [...] Eu acho que a gente precisa de guerreiros e guerreiras, para fazer sempre, colocar sempre como a coisa mais importante no cuidado, no caso, a relação. Não existe neutralidade. Se alguma coisa me encanta, é porque aquilo provocou em mim um desejo, uma curiosidade, uma reflexão, uma indagação. (Depoimento 05).

Fazendo-se uma conexão com o pensamento de Scheler (1998 p.54), o coração humano não é “um caos de cegos estados sentimentais que se associam e desassociam conforme regras causais quaisquer com outros dados psíquicos”. Isto é, “[...] o reverso articulado do cosmo de todos os possíveis caracteres amáveis das coisas – é por ele um microcosmo do mundo de valores.” Neste sentido, o coração humano, compreendido enquanto ânimo nos impulsiona para algo e nos convida à descoberta de algo nesta relação com o outro, de modo que toda relação pressupõe pelo menos a descoberta do outro como valor-mor.

Assim, a experiência sentimental é o ponto germinal de descoberta de essências e valores e, por conseguinte, para uma relação com o outro. No entanto, urge mencionar um adendo de que nem todas as experiências sensoriais são capazes de fazer notar valores intencionalmente. Segundo Scheler (2001), o sentimento, o estado sentimental e o perceber sentimental são tipos diferenciáveis, de modo que os sentimentos são qualidades ou sensações que vinculam ao objeto, posto que a ele se refere; o estado sentimental se reporta a um conteúdo ou um fenômeno; o perceber sentimental consiste numa função de apreensão, num sentir intencional de algo¹³, cujo correlato objetivo são os valores, reforçando que, para cada modalidade de sentimentos intencionais, consoam valores determinados.

¹³ Na classificação de sentimentos intencionais, Scheler (2001, p.448) evidencia quatro grupos: “[...] 1º, sentimentos sensíveis ou ‘sentimentos de sensação’ (segundo Carl Stumpf); 2º, sentimentos corporais (como estados) e sentimentos vitais (como funções); 3º, sentimentos puramente anímicos (sentimentos puros do eu); 4º, sentimentos espirituais (sentimentos da personalidade).”

Ressalvando-se estas diferenças, segundo Scheler (2001, p.448), deve-se apenas firmar o princípio de que todos os sentimentos, em geral, fazem referência à vivência de algo pelo eu ou pela pessoa, prerrogativa que nos aponta uma diferenciação destes para com outros conteúdos e funções, bem como um representar, querer e pensar.

Ao se debruçar sobre os depoimentos, é possível apreender a preocupação dos docentes na busca por essências na relação com o outro, a fim de identificar o valor da pessoa para efetuação do processo de encontro. A fala dos tutores faz-se presente, muitas vezes, na descrição de experiências em que o valor do outro poderia estar depreciado ou ofuscado. Os trechos porvires ilustram esse aspecto.

Há poucos dias, eu assisti a um [paciente], no PSF, com altismo. [...]. Eu disse que a criança precisava ficar junto da [acompanhante-legal], que a [acompanhante] deveria abraçá-lo. Ela foi, abraçou, e ele permitiu que eu fizesse. Quer dizer, e as pessoas dizem que o altista..., a imagem que a gente tem é aquela que está desligado de tudo, mas, não. Mas, não é. E foi, assim, uma experiência muito forte, inclusive para as alunas, algumas choraram diante daquele quadro. (Depoimento 01.)

É assim que eu tenho tentado construir esse espaço, que não é fácil, mas, quando a gente ama demais, e a gente sabe que é por ali que a gente tem que fazer, então a gente tem que perseverar, [...].(Depoimento 05).

[...] então, eu procuro conhecer sempre os alunos; eu gosto, eu fico inquieta quando tem uma turma com que eu não consegui me envolver, assim pessoalmente com cada um em que eu identifico, sei quem é e sei um pouquinho da história dele. (Depoimento 09).

Assim, os professores deixam transparecer, em seus discursos, que a necessidade do encontro é, inclusive, permeada por um componente empático, estimativo, integra suas ações cotidianas e lhes faz reconhecer o valor ontológico da pessoa. Essa realidade é retratada em fragmentos: imagem (aparência) – não-essência; construir espaço – amor-caminho; conhecer – história (profundidade/ essência).

Na filosofia scheleriana, isto só é possível pelo amor, enquanto sentimento, valor e fundamento do *ordo amoris*. Costa (1996) destaca que o amor se volta sempre para os valores positivos independente de seu depositário, ou ainda que o objeto valioso seja indigno. Tal compreensão não indica que a pessoa possa ser objetivável, tampouco que sua dignidade

seja subjetivada pela experiência sensorial. Esta visão diverge do olhar do fenomenólogo Scheler (2004, p.151) o qual enfatiza a defesa de que só a pessoa pode ser caracterizada “[...] por si mesma, a consciência de si mesma, e o sentimento de sua própria dignidade.” A pessoa, então, como um ser sobreconsciente, ou seja, não-objetivável pela consciência sem prejuízo de uma fragmentação da mesma. Deste modo, a pessoa só é realmente acessível, por meio de um ato de amor, de contemplação o qual nos permite pormo-nos diante da estrutura axiológica dela (*ordo amoris*) e compreendê-la a partir de seu núcleo ontológico.

Outro ponto relevante, exaustivamente expresso nesta idéia, é a concepção de que ao outro se porta um respeito primeiramente em virtude da apreensão da dignidade dos sujeitos, decorrendo assim um vínculo capaz de originar princípios de reciprocidade, conforme mostram os relatos abaixo:

Cada vez que eu me aproximo de um cliente, [...] que está passando por alguns problemas, eu sempre procuro ter respeito. Essa coisa que eu falei antes: de chamá-la pelo nome, dizer o procedimento que eu vou fazer, explicar para o [acompanhante-legal] o que é aquilo, o que é que eu vou fazer, até uma reação que o [paciente] pode ter e, para o [paciente], no entendimento dele: [...]. Mas, assim eu creio, eu acho que a gente tem que ter muito respeito à pessoa, àquela figura social. Não é uma figura única, pessoal que está vivendo aquele problema, aquele braço. Eu acho que o indivíduo é um todo; então, todo aquele valor que você tem que respeitar e saber que nada é por acaso. (Depoimento 01).

Então os usuários dos serviços por onde a gente passa, também procuro tratar estas pessoas com todo respeito, [...]. Assim, o respeito, a consideração, a valorização, a preocupação com o outro como pessoa, dizendo até assim: fazer com outro como eu gostaria que fosse feito comigo; ou então: não fazer ao outro o que eu não gostaria que se fizesse comigo, seja esse outro um aluno, ou um paciente. E assim, uma relação também com um pouco de igualdade, não me sentir assim, superior. (Depoimento 09).

Mas, no dia-a-dia, na sala de aula, o que eu procuro assim mostrar o respeito pelo outro, as diferenças na sala de aula. [...]. Como docente, é essa relação de respeito com o paciente, pelo outro, não é? (Depoimento 10).

Bom! nunca matei ninguém, mas, quantas vezes, eu já não pisei no calcanhar de Aquiles daqueles que eu amo. Porque, quando a gente ama alguém, a gente

sempre sabe das suas fragilidades e, em determinadas horas, a gente vai em cima da fragilidade do outro. Muitas vezes, uma palavra mal dita marca o ser de que eu digo que eu amo. (Depoimento 05).

Imagine aquela pessoa que vem do interior, pobre e que escuta uma briga das pessoas que vão operá-lo. Então, eu acho que a ética começa por ali, é o respeito ao paciente, respeito ao aluno, respeito aos colegas ali do setor e respeitar a si próprio. (Depoimento 12).

Ainda perquirindo os discursos através da linearidade do amor scheleriano, Mounier (1964) comenta que o amor é sempre criador e descobridor de valores e virtudes, caracterizado também por ampliar semelhanças e diferenças entre as pessoas de modo que torne nítido o reconhecimento e afirmação do outro em sua individualidade comunicativa. Destarte, a experiência sentimental, valorativa, através do amor, conduz nossa pessoa para um olhar holístico, compreensivo do outro em seu mundo, enaltecendo, mas não sobrepondo a singularidade do outro.

Os educadores depoentes resgatam o pensamento do respeito ao outro como um *fiat lux*, um fio condutor da reciprocidade baseado no respeito a si e pela tônica do “não faça ao outro aquilo que não gostaria que fizessem a você” ou “trate os outros do modo como gostaria de ser tratado”. Não adentrando ao mérito de que este fundamento para filosofia scheleriana constitui num sofisma para com a idéia real de solidariedade e fraternidade, ou no mínimo uma hipocrisia, pois essas afirmações partem de uma individualização que independe do outro.

Contudo, fato é que, unindo-se estas máximas ao fundamento do respeito, como componente material de valor, algumas qualidades são salientadas por Scheler (2001): o respeito como também o amor, considerados como essência, exigem por si, um ente correlato, capaz de reciprocidade, devendo tal mutualidade ser satisfeita, ainda que no plano ideal da expectativa, da espera de que o outro corresponda, a fim de preencher sentido às atitudes de respeito e amor à pessoa.

Dessa forma, estas quiddidades devem ser lidas com olhos na reciprocidade: amor (mútuo) e respeito (mútuo). É oportuno esclarecer que nem sempre a reciprocidade é visível na experiência vivida, por vários fatores que envolvem a relação, de maneira que eu posso negar ou rejeitar o respeito ao outro; entretanto toda comunicação de um ato de amor/respeito compreende um conviver que se realiza na alma, na disposição de ânimo, cuja exigência de

reciprocidade¹⁴ “radica somente no sentido do amor como amor, não nas intenções e desejos subjetivos [...]” (SCHELER, 2001, p.690).

Percorrendo os relatos dos professores inseridos no estudo, também se revela um último atributo para descrição da experiência sensorial decorrente desse respeito material, apreciativo e recíproco que é o princípio da solidariedade, que se alicerça na convivialidade e na integração conjunta entre indivíduos e seus atos, contextualizados em determinada unidade social.

O pensamento de Spinoza (2008, p.291), contido em sua proposição n. 21, associa com sagacidade a relação entre experiência sentimental e realização da pessoa como abertura para o outro: “ninguém pode desejar ser feliz, agir e viver bem sem, ao mesmo tempo, desejar ser, agir e viver, isto é, existir em ato.”. Esta percepção ‘existir em ato’, dimensão ampliada, por nossa ótica scheleriana, como atitude de participação na vivência do outro, faz-se presente nos discursos dos educadores, como demonstra a transcrição seguinte:

Eu acho que todas as pessoas têm que se sentir amadas. Até aquele momento que é negativo, ele tem que tirar algum proveito daquilo. Cada momento da gente é ordinário. (Depoimento 01).

[...]. Eu senti que as pessoas tinham uma certa raiva dele por isso. [...] Você tem que respeitar, e que aquela pessoa precisa ser cuidada, mesmo que ela seja assim, mesmo que ela tenha feito isso tudo que aconteceu, mas você está lá como profissional, e você tem que cuidar da pessoa. [...]. (Depoimento 04).

[...]. Bom! eu penso que o meu objeto de trabalho é com o ser humano, é o cuidar desse ser humano. Então, eu faço parte desse projeto de felicidade do outro e eu acho isso muito lindo. Para mim, cuidar de outro ser é participar do seu projeto de felicidade e, para mim, isso já tem um alcance muito maior do que os paradigmas, os modelos que a gente tem na saúde. [...]A primeira coisa é o namoro, é o vínculo, porque, a partir desses vínculos que eu construo com as pessoas, é que vai te dando a possibilidade de confiança, de abrir o coração. A gente só abre o coração para quem a gente confia, [...]A gente abre um campo de possibilidades no outro, porque, se você pode, eu posso e, se eu posso, você

¹⁴ Scheler coloca, por sua vez que a reciprocidade idealmente devida pelo outro (ser amado), oculta a dignidade de valor pessoal deste, que por seu ato omissivo torna-se (co-)responsável pelo valor negativo habitante na natureza do amor mútuo. (SCHELER, 2001, p.691).

pode. Você é tão humano quanto eu, então, esse campo de possibilidades eu acho ele maravilhoso. (Depoimento 05).

A fim de entendermos como os relatos remetem a uma participação concreta ou ideal na esfera de relações e valores do outro, devemos reforçar que a pessoa e o sentimento intencional estão voltados para o mundo de valores. Assim, o desejo de que o outro seja capaz de sentir, de amar, de ser feliz ou a capacidade de compreender a vivência do sentimento alheio, corresponde a uma vontade particular de incorporar-se ao mundo da pessoa do outro, bem como de que ela possa ampliar seu *ordo amoris*, descobrir valores/essências e alargar também o nosso mundo, nosso *ethos*.

Neste sentido, a participação no mundo do outro é elemento e sentido de existência da pessoa, é fundamento e meta do amor e é caminho de solidariedade autêntica. Sob este fulcro, considerando esse axioma acima, três pontos que vêm sendo discutidos nesta idéia: a pessoa como ser-aberto-a, o amor como base da disposição de ânimo e a solidariedade como resultado de uma amor e pessoa deliberados para ser-com e co-responsável.

Deste modo, a filosofia scheleriana ensina que o amor é não só comunicação no sentido unidirecional, transmissão, mas o é, também, conviver, de modo que só com o outro somos capazes de nos plenificar, pois todo conhecimento, ação, experiência sensorial ou idéia de salvação só é possível se procurarmos fazer comunhão entre as pessoas (MEISTER, 1994).

Nos termos desse personalismo, a pessoa é antes um *ens amans*, que reivindica alguns aspectos para sua realização, apontados por Mounier (1964): sair de nosso individualismo(egocentrismo), transcendendo a si mesmo; procurando compreender a si com os olhos do outro, não sobreestimar-se à proporção de se tornar medida autoritária de verdade para com o outro, antes exercitar atitudes de acolhimento e recolhimento; assumirmos nossa condição de pessoa finita e relacional; e, sendo fiel a estes postulados, pois amizade, amor e dedicação aperfeiçoam-se, plenificam-se na continuidade.

Scheler (2001) afirma que o princípio de solidariedade retrata não apenas uma co-vivência ou uma co-participação passiva, antes, a pessoa finita torna-se responsável ‘ante’ e ‘por’ um outro ou uma unidade social que se inserimos. É oportuno mencionar que essa visão sobre a solidariedade guia a pessoa finita tal que sua alteridade não anula sua individualidade tampouco os interesses pessoais; ao invés disso, tem por caráter, ao tempo que satisfaz sua singularidade, a pessoa finita desenvolve a comunidade de amor que integra. Com isto, se eu cresço, crescerá o próximo e a comunidade, sendo o inverso verdadeiro.

De acordo com Barahona (2003, p.77), o princípio da solidariedade refere que nele há uma “[...] consciência de que o outro é parte constitutiva de mim mesmo.” A pessoa e a solidariedade caminham para a idéia de igualdade e fraternidade onde todos são relevantes num construto social, sem discriminação ou hierarquia ‘virtual’ entre pessoas.

Com base nesse argumento, afirmamos que as descrições apresentadas pelos professores sobre um sentir o outro não se radica na simpatia, uma vez que, segundo Scheler (1950), este sentimento constitui uma reação ou resposta àquilo que o outro experimenta, exigindo, assim, a vivência do outro, contudo, no amor autêntico, intencional, espontâneo, compreensivo e diretivo, esperançoso de reciprocidade, mas não impositivo.

Além disso, ainda se apoiando no pensamento scheleriano de que a idéia de felicidade trazida naqueles depoimentos dos participantes deste estudo transcende a compreensão “eudaimônica”, visto que não se centra num bem ou num fim em si mesmos, tampouco num individualismo. A idéia trazida pela depoente continua na essência de uma vivência compartilhada, co-responsabilizada, ressaltada suas proporções, esmiuçando que a idéia de ‘projeto de felicidade’, assevera Scheler (1994, 2001) que a felicidade requer uma construção e um exercício para o bem, que parte da bondade da pessoa, individual, sendo assim, este sentimento é raiz e fonte de virtude, um indicativo para uma consciência de potência para o bem, não sendo confundida com prêmio ou meio para a felicidade.

Os depoimentos dos educadores integrantes deste estudo focam três temas pertinentes ao estabelecimento de uma relação respeitosa e solidária com o outro que, embora reduzidos à categoria em questão, possuem especificidades e resgatam eixos temáticos relevantes nas discussões, envolvendo ética profissional, quais sejam, privacidade, consentimento informado e respeito à intimidade. Estas particularidades foram encontradas nas seguintes unidades de significado:

Então, por exemplo, relacionando à questão do paciente, então, é você olhar para o paciente; antes de você chegar perto dele, você pede consentimento ao paciente de quem você vai cuidar. [...]. Eu sempre vejo essa questão do consentimento, eu acho que isso aí é um valor ético. (Depoimento 03).

[...]. Essa a questão de você pedir o consentimento para outro, assim, para ser atendido. A questão de você respeitar o paciente, que eu acho que isso falta muito hoje em dia, a questão do respeito, por exemplo, a privacidade dele. [...]. A questão do corpo desnudo para mim, eu estou vendo aquilo ali todo tempo, para

mim não é nada, mas para o paciente você está invadindo a privacidade dele. [...] Mesmo que o paciente não esteja consciente, eu estou lá tirando a roupa, fazendo de todo jeito no meu procedimento. Então, eu acho que isso é importante, você ver a questão da privacidade, ver a questão do consentimento [...]. (Depoimento 04).

[...]. Então, alguns profissionais de saúde mais, e sobretudo, médicos e enfermeiros, eles têm muito acesso ao corpo humano, e essas nossas ações, elas têm que estar norteadas por essas questões éticas de pudor, de privacidade, de vergonha, de invasão, sabe? (Depoimento 06).

O respeito à privacidade, incluindo o respeito à intimidade e consentimento informado, possui seu fundamento no reconhecimento da dignidade da pessoa do outro em todas as suas esferas, procurando resguardar a correspondente a sua reflexão interior ('eu') e a sua consciência de si, que pode ou não culminar em atos exteriores.

Assim, o respeito à privacidade refere-se à individualidade da pessoa no que tange a seus atos externos e jurídicos; a intimidade situa-se no âmbito dos atos internos que envolvem o conhecimento de si e de suas relações particulares sem repercussões imediatas ou danosas para um terceiro; por conseguinte, denomina-se de vida privada o espaço entre a intimidade e a vida social aberta (ALONSO, 2005).

Vale ressaltar que estas atitudes foram asseguradas ou sinalizadas em suas necessidades de proteção através de documentos normativos, cujos dispositivos ora parecem ser tão abrangentes e abertos que correm o risco de distorcer quanto sua eficácia, isto porque o cerne destes preceitos não se baseia em regras formais, e, sim, predominantemente, materiais, de certo modo, casuísticas (RESTIFFE NETO, 2005). Todavia, na experiência vivida, tais enunciados parecem ser vistos com extrema agudeza, transformando-se em verdadeiros princípios normativos e axiológicos, contidos, por exemplo, na nossa Carta Magna e nos chamados direitos da personalidade no Código Civil¹⁵.

Neste enfoque, direcionando-se para o campo da saúde, na relação com o outro, enquanto pessoa, ambos, paciente e profissional de saúde, são sujeitos inicialmente ativos que colidem numa experiência sensorial, cuja harmonia se alcança pela compreensão do outro,

¹⁵ Artigo 5º da Constituição Federal Brasileira: “III- ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; X- São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas [...]”, Código Civil: “Art. 15- Ninguém pode ser constrangido a submeter-se, com risco de vida, a tratamento médico ou a intervenção cirúrgica; Art. 21- A vida privada da pessoa natural é inviolável [...]” (PINTO, 2006, p. 8, 165).

sendo, desde então, estabelecidos parâmetros, consensos para que este encontro não seja considerado uma invasão ou violação.

De acordo com Lotufo Neto (2007, p.97), essa baliza no relacionamento é entendida como “[...] um espaço pessoal e físico que nos separa das outras pessoas. Limites no relacionamento são comportamentos interpessoais com os quais a pessoa sente segurança e adequação.” Nesta região, incorpora-se, também, o toque, o natural pudor, a comunicação verbal e não-verbal e todos os instrumentos necessários para a conquista do vínculo de cuidado, recordando, ainda, que este espaço interacional virtual pode ser ampliado à proporção que o elo de cuidado se torna mais forte, pelo princípio da solidariedade.

No que tange à intimidade física, corporal, ou o natural pudor, Scheler (2004) elucida alguns pontos importantes para sua proteção: o pudor corporal é uma defesa natural da pessoa de não encontrar noutro correspondência consigo e seu mundo de valores; o sentimento de vergonha recorda a pessoa finita, sua condição vital, instintiva, fica mais aparente; a vergonha compreende um sentir de si mesmo como um objeto, que leva à criação de uma imagem de si e das demais que desperta um valor reativo negativo de horror o qual atrela à consciência uma idéia de desvalor de si perante o outro.

Ilustrativamente, o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem traz, em seu artigo 19, sua sentença sobre a inviolabilidade da pessoa íntima, declarando que a estes profissionais incumbe a tarefa de “respeitar o pudor, a privacidade e a intimidade do ser humano, todo seu ciclo vital, inclusive nas situações de morte e pós-morte” (COREN-PB, 2008, p.26).

Dentre os apontamentos específicos levantados pelos professores integrantes do estudo se encontra o consentimento informado. Esse postulado, dentro do paradigma das relações intersubjetivas que afirmamos fundamentar o Código Ética de Enfermagem, a informação é objeto marcante na referida norma, sendo que, além de artigos dispersos no capítulo mais extenso “das Relações Profissionais”, esta matéria é trabalhada exaustivamente em outros três dos cinco capítulos do código (Do sigilo profissional; Do ensino, da pesquisa e da produção técnico-científica; Da publicidade).

Esta expressão, consentimento informado, guarda em si três prescrições: o acesso a uma informação, um esclarecimento de atos alheios e uma anuência. Segundo Zuben (2007), este tipo de informação deriva como um enaltecimento do respeito à pessoa do

paciente que, por sua condição de enfermo, se encontra vulnerável (vale o argumento de uma imagem errônea de si).

Ademais, a informação orientada à pessoa do paciente estimula a interação, comunicação e percepção do outro, através do uso de uma linguagem clara, amena e acessível ao paciente e da busca pela compreensão das respostas do outro, possibilitando, com isto, uma participação autêntica do usuário de saúde em seu tratamento, exercitando sua autonomia, deixando que ele conclame sentimentos e decisões sobre os cuidados lhe dedicados, indicando melhorias e libertando-o do paternalismo dos profissionais de saúde, preservando sua integridade moral, outrossim à sua autonomia pessoal (GOMES, 2003).

Convém acrescentar que, pelo princípio da responsabilidade decursiva da solidariedade, ao mesmo tempo em que o profissional de saúde, em especial, o enfermeiro, ao fornecer ou tomar ciência sobre uma informação relativa ao usuário de saúde, o profissional responsabiliza-se pela guarda e proteção destas, originando, assim, a inquebrantabilidade do segredo profissional.

Este pacto firmado entre usuário e paciente é mais um instrumento para efetivação da real ocasião de encontro com o outro, pautada na confiança recíproca, no respeito e na solidariedade. Aith (2007) afirma que o sigilo profissional é um princípio tão sublime, previsto constitucionalmente, vez que é parte integrante do direito à intimidade que, em raríssimas hipóteses, ainda que jurídicas, poderia ser revelado, mesmo em detrimento de interesse público. Contribuindo para esta alteração, Rodriguez (2005, p. 404) acrescenta que mesmo o Código Penal Brasileiro, o qual prefigura crime em seu artigo 154, “revelar a alguém, sem justa causa, segredo de que tem ciência em razão de função, ministério, ofício ou profissão, e cuja revelação possa produzir dano a outrem”, não pode obrigar o profissional a dizê-lo, mesmo se a justa causa estiver contida em despacho judicial, pois reitera o referido autor que esta previsão deve estar redigida em lei e não em ato de ofício judicial.

Delineadas as idéias específicas desta categoria em análise, evidenciamos, a partir dos discursos dos participantes do estudo, que suas vivências dos valores éticos, no cotidiano, são pautadas numa necessidade de sentir, de ter uma experiência sensorial com outro que possibilite uma integração recíproca entre os interlocutores, colega de trabalho, aluno ou usuário de serviços de saúde, dentre os quais priorizamos a relação profissional-paciente por entender que não inferiorizaria as demais, assim como, as outras relações serão trabalhadas em categorias posteriores.

Vale ressaltar que, no âmago destas interações entre pessoas, existe um ato de amor intencional que leva a descobrir valores positivos no outro e que impulsiona e intensifica a vivência com o outro pelo qual nos tornamos co-responsáveis pelo próximo, devido ao altruísmo deste sentimento. Vandenberghe (2008, p.29) indica-nos que o amor é uma relação “[...] essencialmente ascendente que ilumina as coisas e as pessoas similares, de modo que o valor mais elevado é compatível com suas naturezas é revelado e brilha através delas.”

Com base nesse entendimento, um só é o elo entre amor-para, respeito, reciprocidade e solidariedade decorrentes da experiência e que nos impele a um crescimento e a uma compreensão da essência do outro como um igual e a fazer comunhão como fundamento e meta do encontro, do cuidado. Scheler (1998, p.27) ilustra tal informação, destacando que quem possui o “[...] *ordo amoris* de um homem possui ao homem. Possui respeito deste homem, como sujeito moral, algo como a fórmula cristalina para o cristal. Há penetrado com seu olhar dentro do homem, até onde pode penetrar um homem com seu olhar.” Deste modo, nada pode ser mais coerente com uma vivência docente, com um cotidiano profissional de cuidado, centrado na integridade do outro enquanto ser humano, do que o edifício scheleriano erguido sob o amor.

Não obstante esta categoria referente a uma vivência profissional circundada pela experiência sensorial, os discursos dos professores, participantes desta investigação, constituem, ainda, uma outra categoria demarcada pela normatividade, que possibilita as relações interpessoais no cotidiano destes docentes, conforme se discute a seguir.

2. Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

Seguindo a ética normativa.

Exercer a docência, em um curso de graduação em saúde como Enfermagem, implica um vasto mundo de relações e compartilhamento de vivências que ora são harmônicas, ora conflituosas, tensões que podem ofuscar as reais manifestações de sentimentos e valores positivos. De modo que nem sempre a disposição de ânimo dos professores se alia à sua vontade e ao seu fazer, conduzindo, assim, a dificuldades de relacionamento, seja com paciente, aluno ou colega de profissão, em seu cotidiano.

A fim de garantir que essas relações não sejam prejudicadas por estados interiores, os professores, neste estudo, comunicam uma outra forma de assegurar a presença de valores

éticos no dia-a-dia que é por meio de uma ética racionalizada, normativa, seguindo costumes, regulamentos, leis, códigos, contratos didáticos e assim cumprir responsabilidades em qualquer modalidade de unidade social, conforme mostram os fragmentos a seguir:

Desde o início, até em respeito aos alunos, no primeiro dia de aula, eu já levo todo o cronograma da disciplina. Desde o início, ele sabe tudo que vai acontecer com eles no sentido de isso poder sofrer alteração, mas a disciplina é isto, os professores são esses, o cronograma é esse, vocês terão tais estágios (Depoimento 01).

É isso eu falei um pouco: através da prática diária, de procedimentos, como respeito às leis, respeito às normas, respeito aos princípios que regem uma determinada instituição onde você está inserido, a sociedade em que você está inserido também; então, esses princípios é que nos cercam, eles nos levam a conviver numa prática real da ética. [...] (Depoimento 02).

[...], em primeiro lugar, você se comportando de uma forma que não fira com os códigos, como a gente viu, o que seriam os códigos da convivência. [...]. Como eu já falei, a questão do respeito à hierarquia. A gente respeita a hierarquia, e isso aí, eu respeito (Depoimento 07).

[...]. Eu sempre procurava andar sempre muito na linha, ser muito justa nas minhas decisões, não é? A questão do horário, a questão da assiduidade, então eu sempre procurei cumprir, não é? isso tudo que eu achava que era minha obrigação. [...]. Num deixa de ser uma obrigação do profissional cumprir com essas diretrizes (Depoimento 11).

Inicialmente; percebe-se que esta normatividade se aproxima ou vincula-se a uma rotina social que não tem por finalidade precípua um afastamento de uma conduta alicerçada na experiência sensorial. No entanto, seguindo os passos da fenomenologia scheleriana, o conhecimento de normas é sempre *a posteriori* à experiência sentimental, mas, quando o dever decorre desta, há de se entender que o compromisso não se dá pela intuição do dever, e, sim, do não-valor (SCHELER, 2001). Este autor não diz ser impossível o respeito a uma ética normativa, contudo uma fundamentação ética genuína só pode ser alcançada através da percepção sentimental de valor.

Discorrida esta asserção preliminar, podemos pormenorizar a essência relatada pelos professores sem correr o risco de considerar estes educadores incoerentes ou dúbios se

comparadas as duas categorias e formas de vivências éticas. Mieth (2007) afirma a possibilidade e a necessidade de que as regras precisam de um conteúdo vivido, quer para comprovação, eficácia ou argumentação moral. As regras são guias gerais de convivências, precisam de uma justificativa para se tornarem coerentes, “lúcidas” e não-despóticas.

Conforme Bornheim (2007), dentre as características que levam a busca por uma escolha de conduta pautada na normatividade, está a padronização e a idéia de universalização, sustentáculo da norma, cujo princípio de estabilidade pressupõe que ela é válida para todos os indivíduos inseridos naquela sociedade, sendo uma responsabilidade moral, a conformação com este. Além dele, Ricoeur (2008 v1) identifica duas outras qualidades da norma jurídica que são a proibitoriedade e sociabilidade; em outras palavras, as normas proíbem os por ela abarcados, de determinadas condutas em sociedade. Este fenômeno é resgatado pelos depoentes, conforme mostra o trecho abaixo:

Mas esse vivenciar dos valores éticos, traz para nós uma junção desde dos valores introjetados pela família, depois os valores vindos da sociedade e, por findar, o vivenciar o dia a dia, no cotidiano, vivenciar os valores vindos das leis que regem todo o nosso país. Hoje, em tudo, você sabe que estamos acobertados por leis (Depoimento 08).

Uma distinção deve ser feita com relação às normas legais, obrigatórias e os “códigos de convivência”. Conforme o entendimento do jurista Brito (2005), a regra de ação que, por sua natureza depende de uma autoridade, um poder público, consiste nas leis que, quando organizadas de forma sistemática se inserem nos códigos, consolidação de leis e regulamentos; desta maneira, enquadram-se as regras que orientam o funcionamento das instituições e disciplinas bem como aquelas que direcionam o exercício profissional de enfermagem.

Expressando um conceito mais dinâmico sobre norma, incluindo a própria norma jurídica, que nos ajuda a entender o motivo da persecução de uma ética normativa pelos professores depoentes, Herkenhoff (2007, p.6), por meio de uma redução hermenêutica, nos diz que a norma é um instrumento de comunicação humana, mais uma linha de referência, uma

[...] forma imperativa de comunicação, destinada a regular a conduta de um grupo social e emanada de um homem, de um grupo de homens, de uma classe, ou da totalidade do grupo social, para traduzir os interesses absolutos da classe minoritária dominante, numa sociedade de opressão ilimitada, ou para expressar soluções de compromisso, numa sociedade onde os

dominados tenham possibilidade de fazer valer sua força, ou para estabelecer a igualdade e o direito de todos, numa sociedade que tenha superado, ou esteja em vias de superar, qualquer forma de dominação e exploração.

Partindo desta definição, compreende-se que as normas se inserem num contexto de comunicação, logo, de intersubjetividade, vindo a integrar-se no convívio social no estabelecimento da vida em comunidade ou em sociedade. As regras na comunidade de amor se dão por laços de reciprocidade e amor mútuo, sendo que as normas são emanadas como caracteres simbólicos, posto que o amor mesmo deve ser. Entretanto, as regras sociais ou jurídicas ou mesmo um valor fazem conhecer um compromisso coercitivo, ou não, com um dever. Eis o que se agrega ao dever, o conceito de responsabilidade cuja reflexão ocasiona, por meio de quaisquer dos três elementos citados, um dever ser e, por conseguinte, um dever fazer (JONAS, 2006).

Assim, o princípio da responsabilidade aliado ao princípio da legalidade, ou da normatização, denotam um compromisso social firmado para o exercício do ensinar e do cuidar em enfermagem. Neste sentido, estas diretrizes são uma esperança e segurança social e jurídica de que esses profissionais de saúde, seja enquanto docentes ou cuidadores, procuraram desempenhar suas atividades embasados naquilo a que eles se comprometeram, a partir de sua formação e juramento, bem como no seu registro no Conselho de Enfermagem.

A legislação em Enfermagem, as normas educacionais e institucionais, até mesmo os procedimentos de rotina, elaboram uma imagem do profissional de enfermagem ideal, devido, de modo que a sociedade, no exercício de seu poder disciplinador pode nos chamar a responder pelos nossos atos profissionais que possam ter proporcionado eventuais danos materiais (físicos – corporais –, ou patrimoniais – bens –), danos morais (constrangimento, desrespeito), resultando em infrações legais (ou seja, infrações disciplinares, contrárias às leis), infrações éticas (contrárias ao Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem), ou ainda, administrativas (contrato e relação de trabalho/empregatícia).

Ricoeur (2008) nos atenta para o fato de que esse *corpus* de regras, em destaque as jurídicas, necessita ser homogêneo, de interpretação o mais claro possível, e bem hierarquizadas para que possam afastar conflitos oriundos de interpretações abusivas ou dúbias. Esta opinião é interessante para um olhar crítico em relação ao Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem atual que procura contemplar, em seus artigos, os mais diversos temas de maneira específica, o que tornou a norma extensa e passível de limitações, pois pode haver situações cuja casuística não possa ser abordada diretamente pelo código.

Discorrendo ainda sobre a aplicabilidade das normas, os participantes de nosso estudo, além de se orientarem pelas do exercício profissional, norteiam ainda suas ações pelas regras das disciplinas e instituições, dos contratos didáticos (cronograma de atividades e compromissos firmados com os alunos), enfatizando que os docentes são os legisladores de suas salas de aula, e essa tarefa se torna ainda mais perspicaz quando desenvolvida em equipe. Junto com outros colegas professores, o parâmetro da unicidade das regras é condição indispensável para o diálogo e a harmonia em sala de aula. Neste sentido, os docentes relatam também uma preocupação com o seguimento de normas e sua comunicação aos outros, em especial aos alunos, como se mostra nos relatos abaixo:

[...] a pessoa respeita as normas, respeita as determinações daquela instituição, respeita os princípios, respeita a moral, respeita tudo aquilo que nos ajuda a corrigir, ou evitar que cometamos qualquer deslize, qualquer erro; então, é a convivência na prática da ética (Depoimento 02).

[...], trabalhar a questão do compromisso das pessoas, da pontualidade. [...], sempre procurando dar o melhor de mim, assim, procurando cumprir tudo que é combinado, e também exijo porque eu acho que, se eu estou ensinando vocês a se comportarem, assim, de forma comprometida, com responsabilidade [...] (Depoimento 09).

Um ponto que merece reflexão é o poder de legislar e julgar dentro da relação de ensino, aspecto este conhecido como poder disciplinar. Este aspecto, se não tomado por virtudes como prudência e respeito, pode ser prejudicial aos alunos. Examinemos alguns porquês: a Enfermagem, por exemplo, enquanto profissão de saúde é marcada pela obstinação terapêutica que leva a idéia de profissionais super-humanos, isentos da possibilidade de errar; o professor pode exceder em seu comportamento, transformando-se em um déspota; o medo da repressão, de falhar, leva a um condicionamento do aluno que segue piamente todas as instruções e sob os olhares de seus tutores arrefece sua visão de criticidade. O ensino passa a ser um adestramento (FOUCAULT, 2007).

Por estas argumentações e descrições ora apresentadas, envolvendo uma conduta pela norma, uma ética normativa equiparada ao direito positivado, parece-nos ser algo ineludível num cenário social ou comunitário, porém devemos entender as limitações dessa opção que exalta as semelhanças entre os sujeitos, distanciando a sensibilidade e firmando “formas frias de respeito, da paridade, da imparcialidade, da simetria, da reciprocidade, da irreversibilidade.” (D’AGOSTINO, 2006, p.86).

Na perspectiva de Noddings (2003), a ética do dever pelo dever é apenas um guia válido unicamente no que permite e se conforma aos ideais de manutenção do cuidado no cotidiano profissional de enfermagem, integrando ao papel docente, sabendo que tanto a rejeição como a obediência irrefletida a uma regra podem trazer malefícios, enfatizando que a lei pela lei não é um condutor confiável para adoção de decisões e comportamentos morais. Torna-se oportuno salientar a crítica feita por uma depoente no que tange ao excesso de regramento:

[...] a gente trabalha em cima de coisas já feitas, de coisas duras, em cima de preencher um questionário, em cima de preencher um monte de papel, que já é trabalho feito (Depoimento 02).

Para que uma relação com o outro, como a mostrada no depoimento acima, não deva ser conduzida por uma exacerbação de normas e regras, cenário em que se concentra a ética normativa, mas que se volte para a pessoa humana, tal relação deve ser marcada por uma atitude de “ocupação preocupada” que se volta essencialmente para o outro por meio de uma ação de preocupação e solicitude. Vale destacar que tais ações permitem o zelo no encontro com o outro e uma reflexão sobre a finalidade das ações de cada um, contribuindo também com a constituição do ser que sou (COSTA; VALLE, 2000).

Por este motivo, é correto afirmar que uma ética normativa, racionalizante, aplicada ao cotidiano profissional, neste caso, de enfermagem, é menos contemplativa e solidária que uma ética centrada no que ele denomina manipulação ou domínio de sentimentos. E o ensino, tendo como fio condutor apenas estes meandros da sentimentalidade, deve ser dedicado a pessoas com disponibilidade de tempo, inclusive para ouvir, segundo Rorty (2005), porque como a sociedade é baseada na desconfiança e na individualidade; pautar nossas ações pelas sugestões dos sentimentos positivos, crer na bondade natural do ser humano ou numa solidariedade baseada nestes termos, pode parecer ser um exercício de paciência infinita.

No entanto, mais coerente com o entendimento ou a crença de humanização do ser humano scheleriana é pensar que uma ética normativa, tal como o direito, em qualquer âmbito da vida, constitui apenas “uma tentativa sempre precária para racionalizar a força e vergá-la ao domínio do amor.” (MOUNIER, 1964, p. 103). Portanto, embora não haja prescrições definitivas para amar, sentir, posto que o amor é livre; mas livre só poderá ser a regra que por ele se referenciar, e toda regra autêntica deve ter por fundamento e objetivo a proteção deste ideal supremo.

Docentes de Enfermagem na comunicação de valores éticos no ensino teórico-prático

Este capítulo tece considerações sobre o professor de Enfermagem que, em seu ateneu, é cientista por formação, cuidador por natureza e desbravador da arte de ensinar e do mundo de valores por amor à pessoa e experimenta um dilema cotidiano, como trabalhar as especificidades da teoria e da prática, sem sobrepujar um em prejuízo do outro e comunicá-las aos aspirantes à profissão de enfermagem, assegurando, ao mesmo tempo, a promoção de uma formação ética.

Hessen (2003), neste ponto, favorece um entendimento salutar: no campo teórico impera o conhecimento racional-discursivo, ficando a intuição subordinada ao julgo da razão; contudo, fato similar ocorre no domínio da prática cujo senhorio pertence à intuição amparada na natureza que sente e deseja, permanecendo ao seu lado a razão. Scheler (2007, p.147) embora sem discutir aquele olhar dicotômico no qual a teoria se desvincula da prática, o que refutamos, aponta um caminho consoante, comunicando que o que antes era coisa “converte-se em pensar sobre coisas; o que era objeto de amor converte-se em forma de amor; [...]; o que era objeto de vontade converte-se em forma de querer, etc.”

Esta idéia de complementaridade entre conhecimento teórico e prático serve de esteio para a compreensão da magnitude das esferas e estratégias de ensino de que precisam estar informados os docentes de Enfermagem. Esmerilando a temática central da comunicação de valores éticos, percebe-se que os conteúdos e diálogos sobre ética estão diluídos em assuntos ministrados pelos docentes de Enfermagem integrantes desta investigação, mas, não sendo assim, tratados como um tema específico a ser abordado, discutido em sala de aula.

Apesar disso, os relatos dos docentes no estudo assinalaram dois posicionamentos distintos quanto à forma de evocar, induzir, comunicar ou seguir valores no ensino teórico-prático de Enfermagem que são utilizados concomitantemente. A categoria a que se inicia esta discussão fenomenológica resgata a preocupação dos docentes em enfatizar, orientar, o alunado sobre o enfrentamento de situações adversas, tomada de decisões, sugerindo ou conduzindo o estudante a determinados comportamentos, por exemplo, de como se portar diante de um paciente, transmitir-lhe uma informação, um cuidado respeitando à privacidade, individualidade e imagem do outro, ou seja, toda orientação para aquilo que se considere uma prática de enfermagem salutar. Neste prisma, os professores utilizam estratégias de evocação

ou indução de valores, como narrativas, exemplificações, comandos, conselhos, sugestões, entre outros.

Pari passu, os educadores de Enfermagem integrantes do estudo nos direcionam para um ensino moral subjacente à transmissão do conhecimento propriamente dito que é o seguimento do modelo, idéia forte na fundamentação da ética proposta por Max Scheler. Assim, nesta categoria, os docentes compreendem que seus comportamentos, ou seja, suas posturas na assistência ao paciente, na lide com o aluno e na transmissão do conhecimento, são a própria concretização moral da teoria e prática dos componentes curriculares das disciplinas de Enfermagem, que são observados pelos alunos, cujos comportamentos, muitas vezes, seguem, espelham-se em seus tutores de forma consciente ou inconsciente.

Cumpra assinalar que esses comportamentos não são destacados pelos professores como uma estratégia farisaica de conduzir o aluno a determinadas atitudes. A via de ascese que perpassa as duas categorias que vai da comunicação formal de um conteúdo à percepção do professor como uma referência a um modelo pessoal, aqui mencionada, decorre ou exacerba o princípio da responsabilidade scheleriana, o qual recorda que as ações, neste caso, educativas, possuem implicações positivas ou negativas nos discentes. Tal princípio leva o docente a perceber seu importante papel e valor enquanto formador capaz de despertar valores positivos ou negativos no aprendizado do aluno.

Imbricados nessas duas formas de disseminar valores éticos no ensino de Enfermagem, os docentes inseridos neste estudo não se posicionam altivamente perante o aluno, coagindo o aluno a realizar determinadas obrigações.

Antes, elas alertam que o ensino em Enfermagem não deve olvidar que, sob o jugo da moral, o aprendizado do aspirante a enfermeiro percorre(eu) diversos palcos dentro da família, comunidade ou sociedade, pautando-se tanto na transmissão de conteúdos estimativos como inculcando, preparando a pessoa para um comportamento responsável. Deste modo, o ensino centrado em argumentos morais se faz necessário por estar contemplado em currículos acadêmicos, abordagens pedagógicas, procedimentos metodológicos de ensino, a fim de suscitar consciência e sensibilidade para com o mundo em derredor (VIDAL, 2000).

Nesse sentido, urge iniciarmos a discussão fenomenológica direcionada especificamente para a categoria que se reporta para uma comunicação diretiva entre professor e aluno.

3. Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

Utilizando mandados pedagógicos para sensibilizar o aluno.

Toda educação possui um componente valorativo positivo ou negativo, seja no âmbito pedagógico (didático, formativo) ou moral, pois a arte de ensinar pressupõe valores e estratégias, em especial por parte dos professores que, no seu convívio cotidiano com o aluno, busca alertá-lo sobre a relevância e aplicabilidade de determinados saberes que, no caso da Enfermagem, se fundamenta nos científicos.

Neste contexto, dentre as técnicas de ensino utilizadas pelos docentes encontra-se o uso de mandados, isto é, colocações predicativas para uma ação moral, dentre os quais Scheler (2001) diferencia-os em mandados autênticos e mandados pedagógicos ou educativos (pseudomandados), que nada mais são do que as formas indicativas de conteúdos e deveres, tais como, a ordem, o pseudomandado, o conselho, a deliberação moral ou consulta, a recomendação e a proposta.

Com intuito de clarear tais distinções, oferecemos algumas exemplificações. Ordem: tu fazes isto. Conselho: o melhor para ti é que faças isto, e eu quero que tu faças o melhor para ti. Consulta: se eu fosse você, faria isso e não aquilo. Recomendação: eu penso que seria necessário você fazer isto. Proposta: acho que tu deverias proceder desta forma para realizar o que deve.

Convém apresentar as distinções destas modalidades de mandados para uma melhor compreensão dos depoimentos dos docentes participantes desta investigação. A ordem é unidiretiva, quem manda, transmite sua vontade e um dever-ser geral, sem preocupar-se sobre a participação do outro nesta, ou mesmo na sua liberdade de decisão, em outros termos, implica ao outro um dever e lhe tolhe a liberdade/autonomia; o pseudomandado pedagógico comunica um dever-ser ideal específico para um indivíduo, mas salvaguarda-lhe o poder de escolha e decisão. O conselho não possui características normativas, sua expressão volitiva recai sobre o indivíduo e parte não somente do que se considera dever ideal para o outro, como também do que realmente se quer para ele (MIGALLÓN, 2006).

Prosseguindo a explanação, Migallón (2006) discorre que a deliberação moral é uma ajuda para o outro reconhecer o dever-ser e o não dever-ser, isentando-se a expressão de um querer; a recomendação, por sua vez, figura na comunicação daquilo que se pensa como

dever do outro, sem agregá-la a uma vontade; a proposta, com traços ímpares, não se direciona para o dever-ser propriamente dito, mas para a técnica de sua realização.

Destarte, os preceitos e orientações educativas procuram o livre melhoramento de cada pessoa, aluno, sendo, portanto, proposições que recaem, em geral, sobre o título de conselho. Assim, os mandados pedagógicos podem ser visualizados nos relatos como uma estratégia de comunicação de conteúdos e experiências, conforme destacamos nos trechos abaixo:

Eu disse: ‘Vamos tentar hoje, de repente você consegue’. E disse para ela que, assim, ela tinha que enfrentar o medo dela e dar confiança a ela.[...]. Ela tinha que despertar que aquilo para ela era importante (Depoimento 01).

[...] a forma com a gente vai se direcionar ao outro para que ele não faça ou, pelo menos, para que ele reflita aquilo que ele fez (Depoimento 03).

Eu sempre explico para que eles possam refletir, ter esse senso crítico, [...]. A importância da gente conduzir à humanização (Depoimento 11).

Partindo desses mandados pedagógicos expostos pelos docentes dessa investigação, procura-se, neste estudo, eximir-se de uma classificação desses relatos quanto ao tipo de mandado posto que a depender da maneira como foram expressos, no diálogo vivo com o aluno, podem sofrer variações.

Por outro lado, as falas dos depoentes enfocam o uso de mandados pedagógicos como uma incitação do exercício de virtudes¹⁶ e a propositura de intenções aos alunos, requerendo, como tarefa do educador, despertar as potencialidades do aluno (consciência de poder), de modo que este possa cumprir determinadas obrigações ensinadas não pelo simples condicionamento, mas por meio de uma consciência reflexiva, reconhecer o valor, ou o dever-ser ideal, presentes em seu cotidiano de cuidar. Scheler (2001, p.330) explicita que os educadores

[...] não de fato ressaltar acertadamente que se há de tender a aumentar nos alunos a consciência de poder e submete-la, por assim dizer, a um cultivo independente. Às vezes dormem no homem muitas forças que não chegam nunca à sua realização porque aquele não possui a exata consciência do poder, a consciência do poderio de sua vontade.

A utilização de mandados pedagógicos evidencia uma vontade dos professores de Enfermagem participantes do estudo acrescida de uma expectativa de abertura do aluno, de

¹⁶ “Virtude é o poder ou capacidade imediatamente de fazer algo devido” (SCHELER, 2001, p. 298).

esperança em repassarem tudo aquilo que consideram relevante para o aprendizado. Não obstante, o uso deste recurso comunicativo nem sempre está congruente com os interesses do aluno; além disso, por mais eficaz que seja o processo de ensino-aprendizagem, ele não incide nem conhece diretamente o interesse do aluno, qual seja sua disposição de ânimo, desenvolvendo no docente uma frustração como descreve um dos depoentes.

[...] a gente vem trabalhando algumas questões, alguns temas em cima das oficinas, porque o que eu percebi foi que você simplesmente [...] estar ditando condutas, estar dizendo como os alunos devem se comportar, ou não, devem agir, ou não, eu não consegui ver uma boa receptividade, nem uma boa resposta nisso (Depoimento 07).

Faz-se mister trazer o posicionamento de Perrenoud (2000) de que educandos motivados (cuja disposição de ânimo se compatibiliza com o ideal proposto pelos professores), aliados ao olhar cativado e atencioso, são uma expectativa constante do docente e um medidor preliminar da avidez dos alunos com relação ao conteúdo da disciplina. O autor ainda compreende que muitos alunos são pouco desejosos de aprender e menos ainda de trabalhar, ressaltando que muitos discentes não possuem perspectivas, desejos, vivenciam uma carência de sonhos e são terrenos áridos para se propor em projetos pessoais, somando-se a estas dificuldades, o fato de os professores trabalharem com classes homogêneas em que os alunos seguem uma escolarização de massa, isto é, sem individualização e capacidade crítica.

Este contexto comunicativo, por vezes árduo, pode ocasionar o pessimismo e o comodismo de docentes que passariam a transferir a responsabilidade integral do aprender para o aluno. Logo, o compromisso do professor estaria marcado por fins voltados aos conteúdos, renegando-se o questionamento, a crítica e o valor da pessoa. No pensar de Antunes (2007, p.17), o (in)sucesso desta maneira de ensinar é pautado na tríade: silêncio e imobilidade do aluno e a sapiência do mestre “[...] além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante”. Vale ressaltar que esse enfoque de pessimismo e comodismo docente não foi referenciado pelos entrevistados, sendo destacado apenas que uma educação ditatorial (que dita conteúdos e comportamentos) não é bem quista pelos alunos.

Intercalando uma reflexão a esta possível postura e decorrente modelo de ensinar com as práticas pedagógicas de Enfermagem, a literatura coloca que, até a década de 1980, o ensino de Enfermagem era centrado em posturas de disciplina, obediência e rígidos padrões éticos, geradora de profissionais acríticos, moldados e voltados para cuidados técnicos

referentes aos tratamentos dos pacientes (BRASIL; ALENCAR; MUCCI, 1996). Esta perspectiva é desempenhada, ainda, na atualidade, visto que um dos parâmetros estipulados pelo Ministério da Educação para reformulações no ensino de Enfermagem é a resignificação da didática, abolindo técnicas de ensino tidas por tradicionais (TEIXEIRA; VALE, 2006).

Todavia, estes aspectos negativos ditados por um ensino no âmbito da Enfermagem que visa coagir a disposição de ânimo de alunos não são o foco dos depoimentos insurgentes neste estudo, os quais nos guiam para um outro prisma, destacando a flexibilidade didática da arte de ensinar e dos docentes, uma vez que são impulsionados a desbravar e empregar novos recursos suplementares que possibilitem o diálogo e a vivência do aluno, seja através de uma experiência vivida ou idealizada, a exemplo de uma oficina, um procedimento técnico, como um banho em um paciente.

Nessa perspectiva, Puig (1998, p.234) apresenta ainda outras estratégias usadas por qualquer docente de forma reflexiva como “[...] explicação e levantamento de problemas, aconselhamentos, críticas, perguntando, organizando e incentivando.” O autor acrescenta que estas práticas docentes presentes também na Enfermagem devem estar alicerçadas num diálogo com uma escuta qualificada, centrado no aluno, de modo que, no intercâmbio de saberes, os professores são capazes de ofertar seus valores e conhecimentos.

No tocante ao princípio de diálogo mediante o uso cotidiano e sistemático de mandados ou recursos pedagógicos, Frondizi (2007) esclarece que o fundamento e objetivo do docente que, neste caso, é o de Enfermagem, não tem como foco chamar a atenção do aluno ou forçá-lo a assimilar conhecimentos de uma disciplina ou ciência, assim como a consequência de certos atos, mas antes é tarefa do tutor apresentar aos olhos do estudante valores que, por sua inexperiência e intempestividade, dificilmente os descobriria ou conheceria.

Corroborando este pensamento, Antunes (2007, p.45) indica que este ato educativo é, em si, um ato de despertar vocações, no sentido de que a função do professor é fornecer caminhos, meios ou estímulos para que o educando possa aprender a conhecer, fazer, viver junto e a ser. Para tanto, a educação visa estabelecer meios visando favorecer condições para que cada um alcance o máximo de sua “[...] potencialidade e, finalmente, permitir que cada um conheça suas finalidades e tenha competências para mobilizar meios para concretizá-las, [...]”

Partindo desse prisma, a arte de ensinar abarca o aprimoramento, construção e instituição de competências em todas as esferas do aprender, do conhecer ao ser. Bocchese (2006) considera que competência, em educação, consiste na capacidade do indivíduo, aluno, em organizar conteúdos, experiências e sentimentos e ser capaz de empregá-los de maneira autônoma em situações diversas, averiguando, ainda, uma conformação moral entre suas ações e seus propósitos, tornando com isso o aprendizado sempre dinâmico, crescente e inovador, refazendo relações pessoais e sociais.

Neste sentido, os educadores de Enfermagem partícipes desse trabalho revelam que, a partir da experiência, se dá a diferenciação entre instruir e ensinar, demonstrando, mais uma vez, a necessidade recíproca de que os mandados pedagógicos possuem da experiência real, ou mesmo, exemplificada, como evidenciam os relatos dos depoimentos a seguir:

[...] dentro da sala de aula, as estratégias que a gente tem usado para estar passando para o aluno essas questões, esses valores éticos e essas relações interpessoais é mais trazendo aquilo que eu vivencio lá no campo, que eu trago para eles (Depoimento 03).

Então, eu acho que o banho é importante, e você trabalhar com a questão não é só um banho. Primeiro, você vai interagir com o paciente, você vai aprender a ver o desnudo e respeitar, ver a questão da privacidade. Então é, assim, um procedimento invasivo, o banho, porque é o corpo do outro que você vai avançar ali para dar banho (Depoimento 04).

[...] a vivência do profissional em PSF, a vivência do profissional na questão da DSTs, do HIV [...]. A importância da gente conduzir à humanização, à assistência bem humanizada, sem aquela preocupação ... Eu sempre digo assim aos alunos: Olha, gente, quando vocês estiverem no campo, se envolvam naquilo" (Depoimento 11).

Os trechos dos depoimentos expressam claramente que, na experiência como comunicação do ensino de Enfermagem, se firma um insólito pacto entre teoria (ciência/cuidador) e prática (arte/moral) capaz de promover avanços e negativas a conhecimentos deterministas, ora por confirmarem-nos, respaldarem, ora por gerarem conflitos e incertezas quanto à sua aplicabilidade, possibilitando à pessoa transcendê-los, inová-los, modificá-los. É nesse movimento que insurge o futuro da ciência, da educação e do próprio olhar da pessoa sobre seu mundo que se torna diferente, novo (ARAÚJO, 2007).

Os autores Scherer, Scherer e Carvalho (2006), a propósito da importância e tensão existentes na experiência para o aluno, fazem conhecer que esta é marcada por incertezas, ameaças e inseguranças diante do cuidar de um desconhecido, compreender a manifestação de sentimentos do eu e do outro. Deste modo, o processo de ensino em Enfermagem impele ao professor a responsabilidade de iniciar o diálogo e a partilha destas vivências, ressaltando que, neste contexto, seja ele predominantemente moral ou puramente científico, os papéis de professor e aluno só existem de maneira hierarquizada e díspar no âmbito da institucionalização e da sociedade, embora, na experiência humana, estas figuras são unidas em cada interlocutor, que toca e se deixa tocar, sente e se deixa sentir, ensina e aprende, cuida e tem-se cuidado.

O professor de Enfermagem, quiçá, acredita que o aluno de Enfermagem, por meio da vivência do cuidar, seja lançado ao mundo dos valores e das relações interpessoais, tornando-se o docente, o conselheiro fiel, o amigo da jornada que alerta para os perigos por dela advindos, ao tempo que os instiga a apreciar a paisagem e desnudar suas peculiaridades e belezas. Neste cenário é que pode compreender-se a propositura de experiências aos aprendizes da Enfermagem, como dita o trecho sucessivo:

[...] para entender [o paciente] como ser humano, eles têm que colocar os óculos. Que óculos são esses? É que vai dar a verdadeira visão do que é uma criança, do que vai ser este adulto [...]. Eu procuro repassar isso pra eles da maneira mais singular possível, mas eu creio que fica alguma coisa. Eu digo: 'Vamos juntos que vale a pena, ao longo da disciplina' (Depoimento 01).

Partindo da visão do professor depoente, usufruindo da alegoria dos óculos para encorajar a percepção do mundo de relações, pode-se implicar, para a Enfermagem, a compreensão de Puig (2007) de que é necessário para o estabelecimento de um canal educativo na relação professor-aluno, com esteio na experiência vivida, em que informações sensíveis e racionais produzam eficácia, o exercício da virtude da humildade, da abertura para o mundo, o outro e os valores circundantes na experiência; assim as práticas educativas contribuem para esta apreensão, enraizamento de valores positivos.

Contribuindo para esta reflexão do ensino de Enfermagem, Carreras et al. (2006) asseveram que um processo educativo, interligado com valores, pressupõe, como pilares, a descoberta, a incorporação e a efetivação de valores positivos pelo ser humano, destacando que uma pedagogia dos valores proporciona às pessoas, ou, pelo menos, direciona o olhar para, um sentido à vida, e reconhecimento e respeito à dignidade de cada ser.

Antunes (2007) afirma que um processo educativo importa em algo valioso para o estudante, considerando que sem isto não há o que ensinar ou aprender, posto que um ensino-aprendizagem eficaz surge do âmbito do real e experienciado pelo aluno, do saber acumulado. Logo, se o conteúdo ministrado não possuir correspondência, valor, para com o mundo vivido, este se tenderá a infrutuosidade. Por subsídio desta visão, ao professor, em especial, ao de Enfermagem, compete a tarefa de confrontar a informação e sua relação, com a realidade; capacitar e permitir que o estudante apreenda, atribua ou reconstrua a relevância deste conteúdo.

Partindo deste enfoque, Noddings (2003, p.223) salienta que os esforços do professor de Enfermagem destinam-se ao envolvimento do aluno com o cuidar e com o aprender. A prática educativa não visa determinar medidas para um aprendizado, mas cooperar com o estudante em sua busca por competências nesse mundo; com isso, ao questionar, a meta do professor mais do que a resposta é compreender, no ato da resposta, a integração, o desejo e a vontade do aluno nesta ação, *pari passu*, que tal fato revela a recompensa do professor: perguntas, esforço, comentários, cooperação, quais sejam, a receptividade do aprendiz para o conteúdo ministrado. “O aluno é infinitamente mais importante que a matéria”.

Neste sentido, incita-se que a interação professor-aluno é o primeiro passo para um processo educativo, adquirindo o educador, neste caso o de Enfermagem, a função de apoiador, facilitador e estimulador do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que compreende o aluno como o sujeito de seu mundo e construtor de seu conhecimento, de modo que só ele pode aderir a novas ou velhas idéias, só ele pode aferir o valor do puro conhecimento da verdade. Tal relação possui caráter de reciprocidade e de solidariedade, seja nas esferas afetivas, técnicas ou cognitivas e, portanto, envolve experiência, limítrofes e convivência para o soerguimento da pessoa por meio de uma prática pedagógica (GRILLO, 2006).

A categoria em análise demonstra a preocupação dos professores entrevistados com a transmissão e valoração do conhecimento científico entre outros, ressaltando que os denominados mandados pedagógicos possibilitam apenas discorrer que a educação em Enfermagem reivindica para si, um processo relacional ou comunicacional entre professor, aluno e paciente, visando despertar no outro sentimentos e valores que possam ajudar o aspirante, não apenas na aquisição de informações, mas também numa maneira cada vez mais ampla compreender o mundo, observar suas nuances, estabelecer competências e modificá-

las, não a serviço de um sistema rígido de ensino ou de uma visão racionalizante, mas seguindo a Lógica e a Ordem do Coração. Para alguns destes autores, isto se denominaria emancipação do sujeito.

Dando continuidade à discussão fenomenológica convém, neste momento, trabalhar a segunda categoria emergida dos discursos dos docentes de Enfermagem participantes do estudo, referente à idéia de modelos pessoais e que, na acepção de Scheler (2001), possui uma complexidade maior que a comunicação de mandados pedagógicos.

3. Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

Sendo modelo para os alunos e colegas.

Com base neste estudo de cunho fenomenológico scheleriano, possibilitou-se a compreensão de que os docentes em Enfermagem, envolvidos demasiadamente em transmitir um conteúdo programático, cuja relevância não nos é questionada, além de compelidos a um papel social, são observados, imitados, seguidos, ou mesmo repudiados, por seus alunos e colegas, estes professores sobrelevam um aspecto fundamental de sua jornada de tutores: o ideal modelo.

Ao visualizar-se como exemplo, modelo de pessoa, os educadores ora depoentes, o fazem sob a égide da consciência de seu papel social que abarca um compromisso inespecífico, substituível, para com os integrantes desta mesma sociedade (ensinar Enfermagem), bem como tal reconhecimento pode advir das expectativas e projeções de valores que os alunos apreendem e que convidam a seguir determinadas condutas destes professores.

Esperidião (2003) reforça a pertinência deste pensamento dos docentes de Enfermagem participantes dessa investigação, ao afirmar que a missão do professor é fornecer meios, mecanismos para que o educando possa desenvolver habilidades relacionais, um conhecimento holístico e que o faça construir sua identidade e seu caminho para o aprender. Devido a este processo de influência, as atitudes tomadas pelo educador, positivas ou negativas, podem ser assimiladas pelos estudantes, na maneira de se portar e de cuidar, revelando, com isto, o itinerário profissional que o acadêmico percorrerá. Neste entremeio, convém apresentar algumas transcrições que retratam este atributo docente de ideal de protótipo pessoal para as relações acadêmicas e profissionais.

[...] eu acho que a atitude ética do professor é o espelho do aluno, principalmente se o aluno tiver afinidade com aquele professor; aí, sim, que ele se espelha (Depoimento 06).

[...]. E com relação assim a estar passando isso para os alunos, como é que a gente passa? Eu acho que, em primeiro lugar, no seu porte, na sua própria forma de se conduzir, na sua própria forma de agir (Depoimento 07).

Então, eu procuro ter sempre muito cuidado nessas relações com os alunos e com os usuários (os pacientes). O que faço, sempre sabendo que eu estou também servindo de exemplo, no meu comportamento (Depoimento 09).

E o professor, na realidade, ele exerce hoje, ainda, aquela função de autoridade em sala de aula. [...]. Mas o próprio aluno, ele vai observando, na prática e na teoria do professor, esses valores éticos e que devem ser apreendidos. E são valores que ele vai repassar durante toda a vida dele, já que o professor, ele é, na realidade, um espelho para o aluno (Depoimento 12).

Adentrando ao campo fenomenológico dos discursos apoiados no referencial scheleriano, é necessário colocar dois caminhos possíveis para este ato de descrição: o percurso fundamental baseia-se no olhar intencional sobre o modelo; o segundo, a ser apresentado à guisa de admoestação para o leitor, que consiste no que se denomina pseudomodelo ou “farisaísmo”.

Scheler (2001) comunica que sua ética personalista pressupõe a existência de pessoas positivamente valiosas (particulares e coletivas), tipos qualitativos que contemplam a idéia de pessoa como valor supremo e positivo, sem basear-se numa experiência histórico-positiva, capazes de orientar o indivíduo e a humanidade.

Partindo deste contexto, podemos perceber que estes relatos dos professores de Enfermagem supracitados enfatizam uma relação e um compromisso mais profundo do que a simples comunicação pedagógica alicerçada em pseudomandados, ordens e proibições, posto que estas se direcionam para uma ação ou querer, enquanto que o modelo incide sobre a pessoa de forma holística.

O protótipo ou modelo constitui o sustentáculo do aperfeiçoamento moral, visto que este decorre de um dever-ser ideal relacionado a um valor ontológico da pessoa e sua estrutura axiológica (*ordo amoris*), diferentemente da norma que se pauta pelo valor de coisa. De modo simples, o fenomenólogo Scheler (2001, p.732) apresenta seu posicionamento: “[...]”

o protótipo se funda, como a norma, em um valor intuitivo pessoal, porém não se refere, como a norma, a um simples fazer, senão ante todo a um ser” (SCHELER , 2001, p.732). Este recorte parece transparecer na essência do discurso adiante:

Então, na realidade, eu fui observando que eu sempre tive essa postura ética de um profissional e nunca tinha percebido. Parado, assim, para perceber. Na realidade, quando foram surgindo estas indicações, eu disse: ‘Por que a senhora está indicando meu nome? Não, porque você tem esse perfil ético, esta postura ética: é muito justa, muito correta, muito humana, flexível’ (Depoimento 11).

Partindo da premissa scheleriana de que o modelo empenha todo o ser, pode-se situar de maneira análoga o referido relato, ao descrever experiência do participante quando fora descoberto como protótipo por seus colegas, não só por suas ações apenas, como por toda uma postura e atitudes retas, que aparentemente não eram percebidas pelo próprio depoente, desnudando um outro elemento da teoria do modelo que é o fato de que, quando relativo a uma pessoa particular ou social, quanto menos tiver ciência do seguimento do modelo, tanto melhor se unirá a ele (PEREIRA, 2000).

Sem opor-se à fala do docente depoente, o pensamento scheleriano salienta que o protótipo pode, *ipso facto*, ser uma pessoa real ou ideal. Ele apenas consiste numa estrutura de valores consolidados como uma unidade em forma de uma pessoa e, quando intuído, almejado (como na experiência acima), origina a exigência de um dever-ser correspondente. Recordando a objetividade dos valores e estrutura antropológica do ser humano, traduzida pelo dito latino, *bestia cuspidissima rerum novarum*, é plausível que o protótipo nos atraia para si, tornando-se, por nosso anseio, uma meta ou um fim a ser alcançado.

Em obras póstumas, Scheler ilumina esta característica do modelo pessoal como uma referência a ser seguida e nos traz duas profícuas frases: “Cada pessoa tem diante dos olhos a imagem da pessoa que precisa ser [...]” (SCHELER , 1998b, p.17); parecida com a erguida também por Santo Agostinho, “Nosso coração está inquieto até que descanse em ti” (SCHELER, 1998a, p.51).

Destarte, o modelo pessoal é sempre dado como alguém a nossa frente que nos orienta para valores excelsos e cativa para segui-lo, ressalvando que, para cada unidade personalista, há um protótipo respectivo, como exemplo, pai para sua família e seu filho, ou o professor para o aluno e, assim sucessivamente, até mesmo, o fiel para o fundador de sua religião. Não está em questão a pessoa finita por si, mas o arcabouço de valores que diríamos

ela representar. Alguns depoentes ampliam suas visões para declararem que a referência ao modelo não se restringe ou é uma realidade singular do âmbito escolar, como consta a seguir:

Bom! a gente procura ser exemplo, demonstrar exemplos da nossa própria vida, da nossa própria conduta, para que ela possa servir de referência para os nossos alunos. Uma coisa que eu procuro zelar muito é pela minha conduta, de não ser depois acusado disso ou daquilo. Então, para que eu não seja acusado de uma coisa ilícita, de uma coisa não ética, eu tenho que primar pelos princípios morais, pelos princípios éticos nas quais eu sou formado, das quais tenho firmes convicções, não só pela minha formação religiosa, eu sou cristão. [...]. Meu filho pode dizer para mim: ‘eu me espelho no meu pai porque ele sempre teve essa conduta’ (Depoimento 02).

[...] eu tenho que passar para meus filhos não só através da fala e do discurso, mas estes valores éticos, da ética familiar, da ética das relações intrafamiliares; eu acredito que eu devo passar não só através da fala [...], mas eu acho que eu preciso fazer também em relação ao exemplo. Aliás, eu tenho que passar para eles estes valores éticos pelo meu exemplo (Depoimento 10).

Nestes termos, os educadores de Enfermagem referenciados acima, parecem empregar-se como protótipos consoantes à concepção de Carreras et al. (2006) de que enquanto pessoas são representantes dos valores apregoados pela sociedade e que, por sua posição ou tarefa sociais, recebem o título de guias de valores.

Fica em aberto um dilema, tomando por fundamento o fato de que os professores se consideram protótipos tão quanto representantes, conscientes, de padrões morais. De acordo com Scheler (2001), os modelos comunicam valores pessoais para o outro, através de três formas: o conhecimento cultural, a tradição e a transmissão hereditária. Dentre estes, é perceptível, de modo mais aparente, a tradição que incide, geralmente, na imitação dos filhos em favor dos pais, adquirindo comportamentos, sem questionar se estes são modelos bons ou maus de pais; a transmissão hereditária de determinadas disposições compreende a retomada de estruturas de protótipos de tempos caducos para o hoje. A cultura, alerta o referido filósofo (1986), contudo, é uma categoria do ser que contempla a totalidade do ser humano em sua experiência temporal dinâmica a partir de seu microcosmo.

Todavia, os protótipos, plenos portadores de valores da pessoa, só podem ser acessados mediante a intuição sentimental ou pelo amor, e, não, pela razão. A tentativa de

encerrar o modelo em uma disposição do intelecto, limita-o, extingue-o, falseia-o. Ademais, ao intitular-se como modelo, o depoente corre o risco de tornar-se hipócrita, farisaico. Especificando este diálogo para a educação, o professor não pode respaldar, assegurar sua relação com o outro por meio de uma autodeterminação como protótipo. Este elo é criado subconscientemente, competindo aos docentes, neste caso, os de Enfermagem, estar em cômicos de que suas ações atingem pela via do *ordo amoris* ou da intuição sentimental, o protótipo de profissional formado pelo discente (PUOLIMATKA, 2008), como reproduz o pensamento de um dos depoentes:

Eu não posso dar aquilo que eu não tenho. Eu penso que, para poder eu passar a ética, valores, primeiro eu tenho que passar aquilo que eu sou. [...] Eu tenho que ser coerente com aquilo que eu falo. [...] o que eu transmito para os meus alunos; o que eu procuro transmitir para eles é o meu espaço vivente: como eu vivo, como eu compreendo, as minhas reflexões e, mais do que isso, é o melhor que eu posso dar para eles. [...] Eu acho que é esse o processo que dá vida e sentido a esses valores. O que eu penso e o que eu tenho tentado passar desses valores é primeiro passar aquilo que eu sou [...] (Depoimento 05).

Mesmo que um modelo pessoal seja idealizado pelo aluno, ele precisa ser materializado nas vivências de pessoas comuns, finitas, para poderem atrair o outro. É preciso que estas pessoas, dentre as quais os docentes, sejam capazes de mostrar-se, dirimindo as máscaras, envolvendo-se na relação com o outro, permitindo-se ao aluno realizar a correspondência entre o ideal e o real. Deste modo, o professor comunica não só um modelo ideal, mas sua própria autenticidade como mostra a fala do depoente acima. Com este enfoque, Noddings (2003) examina que o professor de saúde e, por conseguinte, de Enfermagem, deve revelar-se a eles como cuidador e, assim, proporcionar modelos, afora unir a teoria à prática, alcançando a disposição de ânimo do aluno.

É oportuno fazer uma digressão para melhor elucidar a influência do modelo no processo educativo. Enquanto os comandos pedagógicos enunciados, na idéia temática anterior, recaem sobre o querer, o protótipo incide sobre a chamada disposição de ânimo, aqui entendida como sinônimo de motivação interna, tornando apazível e coerente qualquer mandado pedagógico oriundo do arquétipo (SCHELER, 2001).

Continuando a estratégia de Noddings (2003), alcançando ou participando do modelo crido pelo estudante, o processo de ensino passa a ser um processo de formação do *ethos* do outro. Logo, cabe ao professor cultivar o ideal ético do aspirante a enfermeiro, não

perdê-lo de vista e por ele locomover-se, positivamente, destacando a autora algumas reações discentes oriundas desse processo salutar, tais como, receptividade, envolvimento, cooperação, comentários, esforço dentre outras iniciativas.

Bufford (2008) explicita que a resposta do acadêmico se deve ao fato de que modelo oferece sentido às suas vidas, dão-lhe coerência e produzem a fidúcia na escolha de valores positivos e estimulam o exercício seguro de virtudes. Deste modo, o ideal do profissional de enfermagem passa a ser algo devido.

Acompanhando as pressuposições a respeito da ação do modelo sobre a prática docente no que tange à integração do aprendiz de enfermeiro, Migallón (2006; 2007) esclarece que, na visão scheleriana, o amor é a força motriz que nos faz identificarmos-nos com o viver e o atuar da pessoa que representa (torna presente) o modelo, nomeando este fenômeno de “seguimento”. Perante estas considerações, sua relevância para o docente em Enfermagem deriva de duas premissas: primeira, ao protótipo(docente) não oferece ao estudante mais do que seu exemplo; a segunda, seguimos porque amamos e queremos nos aproximar de quem amamos.

Scheler (2001) ressalta, com o seguimento do exemplar prototípico, que a pessoa se entrega e adentra ao *ordo amoris* do protótipo, de modo que é por este consumida, passível, então de modificar a maneira da pessoa de perceber e valorar a si e ao mundo em derredor, tornando-se cada vez mais coerente com a pessoa que deseja ser (modelo). Este seguimento, para tanto, deve ser natural, mas também convidativo. Assim, quando o aluno encontra no docente qualidades de seu protótipo ideal, aquele tende a admirá-lo e imitá-lo mesmo inconscientemente, interessando-se pela maneira de ser e agir de seu professor por exemplo, e permitindo-se moldar por este. Tal compreensão talvez seja mais bem ilustrada por alguns versos de Camões (2007) “Amor é um fogo que arde sem se ver,/ é ferida que dói, e não se sente;/ é um contentamento descontente,/ é dor que desatina sem doer./[...]/ é um cuidar que ganha em se perder. É querer estar preso por vontade; é servir a quem vence, o vencedor;/[...]

Acrescenta-se, além disso, o olhar de Scheler (2001, p.744) com compreensão de que existem inúmeros modelos ideais, por entre estes se acham protótipos puros, válidos tanto universalmente como individualmente e que servem de forma para constituição e configuração de todos os outros protótipos, ressaltando o autor cinco tipos puros: o santo, o gênio, o herói, o espírito-guia e o artista.

É verdade que este filósofo não teve tempo para desenvolver toda sua teoria dos modelos, entretanto, em compilações publicadas postumamente, três tipos são apresentados de forma incipiente: o santo, o gênio e o herói (SCHELER, 1998b). Nesta seara, embora este não seja o eixo central da categoria em análise, evidencia-se, no discurso de alguns docentes de Enfermagem, depoentes, alusão a algum desses tipos puros de modelos ao mencionar, por exemplo, Cristo, um escritor ou a obra de algum gênio da literatura como um referencial de valor, conforme se mostra abaixo:

Ontem, eu escutei Adélia Prado [escritora brasileira] falar dos momentos da gente, que a vida da gente não é extraordinária é o ordinário que é lindo, é o dia a dia e suas dificuldades, e eu digo muito isso (Depoimento 01).

[...] eu tenho que primar pelos princípios morais, pelos princípios éticos das quais eu sou formado, das quais tenho firmes convicções, não só pela minha formação religiosa, eu sou cristão. [...], e eu sempre procuro também nas minhas aulas citar, encerrar com bons exemplos da Bíblia. [...].Então, o maior exemplo, que eu falo para meus alunos de ética é, que eu partilho com os alunos, é Jesus Cristo. Jesus Cristo foi ético e, não é só pelo discurso não, pela prática também (Depoimento 02).

[...]Eu penso em Boff [escritor e teólogo]. Lendo Boff uma vez, li uma frase que me tocou profundamente. [...]. Até em homenagem, eu me lembro de que aquela mística [...] de uma família medieval rica, [...]. É como Rubem Alves diz, [...]do canto do pássaro eu não quero mais saber (Depoimento 05).

Nesse entendimento, são referenciados dois modelos específicos, o santo e o gênio, nos relatos antecedentes. Conforme Scheler (1998b), o santo possui uma ligação íntima com a pessoa de Deus, arquétipo máximo dos valores positivos, sendo a pessoa cuja existência desperta nos outros sentimentos de fé e de altruísmo como Cristo o é, ressaltando ainda que o modelo por ser intuído, preterido, amado ou odiado, seu conhecimento histórico deste não arrefece de modo algum sua estima. O modelo do gênio, por sua vez, marca e perpetua-se por sua obra, cheia de sua individualidade e originalidade, possui um valor oculto que é o de conduzir o outro ao seu mundo de valores, através de sua obra.

Ao término desta análise, torna-se evidente a força do modelo para o processo de ensino em Enfermagem, advertindo que o protótipo fica sob o jugo do amor que, nas palavras

de Philippe (1999, p.53), é o único que “permite ao homem imortalizar-se, divinizar-se pela sua contemplação”.

Tal contexto reforça que a ênfase de toda ação educativa em Enfermagem deve se basear numa abertura docente capaz de permitir ao aluno, exergá-lo como um protótipo, de tal maneira que ele possa fazer memória ao professor, ou seja, ao invés de termos receio de que o aprendiz esqueça tais informações pré-estabelecidas, sermos esquecidos enquanto referência docente e profissional para com o educando deveria provocar inquietação maior.

*Para as rosas,
Escreveu alguém,
O jardineiro é eterno.*
(Machado de Assis)

A Enfermagem é uma ciência e uma arte em constante ascensão, revisitando e inovando suas bases filosóficas e epistemológicas, por meio de teorias e modelos conceituais de cuidados que possam oferecer ações seguras para o desenvolvimento do ensino e das profissões de enfermagem comprometidos com o outro em sua condição e em sua essência. É oportuno compreender que, neste contexto, a Enfermagem arrogou-se, como objeto e finalidade de sua ciência, o cuidado.

A Enfermagem tem por meta algo mais amplo que uma assistência terapêutico-medicamentosa junto ao paciente, que é um cuidado transpessoal, ou seja, capaz de ir ao encontro do outro, de estar-com, compreendendo-o como pessoa, cuja história e existência não se limita a uma estada numa instituição de saúde, que é portadora de uma individualidade e uma dignidade própria, reconhecida pelo simples fato de ser alguém igual a qualquer cuidador de enfermagem, mas que apenas vivencia uma experiência negativa quanto à sua saúde.

Esse cuidado, em enfermagem, envolve habilidades do profissional de enfermagem, em especial, o enfermeiro, tais como, reconhecer valores pessoais, instilar fé e esperança, cultivar a sensibilidade, estabelecer uma relação de ajuda-confiança que permita expressão de sentimentos, sistematizar um processo de cuidar científico criativo, permitir ao outro ensinar/aprender a ser cuidado, assegurar um ambiente confortável onde o outro se sinta apoiado e protegido e assistir, com base nas necessidades humanas, desde as biológicas até as espirituais (WATSON, 2007).

Nesse sentido, o cuidado em enfermagem reivindica mais que um elemento objetivo, teórico-científico, axiológico-intersubjetivo capaz de ajudar o cuidador a adentrar numa real ocasião de cuidado para com um tu. Com isto, não compete ao ensino do cuidar em enfermagem, um olhar, fragmentado ou reduzido quanto a dimensões específicas da pessoa humana, centrado num modelo de cuidado biomédico.

O ensino de Enfermagem deve ser um ato educativo comprometido com o outro, seus valores e suas relações, facilitador de um *ethos* pautado na reciprocidade e solidariedade, que possibilite a construção de uma conduta ética, cujo profissional ao término de sua formação seja capaz de reconhecer, em cada ação de cuidado, a necessidade e complexidade do ser humano. Sob este prisma, em que se insere o componente ético como um norteador do

ensino e do próprio cuidado em enfermagem, urge que pesquisadores, docentes e enfermeiros se debruçem com maior afinco sobre o estudo da ética e dos deveres.

Unindo-se ao pensamento de Jonas (2006) para uma reflexão sobre a ética no ensino do cuidado em enfermagem, compreende-se que se precisa aprofundar nos conhecimentos sobre as teorias de valores para se poder encontrar valores e deveres que nos conduzam a uma preservação do ser e uma responsabilidade relacionada ao ser. Com base nesta assertiva, pode-se mencionar que a utilização do referencial filosófico axiológico de Max Scheler, pautado na fenomenologia, foi uma experiência reflexiva sobre os fundamentos axiológicos do cuidar em enfermagem e seu ensino.

A teoria dos valores de Max Scheler procura responder a uma necessidade ética, como firmá-la na materialidade da experiência, de modo a não restringirmos nossos comportamentos ao seguimento de normas gerais prescritas por qualquer instituição ou autarquia da Enfermagem que nem sempre respondem aos dilemas específicos vividos por acadêmicos e enfermeiros em seu cotidiano. Alicerçado no pensamento de Scheler, pode-se dizer algo relevante para a prática profissional e docente para a Enfermagem que é a concepção de que o estudo da ética e do cuidar também se vincula a uma materialidade e a um emotivismo, recordando que toda ética deveria de

[...] aperfeiçoar-se no descobrimento das leis do amor e do ódio, que excedem as leis do preferir e as que existem entre as qualidades dos valores correspondentes no que diz respeito a seu grau de absolutividade, aprioridade e primordialidade (SCHELER, 2001, p. 365).

Assim, uma prática profissional, um ensino e um cuidar ético na enfermagem possui um componente, um enlace sensorial, quer dizer, sentimental. Convém reforçar que, na experiência vivida, a primazia é da emoção, e que todo conhecimento, explicação dada pela razão embora importante, é posterior ao sentir. Essa visão é perceptível nas categorias, emergidas dos discursos dos docentes de Enfermagem, participantes desta investigação, referentes à conceituação sobre o que sejam valores éticos.

Os docentes de Enfermagem compreendem que os valores éticos contemplam um conceito dinâmico cujo esteio são relações vividas e, por vezes transmitida, por esses participantes no seio da família, comunidade e sociedade, aliados à construção de sua personalidade, interioridade esta que o leva uma forma própria de valoração na vida.

Segundo Durkheim (2007), ensinamentos morais, consuetudinários são uma educação inconsciente e que nunca para, expressada através de palavras, gestos e atos. Scheler

(2003, p. 25) alerta para o perigo deste tipo de educação ao afirmar que estes comportamentos morais, cunhados pelo tempo, pela rotina, podem tornar o ser humano cada vez mais escravo do hábito. Para o ensino de Enfermagem, estas compreensões, atreladas a uma ética profissional, lembram-nos como as rotinas pré-estabelecidas, o agir segundo normas frias, podem contribuir para um fazer em saúde mecânico, monótono, desprovido de vínculo com o outro, exercido por profissionais sisudos e avessos a mudanças.

Este fato nos impulsiona para a compreensão de que valores éticos não podem ser ensinados apenas teoricamente, precisam estar respaldados em uma experiência real ou imaginária e ser uma descoberta do mundo para ter sua eficácia. Jonas (2004, p.167) enfatiza que cada experiência é única e uma desrealização do mundo para sua descoberta: “Tudo que eu tenho que fazer para ver é abrir os olhos – e o mundo está aí como sempre esteve”.

O outro modo de vivenciar valores éticos por parte dos professores de Enfermagem é a busca por um regramento fechado, consolidado em leis, códigos e normas em geral, que se sintetiza na categoria ética normativa cujo ensino de Enfermagem repassa para seus aprendizes. Rorty (2005, p.216) faz uma reflexão que auxilia no entendimento dessa escolha, em alguns momentos, por este modo de experimentar valores éticos, relatando que a educação com base em sentimentos “[...] funciona apenas com pessoas que podem relaxar durante um tempo suficiente para ouvir [...]”, ou seja, abertas, sensíveis e capazes de refletir sobre si, seus valores e sentimentos, sendo este processo de formação pessoal, por vezes lento.

Ora, embora a experiência sensorial seja considerada mais marcante, nem sempre as pessoas podem ficar cômicas de que valores sentem, estão sob efeitos de estados emocionais, preferem um desvalor, ou não estão preparados para captar tais valores da experiência devido à sua imaturidade, e intempestividade, como ocorre no ensino de Enfermagem, surgindo necessidade de uma regra formal para orientar determinado dever. No entanto, realizar um dever pela identificação do valor no qual se fundamenta torna a ação mais autêntica e coerente do que cumprir um dever pelo simples dever (MAGALHÃES FILHO, 2006).

Sob esse enfoque, a identificação do valor pela pessoa conduz ao reconhecimento de um dever. Sendo assim, autonomia e liberdade da pessoa, além da coesão entre idéias, ações e intenções, são elementos essenciais no que se refere a um juízo ético ou a uma tomada de decisão, não podendo ser instrumento coercitivo de controle, censuras ou proibições (MAIDANA, 2005). De acordo com Frondizi (2007), valores possuem uma relação íntima para com as ações criadoras do homem (imaginação e inteligência), servindo como guias,

indicadores em cada caso, do desenvolvimento histórico da humanidade. Ora, se nessa perspectiva os valores incidem sobre a experiência individual e a evolução histórica, porque não afirmar que a ética é um guia para o surgimento de uma nova prática de enfermagem, mais sensível e não tanto racional.

Os discursos dos educadores de Enfermagem integrantes do estudo deixaram transparecer duas maneiras de como exercem comunicação de valores, como expomos. **Uma**, através de comunicação verbal, usando os mandados pedagógicos (conselhos, recomendações, deliberações morais, etc.) e que, entretanto, não incidem sobre a disposição de ânimo dos alunos. Este aspecto pode originar modo de pensar e fazer em Enfermagem distoantes na relação entre os atores (professor/ aluno), de maneira que o conteúdo ensinado não atende as expectativas do aluno, ou este não associa a teoria à prática, como também pode ser possível ocorrer o inverso, tais orientações pedagógicas podem despertar o discente para algo que ele ainda não havia atentado.

Neste entendimento, a capacidade de liderança do docente torna-se um requisito essencial para o êxito do ensino em Enfermagem. Para Scheler (1998b), os líderes influenciam nossa vontade, exigindo um agir ou um comportamento, enquanto que os modelos atuam sobre o *ordo amoris* da pessoa, ou seja, sobre nossa consciência, estrutura de valores, nosso amar e odiar, enfim, em nossa disposição de ânimo, reivindicando, propondo, um modo-de-ser.

Diante deste enfoque, o professor de Enfermagem, enquanto líder, faz uso dos mandados pedagógicos a fim de despertar e fornecer sentido para determinadas impressões sobre o cuidar, ao aluno. Scheler (1998b, p.36) afirma que “Ser líder é agir, mostrar o caminho, dar à vida o rumo certo, ou errado no caso do mau líder.”. Enquanto professor-líder, seus objetivos devem ser pautados no libertar e no estimular a autonomia do discente, a fim de que ele seja capaz de uma reflexão crítica sobre seu próprio agir.

Esta assertiva é corroborada por Santarém (2004) o qual recomenda alguns pontos sobre a relação ensino e formação profissional que se considera relevante o ensino em Enfermagem: os conflitos insurgentes e que mostram distorções entre ensino e prática profissional requerem um compromisso de fazer do processo de ensino-aprendizagem capaz de transformar o estudante como sua realidade social.

A **outra** maneira de disseminação de valores percebida nos relatos dos docentes depoentes desse estudo reporta-se à compreensão de que os professores representam modelos

reais ou ideais para alunos, mais profunda que o ser líder, uma vez que esta se arraiga, infunde-se na disposição de ânimo do educando. O foco do processo de ensino-aprendizagem do aluno decorre das atitudes de admiração e contemplação, de confiança, de forma que o discente é capaz de entregar sua vontade ao direcionamento do professor, educador, sem questionar o que origina o princípio do seguimento.

É oportuno salientar que essa experiência de ser modelo não deve ser pré-fabricada ou induzida pelo professor, sobre pena de ser hipocrisia. Scheler (2001) entende que certas atitudes de docentes que vêm relacionada, muitas vezes, a esta idéia de ser modelo, são apenas valores da pessoa social, que compreendem o nome, reputação, estima, horror, dignidade, fama, santidade, etc. É preciso, sim, que o professor reconheça que ele pode servir ou ser um referencial prototípico para o aluno e permitir que o aluno siga seu modelo, sem forçá-lo ou coagi-lo para tal. Este ato de seguimento será infrutífero se não for desencadeado pelo aluno.

À guisa de adentrar no âmbito das considerações finais, este pesquisador percebe que sua inquietude inicial não se exauriu completamente, antes diríamos que aumentou. Tal fenômeno ocorre devido às conexões existentes entre os diversos saberes que se centram na pessoa. Porém, uma pesquisa segue uma trajetória pré-estabelecida e seu término deve possibilitar uma reflexão contínua deste investigador e permitir uma contribuição de novos olhares leitores.

O caminho percorrido foi árduo, *pari passu*, agradável por fatores, tais como, originalidade da temática, mesmo em meio a parca literatura sobre Max Scheler em idiomas lusitano, hispânico, mas, principalmente, no Brasil; a lide com terminologias das ciências humanas, em especial, a filosofia, na sua vertente fenomenológica rendeu a este investigador uma busca exaustiva para compreensão do referencial teórico de Max Scheler. Outro desafio engrandecedor foi a manipulação da técnica de pesquisa fenomenológica cujas etapas operacionais são ainda pouco difundidas na modalidade de pesquisa de campo.

Contudo, este fenomenólogo versátil possui uma concepção de mundo cativante a qual foi sendo descoberta ao longo das leituras de obras introdutórias e principais sobre o mesmo, não podendo deixar de mencionar que muitas idéias schelerianas passaram a ser compartilhadas por este investigador, dentre as quais o emotivismo, a objetividade dos valores e a instrução pedagógica fundamentada na liderança e no ser modelo.

Convém mencionar que o estímulo de colegas, que se dispuseram a discutir questões filosóficas, foi de grande valia para validar as convicções deste pesquisador. E o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio de seu incentivo à pesquisa, possibilitou a aquisição de materiais que, sem este recurso, ficaria economicamente inviável realizar tal estudo.

Diante destes aspectos, consideramos que este estudo suscita várias outras questões tanto quanto a utilização do método fenomenológico para a pesquisa, sobre a aplicabilidade dos pressupostos axiológicos de Max Scheler, bem como, curiosidades sobre as falhas no processo de ensino-aprendizagem e a percepção do aluno com respeito ao professor.

Nesse contexto, pretendemos doravante divulgar, compartilhar essa discussão fenomenológica em periódicos da área, para que outros leitores, em especial alunos, pesquisadores, profissionais e docentes de Enfermagem, possam favorecer para a continuidade do *circulus in demonstrando* da análise fenomenológica iniciado com este trabalho e avançar não só nos apontamentos acima levantados, como no aprofundamento do pensamento de Max Scheler.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AITH, F. **Curso de direito sanitário**: a proteção do direito à saúde no Brasil. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

ALONSO, A. H. Conceitual: privacidade e antropologia. In: MARTINS, I. G. da S.; PEREIRA JÚNIOR, A. J. (Coords.). **Direito à privacidade**. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

ALVES, V. H. **O ato da amamentação**: um valor em questão ou uma questão de valor. 2003. 127f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2003.

ANTUNES, C. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

ARMELIN, M. V. A. L.; SCATENA, M. C. M. A importância do apoio emocional às pessoas hospitalizadas: o discurso da literatura. **Revista Nursing**. São Paulo, v. 22, n. 12, p. 22-25, dez. 2000.

BARAHONA, A. F. Valor y amor según Max Scheler. **Revista de Filosofia**. Maracaibo, v. 21, n. 44, p. 65-84, maio 2003.

BARCHIFONTAINE, C. P. Prefácio. In: PESSINI, L.; BERTACHINI, L. (Orgs.). **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BATISTA, P. S. S.; COSTA, S. F. G. **Ética no cuidar em enfermagem**. João Pessoa: Idéia, 2002.

_____. Ética no cuidar em enfermagem: discurso de enfermeiros assistenciais. **Temas em Saúde**, João Pessoa, ano 5, n. 5, p.5-10, set. 2005.

BELLO, A. A. **Fenomenologia e ciências humanas**: psicologia, história e religião. São Paulo: EDUSC, 2004.

_____. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: EDUSC, 2006.

BETTINELLI I L. A.; WASKIEVICZ, J.; ERDMANN, A. L. Humanização do cuidado no ambiente hospitalar. In: PESSINI, L.; BERTACHINI, L. (Orgs.). **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BOCCHESI, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ERICONE, d. et al. **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOFF, L. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BORNHEIM, G. O sujeito e a norma. In: NOVAES, O. de A. (Org.). **Ética.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL, V. V.; ALENCAR, C. C. P. de; MUCCI, I. Refletindo sobre a formação e desempenho do docente de enfermagem. **Cogitare Enferm.** Curitiba, v. 1, n. 2, p. 81-85, jul./dez. 1996.

BRITO, F. **A verdade como regra das ações:** ensaio de filosofia moral como introdução ao estudo do direito. Brasília: Senado federal, 2005.

BUENO, E. R. A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In.: PEIXOTO, A.J. (Org.). **Interações entre fenomenologia & educação.** São Paulo: Alínea, 2003.

BUENO, F. M. G. O enfermeiro e a construção da autonomia profissional no processo de cuidar. **Rev Bras Enferm.** v. 59, n. 2, p. 222-227, mar./abr. 2007.

BUFFORD, T.O. Personalism and education: a philosophical retrospect/ prospect. In.: **Paideia.** 2008. Disponível em: <www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBufo.htm>. Acesso em 25 jun. 2008.

CAMÕES, L.V. **Sonetos para amar o amor.** Rio Grande do Sul: L&pm, 2007.

CARRERAS et al. **Como educar integrando valores:** materiais, textos, recursos e técnicas. São Paulo: Loyola, 2006.

COLAIZZI, P. F. Psychological research as the phenomenologist views it. In: VALLE, R. S.; KING, M. **Existential phenomenological alternatives for psychology.** New York: Oxford University Press, 1978.

COMPARATO, F. K. **Ética:** direito moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM - COFEN. **Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.** Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, J. S. **Max Scheler:** o personalismo ético. São Paulo: Moderna, 1996.

COSTA, S. F. G. C.; VALLE, E. R. M. **Ser ético na pesquisa em enfermagem.** João Pessoa: Idéia, 2000.

D'AGOSTINO, F. **Bioética segundo o enfoque da filosofia do direito.** São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia.** São Paulo: Centauro, 2004.

DESLANDES, S. F. Análise do discurso oficial sobre humanização da assistência hospitalar. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

DOMINGUES, T. A. M.; CHAVES, E. C. O conhecimento científico como valor no agir do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP.** São Paulo, v.39, n. especial, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2007.

- ESPERIDIÃO, E. A relação professor-aluno e a construção da relação com o paciente. In: GONZALES, R. F.; BRANCO, R. **A relação com o paciente: teoria, ensino e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.
- FELDMAN, C. Construindo a relação profissional de saúde – paciente. In: MEZZOMO, A. A. et al. **Fundamentos da humanização hospitalar: uma visão multiprofissional**. São Paulo: Loyola, 2003.
- FERNANDES, M. F. P. A ética e a bioética no contexto da educação em enfermagem. In: MALAGUTTI, W. **Bioética e enfermagem: controvérsias, desafios e conquistas**. Rio de Janeiro: Rubio, 2007.
- FERRER, J. J.; ÁLVAREZ, J. C. **Para fundamentar a bioética: teorias e paradigmas teóricos na bioética contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2005.
- FERRY, L. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- FITZPATRICK, J. J.; WALLACE, M. **Encyclopedia of nursing research**. 2. ed. Newtown: Springer Publishing Company, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, G. F. A responsabilidade ético-legal do enfermeiro. In.: OGUISSO, T. (Org). **Trajectoria histórica e legal da enfermagem**. Barueri-SP: Manole, 2005.
- FREITAS, I. R. S. A bioética nas relações interpessoais. In.: SIQUEIRA, J. E.; PROTA, L.; ZANCANARO, L. (Orgs.). **Bioética: estudos e reflexões**. Londrina: Ed.UEL, 2000.
- FRONDIZI, R. **Qué son los valores? Introducción a la axiología**. 3. ed. México: FCE, 2007.
- FROTA, M. L. M. Enfermagem obstétrica: o cuidar e o ensino na perspectiva da assistência humanizada. In: Congresso Brasileiro de Enfermagem, 52., 2001, Recife. **Anais...** Recife: ABEn, 2001, p.179-185.
- GARAI, M. G. S. **Acción, persona, libertad: Max Scheler – Tomás de Aquino**. Espana: EUNSA, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos científicos**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILES, T. R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.
- GIORGI, A. et al. (Org.). **Phenomenology and psychological research**. Pittsburch: Duquesne University Press, 2008.
- GOMES, I. L. V.; FRAGA, M. de N. de O. Direitos da pessoa hospitalizada: conhecimento e prática dos enfermeiros. **Rev. RENE**. v.2, n.1, p.103-110, 2001.
- GOMES, J. C. M. As bases éticas da relação médico-paciente. In: GONZALES, R. F.; BRANCO, R. **A relação com o paciente: teoria, ensino e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ERICONE, d. et al. **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HERKENHOFF, J. B. **Como aplicar o direito**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. 3 ed. Coimbra: Arménio Amado, 1967.

_____. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: UNESP, 2001.

JARDILINO, J. R. L. Ética e responsabilidade social: implicações na formação de profissionais da área da saúde. In.: JARDILINO, J.R.L.(Org.) **Ética**: subsídios para a formação de profissionais na área da saúde. São Paulo: Pancast, 1998.

JONAS, H. **O princípio da vida**: fundamentos para uma biologia filosófica. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

KÜBLER-ROSS, E.; KESSLER, D. **Os segredos da vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LEITE, M. A.; VILA, V. S. C. Dificuldades vivenciadas pela equipe multiprofissional na unidade de terapia intensiva. **Rev Latino-am. Enferm**. Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 145-150, mar./abr. 2005.

LOTUFO NETO, F. A violação dos limites na relação médico-paciente. In: GONÇALVES, H. C. **Ética e psiquiatria**. 2. ed. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 2007.

MAGALHÃES FILHO, G. B. **Teoria dos valores jurídicos**: uma luta argumentativa pela restauração dos valores clássicos. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.

MAIDANA, S. La dimensión ética Del trabajo. **Texto Contexto Enferm**. v. 14, n. 1, p. 58-64, jan./mar. 2005.

MARCONDES, D. **Introdução ao estudo da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MATHEUS, C. **Max Scheler e a gênese axiológica do conhecimento**. São Paulo, n. 44, p. 13-27, dez. 2002

MAURI, M. **El conocimiento moral**: Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Smith, Brentano, Scheler, Santo Tomás. Madrid: Rialp, 2005.

MCCOUGHLAN, M. A necessidade de cuidados paliativos. In: PESSINI, L.; BERTACHINI, L. (Orgs.). **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MEISTER, J. A. F. **Amor X conhecimento**: inter-relação ético-conceitual em Max Scheler. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MEZOMO, J. C. **O administrador hospitalar**. São Paulo: CEDAS, 2001.

MIETH, D. **Pequeno estudo de bioética**. São Paulo: Idéias e Letras, 2007.

MIGALLÓN, S. S. **La persona humana y su formación em Max Scheler**. Barañáin: Ediciones Universidad de Navarra, 2006.

_____. Max Scheler. **Philosophica: Enciclopedia filosófica**. (on line). 2007. Disponível em: <<http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/scheler/Scheler.ftml>> Acesso em: 15 jan. 2008.

MONDIN, B. **Os valores fundamentais**. São Paulo: Edusc, 2005.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

MOUNIER, E. **O personalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1964.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological research methods**. Califórnia: Sage, 1994.

NASCIMENTO, E. R P.; TRENTINI, M. O cuidado de enfermagem na unidade de terapia intensiva (UTI): teoria humanística de Paterson e Zderad. **Rev Latino-am. Enferm.** Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 250-257, mar./abr. 2004.

NODDINGS, N. **O cuidador**: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

OLIVEIRA, S. de F. D. Sistematizar é perder tempo? In: SILVA, M. J. P. **Qual o tempo do cuidado?** Humanizando os cuidados de enfermagem. São Paulo: Loyola, 2004.

PEGORARO, O. A. **Ética e bioética**: da subsistência à existência. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEQUENO, M. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PEREIRA, R. M. B. **O sistema ético-filosófico dos valores de Max Scheler**. Porto Alegre: EST, 2000.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSINI, L.; BERTACHINE, L. (Orgs.). **Humanização e cuidados paliativos**. São Paulo: Loyola, 2004.

PHILIPPE, M. D. **O amor** – na visão filosófica, teológica e mística. Petrópolis: Vozes, 1999.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Aprender a viver. ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

PUOLIMATKA, T. Max Scheler and the Idea of a well rounded education. **Educational Philosophy**. v. 40, n. 3, 2008.

RAMOS, A.P. **Scheler**. Madrid: Ediciones del Orto, 1997.

REALE, M. **Filosofia do direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Variações sobre ética e moral**. 13 out. 2001. Disponível em: <<http://www.miguelreale.com.br/artigos/veticam.htm>>. Acesso em 15 jul. 2006.

REIS, F. F.; RODRIGUES, V. M. C. P. **A axiologia dos valores e a sua comunicação no ensino de enfermagem**. Lisboa: Climepsi editores, 2002.

RESTIFFE NETO, P. Conceitual: privacidade e valores humanos. In: MARTINS, I. G. da S.; PEREIRA JÚNIOR, A. J. **Direito à privacidade**. Aparecida: Idéias e Letras, 2005.

RESWEBER, J. P. **A filosofia dos valores**. Coimbra: Almedina, 2002.

RICOEUR, P. **O justo**. v. 2. São Paulo: W M F Martins Fontes, 2008.

RODRIGUEZ, V. G. O. Sigilo médico e direito à privacidade: do delito de desobediência face ao desatendimento de ordem judicial de revelação de dados de pacientes. In: MARTINS, I.G.S.; PEREIRA JÚNIOR, A. J. P. **Direito à privacidade**. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

RORTY, R. **Verdade e progresso**. Barueri: Manole, 2005.

SAMPAIO, M. R. F. B. Prefácio. In.: SILVA, J. **Responsabilidade civil do enfermeiro**. João Pessoa: Joacir da Silva, 2006.

SANTARÉM, R. G. **Precisa-se (de) ser humano**: valores na formação profissional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

SANTOS, L. R.; BENERI, R. L.; LUNARDI, V. L. Questões éticas no trabalho da equipe de saúde: o (des)respeito aos direitos do cliente. **Rev Gaúcha Enferm**. Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 403-413, dez. 2005.

SCHELER, M. **A posição do homem no cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Antologia. In.: COSTA, J. S. **Max Scheler**: o personalismo ético. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **Da reviravolta dos valores**: ensaios e artigos. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção pensamento humano).

_____. **De lo eterno en el hombre**. Madrid: Encuentro, 2007.

_____. **Esencia y formas de la simpatía**. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1950.

_____. **Ética**: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. Madrid: Caparrós, 2001.

_____. **La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico**. Buenos Aires: Nova, 1958.

_____. **Modelos e líderes**. Curitiba: Champagnat, 1998b.

_____. **Ordo amoris**. Madrid: Caparrós, 1998a.

_____. **Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2004.

_____. **Visão filosófica do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SCHERER, Z. A. P.; SCHERER, E. A.; CARVALHO, A. M. P. **Rev Latino-am. Enferm**. Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 285-91, mar./abr. 2006.

- SCHIRMER, J. Ética profissional. In.: OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. L. C. P.(Orgs.). **Ética e bioética**: desafios para a enfermagem e a saúde. Barueri, SP: Manole, 2006.
- SGRECCIA, E. **Manual de bioética**. São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, J. **Responsabilidade civil do enfermeiro**. João Pessoa: Joacir da Silva, 2006.
- SILVA, M. J. P.; GIMENES, O. M. P. V. Eu – o cuidador. **Rev. O Mundo da Saúde**, São Paulo, ano 24, v. 24, n. 4, p. 307-309, 2000.
- SILVA, M. J. P. **O amor é o caminho**: maneiras de cuidar. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SINGER, P. **Ética prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Um só mundo**: a ética da globalização. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SOUZA, E. D. de et al. Universalização da formação de professores e fenomenologia : caminhos opostos? In: PEIXOTO, A. J: et al. **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.
- SPINOZA, B. de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TEIXEIRA, E.; VALE, E. G. Tendências e perspectivas do ensino de graduação em enfermagem. In: TEIXEIRA, E. et al. (Orgs.). **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- VANDENBERGHE, F. Sociology of the heart: Max Scheler's epistemology of Love. **Theory, Culture & Society**. (on-line). v. 25, n. 3, p. 16-51, 2008. Disponível em : <<http://tcs.sagepub.com>>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- VIDAL, M. **Moral de atitudes**: moral fundamental. 5. ed. São Paulo: Santuário, 2000.
- VILA, V. S. C.; ROSSI, L. A. O significado cultural do cuidado humanizado em Unidade de Terapia Intensiva: “muito falado e pouco vivido”. **Rev Latino-Am. Enferm**. Ribeirão Preto, v.10, n.2, mar./abr. 2002.
- VOLKMER, S. A. J. **A percepção do valor na ética material de Max Scheler**. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.
- WALDOW, V. R. **Cuidado humano**: o resgate necessário. 3 ed. Porto Alegre: Sagra Luzato, 2001.
- _____. Examinando o conhecimento na enfermagem. In MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. ; LOPES, M. J. M. **Marcas da diversidade**: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
- WATSON, J. **Theory evolution**. 2006. Disponível em: <<http://www2.uchsc.edu/son/caring/content/evolution.asp>>. Acesso em 10 maio de 2007.
- WATSON, J.; FOSTER, R. The Attending Nurse Caring Model: integrating theory, evidence and advanced caring-healing therapeutics for transforming professional practice. **Journal of Clinical Nursing**. England, v. 12, n. 3, p. 360-365, maio 2003.
- ZOBOLI, E. L. C. P. O cuidado: uma voz diferente na ética em saúde. In.: SEGRE, M.(Org.). **A questão ética e a saúde humana**. São Paulo: Atheneu, 2006.

ZUBEN, N. A. V. **Vulnerabilidade e decisão**: tensão no pacto médico. In: BARCHIFONTAINE, C. P.; ZOBOLI, E. L. C. P. (Orgs.). **Bioética, vulnerabilidade e saúde**. São Paulo: Idéias e letras, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO: Valores éticos no ensino da prática do cuidar em enfermagem: um estudo fenomenológico em Max Scheler

MESTRANDO: Alan Dionizio Carneiro

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Dr^a. Solange F.G. da Costa

Prezado Prof^(a).

Este estudo tem como objetivos compreender o entendimento de docentes de enfermagem a respeito de valores éticos, assim como investigar a disseminação destes valores no ensino do cuidar em enfermagem. Na oportunidade, ressalto que esta investigação contribuirá para uma melhor compreensão da experiência vivida pelos professores concernentes ao ensino do cuidar e a transmissão de valores.

Para a realização desta pesquisa, solicito sua valiosa colaboração participando deste estudo, por meio de uma entrevista, destacando que, para o registro dos dados, será utilizado o sistema de gravação de áudio. O material empírico, posteriormente transcrito, será submetido à apreciação dos respectivos participantes com a finalidade de garantir a fidedignidade dos dados.

Faz-se oportuno esclarecer que o (a) senhor (a) terá toda liberdade para aceitar participar ou não, bem como de desistir a qualquer momento. Garanto também o anonimato e o sigilo das informações confidenciais fornecidas. Neste contexto, peço também sua autorização para apresentar os resultados desta investigação em eventos da área de enfermagem, ou publica-los em periódicos. Ademais, coloco-me à disposição do (a) senhor (a) para qualquer esclarecimento.

Diante do exposto, caso concorde em participar da investigação proposta, convido o (a) Senhor (a) a assinar, conjuntamente comigo, este Termo.

Alan Dionizio Carneiro
Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) Docente Participante

Telefones para contato:
Coordenação do NEPB: 3216- 7735
Mestrado em Enfermagem: 3216-7109

APÊNDICE B
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

I. DADOS RELACIONADOS AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Titulação: _____

Tempo de Serviço: _____

Disciplinas Ministradas: _____

II. QUESTÕES SOBRE O ESTUDO

1. Qual o seu entendimento sobre o que sejam valores éticos?

2. Como o(a) senhor(a) vivencia valores éticos no seu cotidiano profissional?

3. Em sua vivência, como procura disseminar valores éticos no ensino teórico e prático do cuidar em enfermagem?

APÊNDICE C

BIOGRAFIA DE MAX SCHELER (1874 – 1928)

Max Ferdinand Scheler nasceu no dia 22 de agosto de 1874, em Munique, na Baviera, sul da Alemanha. Seu pai era camponês, bávaro, pertencia à grande burguesia protestante, luterano, e sua mãe era de origem judia ortodoxa. Seu tio Ernest Fürther (tio materno) colaborou financeiramente com os estudos de Scheler. Aos quinze anos, ainda no Liceu, durante os estudos secundários, em sua cidade natal, converteu-se ao catolicismo (RAMOS, 1997).

Em 1893, matricula-se na Faculdade de Medicina de Munique, porém, no ano seguinte, aos vinte anos, transfere-se para a Universidade de Berlim para estudar filosofia e sociologia. Nessa época, lecionavam na faculdade Carl Stumpf, Wilhem Dilthey e George Simmel, juntamente com W. Sombart e Max Weber o qual foi um dos criadores da moderna sociologia alemã. A influência de Dilthey se fez presente na distinção, desenvolvida por Scheler, dos três tipos de cosmovisão, isto é, concepção de mundo: natural, científica e filosófica (COSTA, 1996).

Max Scheler, no ano de 1894, contrai matrimônio civil com Amelie von Dewitz sete a oito anos mais velha que ele, divorciada de seu primeiro marido e com um filho. Desse relacionamento, nasceu em 1900, Wolfgang Scheler. No ano seguinte, Max Scheler passa a estudar na Universidade de Jena, onde exerciam a docência dois intelectuais renomados: o materialista E. Häckel e o idealista Rudolf Eucken (COSTA, 1996).

Em 1897, torna-se Doutor em filosofia com a tese “Contribuições à fundamentação das relações entre os princípios lógicos e éticos”, orientada por Eucken e publicada em 1899, ano em que recebe sua habilitação para a docência com a dissertação, também inspirada por Eucken, intitulada “As relações entre o método transcendental e o método psicológico na filosofia”, publicada em 1900 (FRINGS, 2008).

Scheler é recebido, em 1901, como professor na Universidade de Jena, tornando-se um renomado professor neste ateneu. É nesse ano que Scheler tem seu primeiro contato pessoal com Edmund Husserl, ao ser convocado por H. Vaihinger para uma reunião da Kant-Gesellschaft, que editava uma revista, na qual ambos participavam como colaboradores (FRONDIZI, 2007).

O ano de 1907 foi um ano de mudanças para Scheler que abandona Jena, devido a problemas familiares com sua esposa cujo caráter extremamente zeloso havia criado dificuldades e, à convite, ou melhor, apoiado por Husserl consegue dar continuidade às suas atividades acadêmicas na Universidade de Munique, travando embates intelectuais com o grupo que, liderado por Theodor Lipps, se dedicava ao estudo das idéias de Husserl (COSTA, 1996).

Nesse momento, Scheler estreita, ainda mais, os laços com os membros do movimento filosófico da fenomenologia de Husserl, Geiger, Th. Lipps, A. Pfaender e sobretudo com D. von Hildebrand. Entretanto, Scheler nunca foi discípulo de Husserl, pois, quando o conheceu, já havia formado muitas de suas convicções filosóficas, as quais não estava disposto a renunciar, mas a influência da fenomenologia em seu pensamento é perceptível após 1906 (GARAI, 2002).

Frondizi (2007, p.109) faz uma comparação interessante entre Husserl e Scheler, que nos ajuda a entender este filósofo como um contemplador da vida, ao afirmar que Husserl é “[...] um homem que pode alimentar-se de essências; Scheler vive e sente a vida em sua plenitude.”.

Max Scheler proclamava e professava abertamente sua fé no catolicismo. Profundamente influenciado pelo pensamento cristão (Agostinho e Pascal, em particular), pela filosofia da vida (Nietzche, Dilthey e Bergson) e pela fenomenologia husserliana, esse pensador, considerado um mulherengo inveterado e um fumante incorrigível, provocou inúmeras vezes escândalo nos redutos mundanos da vida acadêmica. Ora, paradoxalmente, mais ele insistia sobre a importância primordial dos valores espirituais e sobre a necessidade de sublimar as pulsões libidinosas (CAILLÉ et al., 2004).

O período entre 1910 e 1912 foi mais um momento conturbado na vida de Max Scheler devido a intrigas de sua ex-mulher, Amélia von Dewitz. Em 1911, rompe o matrimônio depois de um sonoro escândalo promovido por sua esposa, que acaba comprometendo sua carreira, perdendo sua Licença (*venia docendi*), sendo obrigado a deixar o ensino universitário e passando a viver de aulas particulares. Com isto, abandona Munique, mudando-se por algum tempo para Gotinga (FRINGS, 2008).

Por outro lado, há de se destacar que nesse intervalo, mesmo conflituoso, teve dois excelsos alunos Edith Stein e Karol Wojtyla, conhecido posteriormente como Papa João Paulo II, os quais escreveram e divulgaram trabalhos sobre a filosofia scheleriana. Em 1912,

Scheler transfere-se para Berlim, premido pela necessidade de encontrar um trabalho mais rentável. Ali atuou como jornalista autônomo e crítico da cultura. Também naquele ano, conseguiu o divórcio da primeira mulher e, então, casa-se na Igreja Católica, em Munique, com Märit Furtwängler, sua aluna, irmã de Wilhem (mítico diretor de orquestra), vivendo em Berlim até o início da Primeira Guerra Mundial. Ainda naquele ano, publica a obra “Sobre o ressentimento e o juízo de valor moral”, obra de grande repercussão e reeditada várias vezes com títulos distintos (RAMOS, 1997).

Próximo ao início da Grande Guerra, em 1913 publica outra obra de destaque “Fenomenologia dos Sentimentos de simpatia e do amor e o ódio”, reeditada, posteriormente, com muitas ampliações em 1923 sob o título de “Essência e formas de simpatia”. Nesse mesmo ano, torna-se integrante do conselho editorial da famosa revista de fenomenologia “O anuário”, em cujo primeiro volume divulga a primeira parte de sua grande obra “O formalismo da ética e a ética material dos valores”. A segunda parte desta obra é editada em 1916, na mesma revista, sendo publicada como livro independente nesse mesmo ano.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, em 1914, Max Scheler alista-se no exército alemão, mas foi impedido de atuar por já ter ultrapassado os quarenta anos. No entanto, empenha-se num trabalho publicista em favor da causa alemã, editando, em 1915, o livro de propaganda bélica “O gênio da guerra e a guerra alemã”, profundamente anglófono e que sofrerá duras críticas do seu amigo José Ortega y Gasset (COSTA, 1996). Os estudos desse período foram divulgados posteriormente sobre o título definitivo “Sobre o derrocamento dos valores”. Continuamente, em 1916, edita outra coleção dos escritos da guerra, menos belicista, com o título “Guerra e reconstrução”. Vale ressaltar que a maioria desses trabalhos permaneceram compilados, em 1922 e 1923, em quatro volumes intitulados “Escritos sobre Sociologia e doutrina da cosmovisão”. Em 1917, recebe uma valorosa e árdua honraria, sendo designado pelo Ministério de Relações Exteriores para a missão diplomática em Genebra e Haya (RAMOS, 1997).

Com o fim da guerra, consegue a restituição de sua licença para ensinar em 1919, retomando o ensino e incorporando-se como catedrático de Filosofia e Sociologia na Universidade de Colônia, onde também assumiu a direção do Instituto de Sociologia (Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales). Em 1921, devido à sua ampla atividade de escritor católico, publicou a obra “Do eterno no homem” na revista Hochland, como Tomo I, mas para o qual não haveria continuação. Nesse ano, publica, ainda, “Problemas de uma Sociologia do

Saber” e, na vida afetiva, outro infortúnio: Scheler solicita a declaração de nulidade de seu matrimônio com Märit, porém esta lhe é negada (FRINGS, 2008).

Scheler, então, procura aprofundar seu pensamento desta vez com a publicação, em 1922, do esboço de sua Antropologia Filosófica intitulada: “A posição do homem no cosmo”. Nesta obra sem continuidade, aparecem as idéias da sua última fase, mostrando seu afastamento definitivo não só do catolicismo, mas do próprio cristianismo. Por outro lado, em sua vida privada esse distanciamento parece ocorrer com a obtenção do divórcio de sua segunda esposa, e o terceiro casamento, apenas civil, com Maria Scheu, sua aluna (MEISTER, 1994).

Até 1926, suas obras se voltam para uma sociologia do conhecimento que mostram também o seu distanciamento intelectual com o catolicismo, sendo publicados os seguintes títulos “As formas de saber e cultura” e “As formas de saber e sociedade”, a qual serviu de base para criação da sociologia do conhecimento.

Devido a essa nova relação com o catolicismo, sofreu várias repressões, pois para os católicos era considerado um apóstata e, um cristão dissimulado para os não-cristãos. Essa incompreensão social levou Scheler, em 1928, a mudar-se da cidade de Colônia para Frankfurt, onde aceita uma oferta para lecionar na universidade. (FRINGS, 2008).

Contudo, não chega a exercer a docência, pois, em 19 de maio de 1928, Scheler aos 53 anos, morre repentinamente, em Frankfurt, vítima de um ataque cardíaco, sendo enterrado no cemitério Suedfriedhof de Colônia, onde atualmente também estão sepultados sua terceira esposa e filho. Scheler deixa seus projetos inacabados acerca de uma antropologia filosófica, de um personalismo ético e de uma teoria do conhecimento, sem esquecer de mencionar a sua proposta de construção de uma metafísica (FRINGS, 2008).

Assim, Scheler foi considerado um dos pensadores de maior destaque na Europa durante o início do século XX, versátil em seu pensamento e em sua oratória, trabalhando diversos temas, tais como, ética, psicologia, antropologia, sociologia, filosofia da religião e teologia moral. Dentre as personalidades que manifestaram pesar em relação ao seu falecimento, encontram-se Heidegger que o considerava a potência filosófica mais forte da Alemanha e da filosofia em geral, e José Ortega y Gasset que afirmava que os filósofos daquele século estariam em débito com Scheler, o “pensador por excelência” (ORTEGA Y GASSET, 1983).

Como afirmou Ortega y Gasset (1983, p.148), Scheler foi o filósofo das características humanas, dos sentimentos e das valorizações históricas, ao tempo que era “um embriagado de essências”, um caso de superprodução intelectual, ao lançar as mãos “[...] no ar ao seu redor, como um artista, se enchia de jóias.[...]. Não há escrita uma só frase que não diga de forma direta, lacônica e densa, algo essencial, claro, evidente e, portanto, feito de luminosa serenidade.”.

Scheler influenciou vários pensadores de sua época, dentre os quais destacamos, Jean-Paul Sartre, Martín Heidegger, Emmanuel Mounier, Nicolai Hartmann, além dos quais ele também citou, em sua obra *Ética* (1916), Edith Stein, A. Messer, D. von Hildebrand, Yasuma Takata e José Ortega y Gasset. No Brasil, seu pensamento repercutiu na obra de um dos maiores juristas contemporâneos que foi Miguel Reale (COSTA, 1996; SCHELER, 2001).

REFERÊNCIAS:

- CAILLÉ, A. et al. **História argumentada da filosofia moral e política: a felicidade e o útil.** Rio Grande do Sul: Unisinos, 2004.
- COSTA, J. S. **Max Scheler: o personalismo ético.** São Paulo: Moderna, 1996.
- FRINGS, M. **Max Scheler: german philosopher (1874-1928).** In.: Professor Frings' Max Scheler web site. Disponível em:<<http://www.maxscheler.com/index.shtml#1-BioData>>. Acesso em 25 jun. 2008.
- FRONDIZI, R. **Qué son los valores?** Introducción a la axiología. 3. ed. México: FCE, 2007.
- GARAI, M. G. S. **Acción, persona, libertad: Max Scheler – Tomás de Aquino.** Espana: EUNSA, 2002.
- MEISTER, J. A. F. **Amor X conhecimento: inter-relação ético-conceitual em Max Scheler.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Kant - Hegel - Scheler.** Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- RAMOS, A.P. **Scheler.** Madrid: Ediciones del Orto, 1997.
- SCHELER, M. **Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético.** Madrid: Caparrós, 2001.

ANEXO

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião Ordinária, realizada no dia 30/07/08, o projeto de pesquisa do (a) interessado (a) Alan Dionizio Carneiro, intitulado: “VALORES ÉTICOS NO ENSINO DO CUIDAR EM ENFERMAGEM: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO EM MAX SCHELER”. Protocolo nº. 0347.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.

Eliane Marques D. de Souza
Coordenadora - CEP-CCS-UFPB