

EDUCAÇÃO PARA O CUIDADO

Education for caring

Vera Regina Waldow¹

RESUMO

O texto aborda uma educação com ênfase no cuidar/cuidado apontando para alguns aspectos políticos, filosóficos, éticos e morais que permeiam um currículo direcionado para o cuidado na enfermagem. A ética do cuidar/cuidado como um componente educacional é considerado de extrema importância na sociedade atual e inerente a prática diária da enfermagem no sentido do desenvolvimento do ser humano.

UNITERMOS: educação, ensino, currículo, cuidar/cuidado, enfermagem, ética.

ABSTRACT

The paper approaches an education emphasizing care/caring pointing out some political, philosophical, ethical, and moral aspects which permeate a caring curriculum in nursing. The ethics of caring as an educational component is greatly considered in present society. It is also considered as inherent in the daily practice of nursing towards human development.

KEY WORDS: education, teaching, curriculum, care/caring, nursing, ethics.

INTRODUÇÃO

Os apelos para novas abordagens no ensino vêm progressivamente se tornando mais fortes, e os enfoques e os modelos destas abordagens vêm sistematicamente sendo direcionados para uma educação mais humanística.

A educação de enfermagem tem uma das mais importantes tarefas: a de educar o futuro profissional para a promoção da qualidade de vida humana. Esta tarefa requer um compromisso dos educadores para que esta educação se processe de forma a alcançar sua meta, atendendo a uma necessidade social.

Uma educação para o cuidado revela os diferentes modos de interpretar o mundo. Nela, educadores tentam criar situações que permitam a expressão de inteligências e tentam oferecer oportunidades para liberar a imaginação de forma que os aprendizes possam descobrir o que reside além, buscando o que represente alguma possibilidade significativa (Greene, 1989).

Desta forma, parece apropriada uma reflexão sobre as práticas de ensino, no sentido de questionar se estas têm estimulado a busca independente de aprendizagem, o desenvolvimento da crítica e de um comportamento de cuidado.

É importante revermos nossos objetivos e questionarmos o que pretendemos alcançar e se estes objetivos são congruentes com a nossa expectativa. Estamos contribuindo para uma prática emancipatória, de transformação? Estamos oferecendo bases e princípios para uma ética de cuidado?

Estas são algumas questões que merecem serem aprofundadas e que neste texto serão abordadas de forma tão somente a suscitar reações que estimulem questionamentos que desacomodem o tradicionalismo e que motivem à mudança. O refletir sobre como estamos fazendo nossa prática e sua constante atualização é o exercício da *práxis*.

Temos refletido sobre nossa prática profissional. Cabe porém, refletirmos sobre como, onde e por quem se processa o saber que será viabilizado na prática. Qual o papel da escola como espaço democrático e dos(as) professores (as) como agentes facilitadores? Como se dá o exercício dessa democracia (se é que ela existe)? É

¹ Professora do Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da Escola de Enfermagem da UFRGS.

possível uma educação para o cuidado? Podemos ser capazes de romper com o velho e permitirmos que o novo se crie? Somos capazes de educar a paixão, o medo e a coragem?

“Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois ingredientes cotidianamente, através de nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiado) e DESEJAR, SONHAR, IMAGINAR E CRIAR” (Freire, M. 1991)

UM CURRÍCULO DIRECIONADO PARA O CUIDADO

Para Bevis (1989), educação e enfermagem estão a serviço da sociedade. Ambas têm objetivos comuns, ou seja, estão ligadas ao maravilhoso milagre do pensamento humano e à qualidade de vida humana. Ambas têm um princípio comum de cuidado sobre a condição humana, cuja obrigação e responsabilidade é promovê-la.

É preciso, porém, entendermos que o cuidar/cuidado só é verdadeiramente um princípio dominante numa educação humanística, o que a difere de uma educação tradicional, behaviorista ou de treinamento. Bevis (1989) enfatiza quanto ao que se pretende em termos educacionais e para qualquer discussão sobre ensino aprendizagem, há a necessidade primeiro de se discutir “ensinar para que fins?”

Existe um mandato social nos últimos anos recomendando ênfase em determinados itens nos programas educacionais: artes liberais, habilidades intelectuais tais como análise, resolução de problemas e pensamento crítico; atitudes e valores; ensino de qualidade com formas ativas de aprendizagem e desenvolvimento de docentes; incremento na interação docente-discente como um aspecto do ensino e revisão estrutural que apoie um ensino de qualidade (Op. cit., p.154-155).

Definir educação é uma tarefa difícil. Tem havido uma certa tendência ao treinamento, à especialização. Na visão moderna, porém, a educação deve possibilitar a habilidade de criar e exercer novas opções. Whitehead (apud Bevis, 1989) sustenta que educação é a aquisição da arte da utilização do conhecimento. Este autor também aponta o senso de estilo ou como o denomina, moralidade essencial da mente. Este estilo é sempre privilégio exclusivo do *expert* (ou especialista, no sentido de alto conhecimento e não de determinado assunto) e que resulta de uma mente cultivada. A educação proporciona maiores e diferentes visões de mundo. Ela possibilita ao indivíduo atribuir valores, criar significados desenvolver perspectivas, buscar o desconhecido, transformar e inovar.

Para ser positiva para o educando, a educação deve ser emancipatória. Por educação

emancipatória ou libertadora, entende-se uma educação para a vida e seus mistérios. É a que possibilita a percepção dos fenômenos e o domínio de habilidades para sua investigação. É o ir além, a lucidez para aquilo que se passa no cotidiano sem perceber; a energia de enxergar além de idéias preconcebidas e condicionamentos culturais permitindo-se o desligamento de preconceitos tradicionais; é amor feito de reflexão e contemplação; confiança feita de sensibilidade e intuição; entusiasmo por *insights* e significados que requerem a detecção dos pressupostos que fundamentam os pressupostos; inclinação para estabelecer estratégias; compromisso pela busca da verdade; flexibilidade em descobrir e usar opções e infundir o todo com o ideal moral de humanidade e de cuidar/cuidado. Desta forma, a emancipação compreende questionar-se, confrontar-se com a fácil aceitação e passividade.

Segundo Bevis (1989), as enfermeiras em geral, não educadas sob um enfoque emancipatório servem ao *“status quo”*, aos interessados na manutenção do sistema. As enfermeiras até podem tentar resistir, mas em sua maioria permanecem dentro das rotinas, vivendo vidas circunscritas pela inflexibilidade da grande burocracia imperialista médica e toleram a inevitável marca da banalidade e mediocridade. Pelos moldes tradicionais, quanto mais tecnicamente habilitada, mais efetiva a enfermeira. Todavia, para alcançar as características listadas acima, é preciso mais do que habilidade técnica, é preciso educar-se no real sentido. Somente através de uma educação verdadeira e significativa, a pessoa tem algo mais a dar à vida, aos clientes e ao mundo. Esta porém, é uma educação desafiadora que necessita romper tradicionalismos. Entretanto, este é um desafio que não pode ser evitado para quem aspira a realização como ser humano total e que valoriza o cuidado humano.

Um dos pontos principais ao se discutir educação é ainda indagarmos o quê e como ensinar. Isto requer analisarmos uma outra questão: quem ensina? Quem é este ser que ensina - se é que seria apropriado usar este termo pois, afinal, quem ensina e quem aprende? O verdadeiro processo ensino aprendizagem é um processo de mútua colaboração. Para ensinar é preciso conhecer o que ensinar e este conhecimento busca-se junto ao educando, em sua realidade. Portanto, ambos aprendem, ambos ensinam. O(a) educador(a) necessita buscar a realidade para conhecê-la e codificá-la com o educando, interpretando-a e transformando-a.

Um currículo consiste nas interações e transações que ocorrem entre professores e alunos com o propósito de promover a aprendizagem (Bevis, 1989, p.5). Esta aprendizagem, segundo a autora, deve iluminar, conscientizar, libertar a mente humana, bem como controlar seu potencial. Para que isto ocorra, o importante, porém, não é a

filosofia da escola, o plano curricular, recursos e estrutura. O elemento chave é a qualidade do ensino, a imaginação e a criatividade dos docentes em planejar e selecionar atividades de aprendizagem e a interação com os alunos.

A educação requer um ensino emancipatório ou libertador, ativo e provocador do raciocínio, fundamentado na realidade.

A educação de enfermagem deve lidar com as confusas e contraditórias questões do cotidiano. Deve dar suporte à criatividade e imaginação dos outros, apoiando o crescimento e amadurecimento do aprendiz ao invés de sua dependência. O(a) educador(a) deve promover o *eudo* aprendiz, portanto deve ser responsável e engajado.

Os professores têm a obrigação de possuir conhecimento, serem *experts*, ao invés de negociadores de conhecimento (Bevis, 1989). Neste sentido é de fundamental importância o desenvolvimento docente através de sua capacitação e aprimoramento contínuo.

Para a autora, existe pouca preocupação quanto ao que consiste ser uma boa professora. Professores em geral ensinam como foram ensinados e o papel desempenhado é o de conferencista, de monstador e coordenador de discussões em grande grupo. A sala de aula tradicional é organizada de forma a que o professor seja o centro de atenções, o fornecedor de informações e respostas (de preferência não muitas). O professor é a autoridade, os alunos ouvem, o professor fala. Mesmo nas salas de aulas cuja organização é a de seminário, ou seja, em forma de círculo ou retângulo, a mudança é apenas na disposição das cadeiras. Embora exista maior discussão, não há verdadeira interação, como argumentação e troca entusiástica de idéias. Em geral, o professor mantém o comando, sentando-se em uma das pontas ou mesmo sem o fazer, mantém a relação de poder. Desta forma, as situações de ensino em geral são inspiradas politicamente de forma a manter os relacionamentos de poder tradicionais.

Para Paulo Freire (1992), é preciso reinventar a escola, e esta só se faz através da confrontação da tradição autoritária. E isto envolve o risco. A liberdade acarreta riscos.

Ao reinventar a escola, segundo este autor, reinventa-se a liberdade, o saber, pois reinventa-se a democracia. Para ele, um exercício fundamental é fazer a crítica das negatividades do já inventado. Perguntar-se em torno do já inventado, da escola que está aí, o que ela tem de anti-invenção.

Na educação de Paulo Freire, o educador possibilita a consciência crítica nos alunos. Ensina o exercício da reflexão do cotidiano da prática. A escola precisa criar estes espaços de reflexão.

Portanto, os educadores precisam oferecer espaços de liberdade, incentivar o questionamento, a curiosidade. Educar a imaginação, o sonho, de-

envolver o pensamento e a coragem de agir.

Educador e educando nesta perspectiva são portanto, aprendizes, pois em ambos são mobilizados o pensar e o refletir de nossa prática. Através da reflexão, o sujeito cria conhecimento e provoca uma constante revisão de si próprio, de busca e de entendimento de si e do outro. Este é o processo educativo, o processo de trabalhar a vida, passando a constituir a existência (Freire, P. 1992).

Bevis (1989) chama a atenção para o papel do(a) educador(a) e sua contribuição no desenvolvimento curricular. Para a autora é fundamental que os educadores se atualizem e se desenvolvam.

As reflexões sobre a prática educacional no cotidiano facilitam e conduzem a introspecção. A visualização de si própria(o), o exame de valores, a razão de nossas ações, permite o confrontar-se com o Eu. Para que o(a) educador(a) exerça seu real papel, ele ou ela precisa renovar-se constantemente. Caso contrário, ele ou ela recairá na rotina, na mediocridade, na monotonia e no desinteresse. Recairá no papel de fornecedor(a) de informações.

As atitudes dos professores muitas vezes, ou em sua grande parte determinam o clima, o tipo de conhecimento ou como também é preferido por alguns, a cultura no meio ambiente da instituição. Evidentemente, o plano curricular reflete esta cultura. A cultura, segundo Bevis (1989) se reflete na atitude do(a) professor(a) para com os outros, entre novos membros, em relação aos estudantes e em relação a suas tarefas. As expectativas em relação aos outros demonstram alguns padrões de conduta: coleguismo através de ações de compartilhar, de cuidado e interesse ou coleguismo onde protecionismo, inveja e isolacionismo são as normas. Padrões de conduta dupla são comuns tais como atitudes de professores que são gentis com colegas e superiores, porém injustos e irônicos com estudantes ou ao contrário, são espirituosos, agradáveis, sensatos e cuidadosos com estudantes mas competitivos e destrutivos com colegas. Estes climas ou culturas docentes, criam o clima da instituição e filtram-se às interações professor-aluno e daí ao currículo. Uma instituição que valoriza o cuidar/cuidado pode minimizar as culturas duplas. Educadores passam a valorizar a si próprios e aos outros. As relações passam a ser menos tensas, a motivação aumenta e o compromisso com o ensino modifica-se, tornando-se uma tarefa agradável e interessante.

Um currículo centrado no cuidar/cuidado engloba situações de ensino aprendizagem onde a pessoa é valorizada na sua totalidade, onde crescimento e realização são um fim em si mesmos. Compreende um ensino emancipatório onde cada um é um ser total em uma comunidade verdadeira.

A educação promove a liberação dos seres humanos para a busca de novos pensamentos, o que equivale

à emancipação. Na educação emancipatória, pensamento crítico, diferentemente de resolução de problemas, consiste na habilidade de levantar questões relevantes analisando as soluções de forma crítica. A resolução de problemas apresenta como ponto importante sua instrumentalidade, apresentando alternativas e tomando decisões entre escolhas alternativas (Bevis, 1989).

Ao desenvolvermos o pensamento crítico, nos engajamos em um processo contínuo de criar e re-criar nossa vida pessoal, profissional e política (Brookfield, 1988, p.254). Segundo este autor, pensamento crítico é mais do que atividade cognitiva, pois propicia a habilidade para reconhecer pressupostos que fundamentam nossas crenças e comportamentos. Portanto, significa encontrar justificativas para nossas idéias e ações tentando julgar a racionalidade destas justificativas.

Mezirow (1990), também apóia a idéia da reflexão crítica como a principal mola que impulsiona a emancipação. Um dos componentes importantes no processo reflexivo é o estabelecimento de significados e posteriormente sua compreensão.

Para Mezirow (1990,p.18), uma educação emancipatória é aquela que promove um esforço organizado para ajudar os educandos a desafiar pressuposições, explorar perspectivas, alternativas, transformar velhas formas de conhecimento e agir sob novas perspectivas.

A ação reflexiva ou de pensamento crítico, assim como a conscientização crítica, conduzem a um processo de emancipação que por sua vez, acionam a consciência humanitária na qual o cuidado passa a ser uma *praxis* na experiência de vida humana.

Para Watson (1989) a estrutura para um currículo centrado no cuidado é um paradigma transformativo o qual é filosófica e moralmente consistente com o fenômeno e com as práticas de cuidar/cuidado humano em ambos os mundos, da saúde e da educação.

Um currículo direcionado para o cuidar/cuidado, o qual é fundado nos princípios de uma educação emancipatória ou libertadora na enfermagem, é um compromisso político, filosófico, ético e moral. Este compromisso envolve risco, o risco de permitir o poder do cuidado humano no ato educacional (Watson, 1989) no atual sistema que parece desvalorizar esta qualidade.

Se o cuidar/cuidado é a essência da enfermagem e um imperativo moral, ele o é ainda mais no ensino de sua prática. A ação de ensinar é uma experiência complexa e apaixonada, envolvendo dor e prazer na opinião de Madalena Freire (1992). É uma constante busca e renovação. Se educadores assumem este papel apaixonado, questionador e transformador, serão educadores responsáveis e interessados pelo desenvolvimento do ser humano, serão seres engajados e comprometidos na maravilhosa arte de cuidar.

A ÉTICA DO CUIDADO COMO UM COMPONENTE EDUCACIONAL

Para Klimek (1990) a ética da enfermagem é a ética do cuidar/cuidado. Como ética da enfermagem, o cuidar/cuidado é o critério padrão de comparação para ações e decisões profissionais. Neste sentido, é a ética do cuidar/cuidado que determina a excelência da ação.

Um dos problemas que se enfrenta na enfermagem é a influência do modelo médico. Os dilemas éticos na enfermagem em geral são analisados considerando o papel do modelo médico, portanto não sob o ponto de vista de uma ética de enfermagem. Conforme Klimek (1990), as enfermeiras se defrontam com dilemas cuja decisão pertence ao médico, de forma que existe pouca ou quase nenhuma liberdade de escolha por parte das mesmas. Portanto, se esta liberdade de escolha não está presente no que residiria o conteúdo ético, questiona a autora.

Ao reconceitualizar a ética da enfermagem como a ética do cuidar/cuidado, o problema torna-se estabelecer e explicar a natureza e o significado do cuidado em sua dimensão moral e filosófica.

O ensino da ética, entretanto, possibilita o exercício do pensamento e é uma forma de considerar problemas e sua resolução. A clarificação de valores é um dos passos que facilita as ações consideradas corretas e justas pela ótica ética.

Para Clotet (1986) a ética tem como objetivo a realização da pessoa humana mediante os valores, que segundo o autor, podem estar condicionados em sua interpretação e realização pela época, pela sociedade e pelo ambiente. O Brasil, segundo Clotet (1986, p.91) apresenta como filosofia, a democracia, a participação e a reivindicação. Mais recentemente, parece que a integridade e honestidade estão sendo também incorporadas, tendo em vista o ferrenho combate à corrupção e à irresponsabilidade pública.

Portanto, apesar de uma conotação coletiva, os valores são também uma escolha e definição pessoal e sua clarificação pode ser discutida na Escola. De León (1975) fez uma excelente discussão sobre os objetivos e valores da profissão, apontando para a importância da inclusão dos valores no processo educacional da enfermagem, objetivando uma prática mais humanística e crítica.

Em relação aos problemas éticos das ciências da vida, Clotet (1990) considera três aspectos: as novas e crescentes descobertas das ciências médicas, o problema ecológico e o problema demográfico. Todos estes aspectos nos afetam como cidadãos. Como profissionais de saúde eles permeiam nosso dia-a-dia, obrigando-nos a uma revisão dos princípios e valores que nos definem como seres sociais conscientes.

Até que ponto estamos contribuindo para a destruição ecológica, para o aumento da miséria e para a desumanização e objetificação do ser humano? Qual é nossa responsabilidade solidária, nosso respeito aos direitos de cada um, nosso com-

promisso moral de estar no mundo com os outros?

A reflexão e a prática ética parecem cada vez mais necessárias em uma sociedade onde a crescente tecnologia ameaça o sentido humanitário.

Uma educação para a enfermagem com ênfase no cuidado inevitavelmente conduz a esta prática, já que o cuidado por si só requer uma revisão e clarificação de valores. A preocupação com o todo do ser humano e a manutenção da integridade do ser é basicamente uma ordem ética (Carper, 1979).

Como já referido anteriormente, considerando-se o cuidado como a ética da enfermagem, este deve ser analisado, tomando-se algumas premissas básicas como a de humanidade, sensibilidade, solidariedade, entre outras. O significado e dignidade da pessoa humana devem ser valorizados assim como a compreensão dos valores, seus significados, escolhas e sistemas prioritários dentro dos quais são expressos.

Uma educação para o cuidar/cuidado pode facilitar a aprender a ser mais humano e agir como agentes de cuidado observando a prática de seus ingredientes - conhecimento, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança, coragem, ritmos alternados (Mayeroff, 1990).

O cuidar/cuidado não é necessariamente um valor moral a menos que seja visto primeiramente, como um resultado ou valor condutor para guiar nossas ações; em segundo, considerar cuidar/cuidado um valor universal aplicando-o a todas as pessoas em circunstâncias similares; e terceiro, cuidar/cuidado deve ser considerado prescritivo em comportamentos tais como empatia, apoio, compaixão, proteção. Por último, o cuidar/cuidado deve dizer respeito ao outro, considerando o desenvolvimento do outro e não somente o nosso bem estar (Fry, 1988). Fry (1990, 1993) vem sistematicamente aperfeiçoando suas idéias sobre a ética do cuidar/cuidado, propondo um modelo pluralista de cuidar, fundado em uma dimensão moral. O cuidado humano é um conceito moral quando o cuidar/cuidado é direcionado para necessidades humanas e quando percebido como um dever em responder às necessidades.

A consideração dos direitos e deveres dentro dos serviços de prestação à saúde numa forma não hipotética e o potencial continuado para reciprocidade e mutualidade dentro do relacionamento enfermeiro-paciente são um requisito para o estudo da ética (Fry, 1988).

Uma educação para o cuidar/cuidado (e neste, englobado a sua ética) é uma educação holística, que prioriza o desenvolvimento humano, no qual a experiência é valorizada e onde se propicia a liberdade de escolha, da participação democrática, e cultiva o espírito humano para criação de seres humanos sãos e realizados que conseqüentemente, contribuam para uma sociedade sã (Gate, 1991).

Finalmente, a pessoa responsável pelo cuidado é um agente de apoio. A preocupação na ética do

cuidado não é a de realizar julgamento mas de elevar a percepção moral e a sensibilidade, segundo Noddings (1984). Para esta autora as ações devem ser consideradas em seu contexto total. Num contexto de cuidado, o ideal ético pode ser estimulado o que equivale a um comprometimento de relação de cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BEVIS, E. O. Teaching and learning: the key to education and professionalism. In: BEVIS, E. O.; WATSON, J. *Toward a caring curriculum: a new pedagogy for nursing*. New York: National League for Nursing, 1989. p.153-188.
- 2 BROOKFIELD, S. *Developing critical thinkers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.
- 3 CARPER, B. A. The ethics of caring. *Advances in Nursing Science*, v.1, n.3, p.11-19, 1979.
- 4 CLOTET, J. Una introduccion al tema de la etica. *Psico*, Porto Alegre, v.12, n.1, p.84-92, jan./jun. 1986.
- 5 _____. Bioética: desafio e atualidade. *Veritas*, Porto Alegre, v.35, n.139, p.351-364, set. 1990.
- 6 DE LEÓN, S. A. P. Objetivos e valores da profissão. *Enfermagem em novas dimensões*, v.1, n.1, p.29-36, mar./abr. 1975.
- 7 FREIRE, Madalena. O sentido democrático da aprendizagem. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, v.1, p.2-4, dez. 1991.
- 8 _____. *Dois olhares reinventando a escola*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1992. 1 fita de vídeo. Conferência proferida no Ginásio Tesourinha em 27 de maio de 1992.
- 9 FREIRE, Paulo. *Dois olhares reinventando a escola*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1992. 1 fita de vídeo. Conferência proferida no Ginásio Tesourinha em 27 de maio de 1992.
- 10 FRY, S. The ethic of caring: can it survive in nursing? *Nursing Outlook*, v.36, n.1, p.48, Jan./Feb. 1988.
- 11 _____. The philosophical foundations of caring. In: LEININGER, M. M. (Ed.). *Ethical and moral dimensions of care*. Detroit: Wayne State University Press, 1990. p.13-24.
- 12 _____. The ethic of care: nursing's excellence for a troubled world. In: GAUT, D. A. (Ed.). *A global agenda for caring*. New York: National League for Nursing, 1993. p.175-179.
- 13 GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION. *Educacion 2000: uma perspectiva holística*. Atlanta, GE, Dec. 1991. p.1-18.
- 14 GREENE, M. The tensions and passions of caring. In: LEININGER, M. M.; WATSON, J. (Eds). *The caring imperative in education*. New York: National League for Nursing, 1989. p. 29-43.
- 15 KLIMEK, M. Virtue, ethics, and care: developing the personal dimension of caring in nursing education. In LEININGER, M. M.; WATSON, J. (Eds). *The caring imperative in education*. New York: National League in Nursing, 1990. p.177-187.
- 16 MAYEROFF, M. *On caring*. New York: Harper Perennial, 1990.
- 17 MEZIRROW, J. et al. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bess, 1990.
- 18 NODDINGS, N. *Caring: a feminine approach to and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.
- 19 WATSON, J. Transformative thinking and a caring curriculum. In: BEVIS, E. O.; WATSON, J. (Eds). *Toward a caring curriculum: a new pedagogy for nursing*. New York: National League for Nursing, 1989. p.51-60.

Endereço do autor: Vera Regina Waldow
 Author's address: Rua São Manoel, 963
 90.620.110 - Porto Alegre - RS