



ARTIGO ORIGINAL

DOI:

O ensino no espaço de orientação acadêmica dos estágios curriculares da Saúde

Teaching in the academic orientation space of the curricular internships of Health

Denise Fabiane Polonio

Psicóloga, Mestre em Ensino, Coordenadora do Serviço de Psicologia - SEP da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Orientadora educacional do Colégio Evangélico Alberto Torres – CEAT.

E-mail: denyfabiane@gmail.com

ORCID: orcid.org/0000-0002-4983-9283

Suzana Feldens Schwertner

Psicóloga, Doutora em Educação, Professora do curso de Psicologia, do mestrado e doutorado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

E-mail: suzifs@univates.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2913-9191>

Resumo

A presente escrita integra uma pesquisa de mestrado que analisou a dimensão do ensino no espaço de orientação acadêmica dos estágios curriculares dos cursos da Saúde. Ela foi realizada com seis professores dos cursos da área da Saúde da Universidade do Vale do Taquari – Univates. O estudo empregou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, utilizando o método cartográfico como produção de dados, que ocorreu por meio da escrita de cartas, produzidas pelos professores participantes. A análise dos dados se direcionou ao campo discursivo das narrativas dos professores, utilizando como base as teorizações foucaultianas referentes à análise discursiva. Os resultados indicam que a orientação acadêmica é um ambiente de acolhimento, permeado pela interação entre professor e estudante. A discussão e reflexão também constituem as bases desses momentos, pois movimentam trocas entre orientador e estagiário, instigando os participantes a problematizar, refletir, construir, trocar e aprimorar as práticas de trabalho. O ensino e a aprendizagem são contínuos. Os professores se percebem responsáveis por construir e mediar estes momentos, porém, destacam que não só ensinam, nem apenas aprendem, mas sim ‘ensinam & aprendem’. Nessa perspectiva, respeitam a singularidade de cada estudante e, pela sensibilidade, aproximam-se destes, construindo uma relação de confiança, crucial para o momento. Em algumas ações, utilizam a narrativa de suas experiências para que, por meio da escuta, o estudante tenha um elemento disparador e consiga delinear suas próprias intervenções profissionais.

Palavras-chave: Orientação; Ensino; Aprendizagem; Saúde.

Abstract

The present paper integrates a Master's degree research that analyzed the teaching dimension in the academic orientation space of the curricular internships of the Health courses. It has been carried out with six professors of the Health courses at the University of Taquari Valley - Univates. The study employed a qualitative, exploratory and descriptive approach, using the cartographic method as data production, which occurred through the writing of letters produced by the participating teachers. The data analysis was directed to the discursive field of the narratives of the teachers using Foucauldian theorizing as a basis for discursive analysis. The results indicate that the academic orientation is a welcoming environment, permeated by the interaction between teacher and student. Discussion and reflection are also the basis of these moments, as they move exchanges between advisor and intern, prompting participants to problematize, reflect, build, exchange and improve work practices. Teaching and learning are continuous. Teachers find themselves responsible for building and mediating these moments, however emphasizing that not only teach, not only learn, but "teach & learn". In this perspective, they respect the uniqueness of each student and, by sensitivity, approach them, building a relationship of trust, crucial for the moment. In some actions, they use the narrative of their experiences so that, through listening, the student has a trigger element and can outline his own professional interventions.

Keywords: orientation; teaching; learning; health

Introdução

O presente escrito integra uma pesquisa de mestrado do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, que teve como problema central da investigação: como a dimensão do ensino se operacionaliza em uma orientação acadêmica de estágio curricular, na área da Saúde? A motivação veio do interesse de conhecer os modos como são constituídas as práticas de ensino, pelos professores, nas orientações acadêmicas dos estágios. Nas buscas acerca de estudos brasileiros sobre ensino na orientação acadêmica dos cursos da Saúde, não foi possível encontrar nenhum artigo que investigasse o tema e há poucos trabalhos que abordam as influências desse processo na formação do profissional.

Para iniciar a investigação, buscou-se conhecer como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)^{1,2,3,4,5} dos cursos da Saúde da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada norteiam a orientação acadêmica. Segundo as DCN, a orientação acadêmica constitui encontros de ensino e de aprendizagem que necessitam ser promovidos aos estudantes de forma concomitante ao período de estágio curricular obrigatório. Nestes espaços, o orientador não executa as ações diretamente, mas cria ambientes de reflexão sobre as ações, pensamentos e sentimentos vivenciados pelo estudante, contribuindo para a construção da prática profissional⁶.

A orientação acadêmica se projeta como prática docente, desenvolvendo espaços de aprendizagens das regras para a coexistência e atuação nos espaços de trabalho. São processos de ensino e de aprendizagem, fundamentais na formação, capazes de transformar as práticas desenvolvidas⁷. Além do mais, nestas atividades o cuidado em saúde tem que permear o ponto de partida das reflexões, elaboração de novos saberes e práticas em saúde⁸.

Eles acrescentam que o ambiente de supervisão precisa permear aprendizagens significativas. O aprender passa a ter um caráter dinâmico, que exige do supervisionado a participação ativa nas atividades de ensino e um caminhar constantes na busca de informações para a resolução dos problemas e do supervisor reflexões contínuas sobre seu trabalho⁸.

As contribuições dos autores acima demonstram que o ensino e a aprendizagem na orientação

acadêmica ocorrem num processo interacional, onde compete ao orientador mobilizar processos reflexivos, instigando no orientando um desacomodar. Para que, com o respaldo do orientador, o orientando construa suas próprias habilidades profissionais. Nessa conjuntura, esse artigo propõe-se a investigar a percepção dos docentes sobre o ensino na orientação acadêmica.

Na IES pesquisada a orientação acadêmica de estágio é realizada pelos professores, que mantêm relações de trocas com os supervisores locais (profissionais dos serviços). Os estágios curriculares são realizados nos últimos anos da formação, visam uma formação generalista, proporcionando atuação em diferentes espaços, tais como serviços de atenção primária, secundária e terciária, escolas e empresas.

Método

O estudo contempla uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, utilizando o método cartográfico como produção de dados. A pesquisa qualitativa se dirige à análise de casos concretos, em suas particularidades locais e temporais, envolvendo o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, escolha adequada de métodos e teorias convenientes e a reflexão dos pesquisadores como parte do processo de elaboração do conhecimento⁹. A abordagem descritiva permite observar, explorar e correlacionar fenômenos estudados. Por sua vez, a pesquisa exploratória analisa as dimensões de determinado fenômeno e os fatores com os quais ele se relaciona¹⁰. O método cartográfico não se faz de modo prescritivo ou por regras previamente estabelecidas; pelo contrário, ele se propõe a traçar um fluxo, um caminhar que no percurso pressupõe suas metas¹¹.

A investigação foi realizada na Univates e integrou seis professores orientadores de estágios curriculares obrigatórios dos cursos da Saúde. A escolha da Instituição aconteceu pela disponibilidade e abertura para construção da pesquisa e, também, por integrar espaços de orientação acadêmica de estágio em todos os cursos da área da Saúde.

Os participantes foram escolhidos pelos coordenadores de estágio de cada curso, considerando para isso professores que estivessem pelo menos há um ano na experiência como orientador de estágio. Para a pesquisa foi convidado um professor orientador de cada curso da Saúde da IES, totalizando nove convites. Desses, seis responderam ao convite, manifestado desejo de participar do estudo.

Aos convidados foi solicitado via e-mail que produzissem duas cartas, uma destinada à pesquisadora, compondo uma escrita a partir de três questões norteadoras: como visualiza sua contribuição para a formação dos estudantes? Quais suas percepções sobre as contribuições da orientação acadêmica de estágios curriculares nos processos de ensino e de aprendizagem? O que ensina e o que aprende? E outra, destinada a estudantes, escrevendo a partir de uma questão norteadora: o que considera relevante compartilhar sobre sua experiência de aluno na orientação acadêmica dos estágios?

Os professores participantes puderam confeccionar as cartas em 30 dias e, após esse período, foi marcado um encontro presencial com a pesquisadora para entrega das mesmas. A produção resultou em 12 cartas, duas escritas à mão e dez digitadas, algumas extensas e outras mais breves. Alguns professores solicitaram mais tempo para a produção, outros entregaram em até dois dias após a solicitação. O processo de produção dos dados foi de três meses.

Para analisar as narrativas das cartas, utilizou-se as teorizações de Foucault referentes à análise discursiva. Compreender o discurso, como o faz Foucault, é entendê-lo como uma prática que constitui sistematicamente os objetos de que fala¹². Essa constatação remete-se à análise das

relações de saber e poder que permeiam os discursos e produzem a concepção dos sujeitos. Foucault conceitua o discurso como um processo instituído, que está na ordem das leis e do controle social¹³.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Instituição, em março de 2019, sob o CAAE: 09240019.3.0000.5310. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi embasado na resolução CNS nº 510/2016¹⁴, que assegura as normas éticas da pesquisa com seres humanos. Desse modo, também indicamos os participantes com pseudônimo de flores, seguido do número 1 para a carta destinada ao pesquisador e 2 para o estudante.

Resultados e discussões

O processo de produção dos dados possibilitou a criação de duas unidades discursivas, que pontuam aspectos do que é a orientação acadêmica para os professores e como se constituem os processos de ensino e de aprendizagem neste espaço. São elas: O acolhimento como processo da orientação acadêmica; Orientador como ensinante e aprendente.

O acolhimento como processo da orientação acadêmica

A orientação acadêmica integra a proposta curricular dos estágios dos cursos da Saúde e, segundo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)^{15,16,17,18,19,20}, visa oferecer ao estagiário encontros semanais, para auxiliar no planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio. Desse modo, cabe ao orientador acadêmico oferecer estes espaços, mas de que forma? Como construir estes encontros? O que faz uma prática ser caracterizada como um encontro? Um encontro pode ser cordial ou pode ser um “rijo encontrão”, dependendo de quem se contata com quem²¹. Um encontro põe corpos, singularidades, demandas e afetividades em jogo²². Frente ao exposto, o que dizem os orientadores acadêmicos em suas narrativas sobre a construção da orientação acadêmica?

As narrativas dessa pesquisa destacam que a orientação acadêmica constitui um ambiente de construção de vínculos, confiança, escuta e trocas. O professor responsável por esse espaço busca instaurar ações que resultem num ambiente afetivo, onde o estudante se sinta seguro para poder compartilhar as experiências do estágio, seus medos, angústias, construções e desconstruções presentes no processo de estagiar. As escritas das professoras Orquídea e Begônia exemplificam essa constatação:

Percebo estes processos embasados também na construção de vínculos, de confiança e de afetos que são inaugurados pelos presentes atores: estudante e professor e, estudante-professor-estudante. Pois, por vezes, costumo propor espaços de orientação coletiva. [...] Assim, por meio da escuta e do diálogo, torna-se possível acompanhar esse processo e auxiliar a refletir e também a construir estratégias de contextualização e enfrentamento das situações que vão surgindo (ORQUÍDEA, 1).

É possível discutir com o estudante sobre as suas vivências nos estágios, as suas contribuições, seus medos (BEGÔNIA, 1).

Estas narrativas denotam um processo de estar com e estar perto, indicando uma relação de confiança para que os participantes desse espaço se sintam pertencentes ao ambiente, estabelecendo-o conforme as necessidades que se instauram nessa vivência. Em termos de constatação, o processo se assemelha ao conceito de acolhimento, definido na cartilha de acolhimento nas práticas do fazer em Saúde²³. Tal cartilha surgiu a partir da Política Nacional de Humanização (PNH), que objetiva tornar efetivo os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) nas práticas de atenção e gestão e qualificar a saúde pública no Brasil²⁴.

O acolhimento é definido na cartilha como um ato ou efeito de acolher, expressando uma ação de aproximação, por meio do “estar com” e “estar perto de”, que designa uma atitude de inclusão dos participantes²³. Como diretriz, ele se inscreve como uma tecnologia do encontro, um processo de afeto, construído a cada encontro e mediante os encontros, por meio de conversações, tal como os professores evidenciam em suas narrativas²³. Dessa forma, o acolhimento atravessa e constitui os discursos da orientação acadêmica: é nele, com ele e por ele que se estabelecem as relações orientador e estagiário.

Nesse processo, além de estimular reflexões sobre a prática, a ação de acolhimento exercida pelos professores contribui para o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas dos futuros profissionais. O ensino e a aprendizagem dessa ação movem os participantes do processo a interrogar, refletir, construir, trocar e aprimorar as práticas de trabalho.

Outra narrativa que aborda o acolhimento como processo indispensável do ensino na orientação acadêmica aponta que neste espaço o professor promove reflexões para além da prática profissional, possibilitando pensar sobre a formação profissional e os aspectos presentes nessa escolha:

Converso muito com os estudantes a respeito de mercado de trabalho, de relações interpessoais, de trabalho em equipe, de pesquisa, de sociedade, de economia (LÍRIO, 1).

Nessa conjuntura, a relação estabelecida entre ensinante e aprendente, na orientação acadêmica, parece ter como base o aspecto interacional. Esse aspecto se aproxima da relação mestre e discípulo, trabalhada por Foucault²⁵. Tal como o mestre, o orientador direciona o percurso de seu orientando, todavia essa direção tem que ocorrer através de uma intensa relação afetiva e de amizade entre o guia e o dirigido. O caminho exige uma abertura de coração, onde os pares não escondam nada um do outro, mas falem abertamente sobre o que pensam²⁵.

Os elementos das escritas denotam que o orientador, na ação pedagógica, é como o mestre, ocupando o papel de mediador na formação dos sujeitos, que se percebe responsável pelo processo de aprendizagem do estudante, acompanhando, problematizando e instigando as criações deste²⁶. Ou seja, segundo os professores, o processo de orientação constitui um acolher constante, mas também um refletir permanente, que indica rumos para as construções; todavia, é o estudante, com suas próprias descobertas, que forma suas ações profissionais e, assim, vai desenvolvendo aportes para seu ‘eu profissional’.

Se esses orientadores realizam uma prática pedagógica destinada a acolher, criar e refletir, como constituíram essa prática? O que lhes atravessa e compõe o ‘eu professor’ que consegue delinear-se dessa forma?

As narrativas demonstram que a prática dos professores é implicada por suas próprias experiências enquanto estudantes. A forma como foram (ou não) acolhidos, escutados, mobilizados, instigados contribui para a construção do ‘eu orientador’ que exercem hoje. Para quem não teve essa experiência, tal função aparenta ser mais desafiadora, pois entendem a necessidade de buscar conhecer para então desempenhar a orientação acadêmica. Tais professores acabam executam uma função sem vivências, mas, por esse aspecto, buscam criar um espaço de orientação que propicie aos alunos as construções que para eles não foi oferecida. A escrita dos professores Begônia e Orquídea exemplificam esses discursos:

Hoje penso o quanto teria sido importante ter conversado com os professores sobre todas as dúvidas que eu tive durante os estágios, sobre todas as práticas inadequadas que vi e sobre todos os profissionais

excelentes que acompanhei (BEGÔNIA, 2).

Tuas indagações permitiram-me (re)visitar as lembranças guardadas em meu jardim de memórias da docência (ORQUÍDEA, 1). [...] É interessante, pois ao lembrar dessas cenas, percebo o impacto positivo da orientação acadêmica no meu processo de formação profissional e aproximação com o mundo do trabalho. [...] Em vários momentos, meu pensamento volta no tempo, permitindo-me acessar as lembranças de quando ocupava o lugar de estagiária (ORQUÍDEA, 2).

Larrosa²⁷ ao refletir sobre o ofício de professor, utiliza-se das observações de Elías Canetti, acerca da percepção dos professores da escola que ele frequentou em Zurique, em 1917. Nessas observações, Canetti aponta que o que chamava sua atenção nestes professores era a “[...] relação constitutiva entre a matéria ensinada e a maneira característica de ensinar de cada professor, como se o ‘quê’ da transmissão não pudesse ser separado da ‘maneira’ como cada professor a encarnava e, de alguma forma, a ‘atuava’ ou a ‘re-apresentava’ em sua aula”^{27:57}.

Para Canetti, tudo o que aprendia pela voz emergente da boca dos professores conservava o semblante de que anunciava o discurso, permanecendo para sempre fixado na memória. E mesmo com os professores que não conseguia aprender, impressionava-se com sua aparência peculiar, seus movimentos, sua maneira de falar, simpatias e antipatias em relação aos aprendentes²⁷.

Essas colocações vão ao encontro das narrativas dos professores, já que demonstra o quanto carregam de lembranças dos seus professores para o fazer docente. Mesmo que tais recordações referem-se às lacunas de aprendizados e à necessidade de buscar instaurar processos de ensino e de aprendizagem que contemplem as habilidades e competências não problematizadas em sua formação.

Nas produções, pode-se visualizar que os orientadores não trazem situações vivenciadas neste espaço, mas sim capturas desse tempo-espaço. Ao recordar dos professores com caráter, que marcaram a trajetória dos estudantes, dificilmente recorda-se do que estavam dizendo, mas relembra-se suas personalidades inconfundíveis e a peculiaridade de seus gestos²⁷. Esse processo de lembrança contínuo faz com que os professores mobilizem um processo de imitação daquilo que marcou sua formação enquanto estudantes ou permite construções do seu próprio modo de ser a partir da criticidade da atuação de seus professores.

Além disso, as escritas evidenciam que os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados pelos professores em seu processo de formação contribuem para desenvolver sua prática enquanto orientador acadêmico. Essas implicações podem ser constatadas nas narrativas esboçadas na sequência:

Eu te digo que podemos contribuir muito, a partir do que aprendemos, na formação destes jovens que vão fazer a assistência à população, que somos todos nós (JASMIM, 1).

Acredito que o empenho, a responsabilidade, postura ética e técnica que tanto cobro de vocês estagiários foi aprendido com os mestres que tive a oportunidade de conhecer e compartilhar estes momentos de ensino e de aprendizagem (ORQUÍDEA, 2).

As narrativas indicam que as aprendizagens estão presentes nas ações de ensino dos orientadores. Eles identificam que o ponto de partida da ação de ensinar provém do seu processo de aprender, suas experiências de formação são consideradas de muita importância para a função que ocupam atualmente.

As vivências de situações específicas de ensino e de aprendizagem, experimentadas pelo docente em sua formação, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e

de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”^{28:38}, constituindo um saber experiencial, fundamental para o desenvolvimento do exercício profissional²⁸. Dessa maneira, destaca-se que as experiências acadêmicas de ser estudante transversalizam a prática profissional dos professores participantes do estudo, concedendo uma sensação de segurança diante do exercitar da docência.

A experiência, segundo a perspectiva foucaultiana, se refere à correlação entre cultura e saberes, tipos de normatividade e formas de subjetividade. São formas de poder, regimes de verdade que constituem e dão sentido às vivências do narrador e às subjetividades mutantes da narrativa²⁹. Nessa conjuntura, além de reviver lembranças do caráter de seus professores, esses docentes relembram encontros singulares de aprendizagens que foram significativos para a constituição do seu ser docente.

Ou seja, os modos de ser estudante subjetivam modos de ser professor na relação com seus aprendentes. O docente, por já ter vivenciado este espaço, apropria-se do discurso que constitui suas construções enquanto profissional e assim move-se pelos vários graus de sua experiência³⁰, desenvolvendo sua função de orientador.

Orientador como ensinante e aprendente

Essa unidade visa problematizar o ensino e a aprendizagem nos encontros de orientação acadêmica. Nas narrativas foi possível perceber uma preocupação maior em esclarecer a pesquisadora sobre o processo de ensino na orientação acadêmica e em demonstrar aos estudantes os aspectos presentes na aprendizagem. O que anunciam os discursos dos professores sobre o ensinar e o aprender? Como ocorre esse processo? Os professores conduzem ou se permitem ser conduzidos por ele?

As produções evidenciam trocas constantes entre orientador e orientando, com a finalidade de construir espaços reflexivos aos participantes. A interação aparece como elemento central desse processo para impulsionar o ensinar e o aprender. O aspecto interacional se faz presente nas escritas a seguir:

Aprendo muito com isso, com esse contato, e não poucas vezes me emocionei com o brilho nos olhos dos estudantes frente a uma situação desafiadora. [...] Sei que é um caminho trabalhoso, reflexivo. Mas é o caminho a ser trilhado, onde se ensina e se aprende (JASMIM, 1).

Percebo como gratificante essa ligação do binômio professor/aluno, em que ocorrem as mais diversas trocas de saberes e aprendizado, pois estamos em constante crescimento e desenvolvimento (MADRESSILVA, 1).

As narrativas explicitam que os processos de ensino e de aprendizagem são caminhos que se constroem de forma crítica, reflexiva e constante. O ensinar e o aprender são elementos diferentes, mas não isolados, e ocorrem na interação³¹. Os orientadores precisam ser agentes que instigam mudanças, construindo espaços de estudo fundamentados por uma relação horizontal, capaz de reduzir a distância entre orientador e estagiário, proporcionando um trabalho contínuo de reflexão entre os envolvidos no processo³².

No capítulo de livro, denominado: “Sobre ensinar, aprender e transformar: cartas de uma boneca viajante”, as autoras descrevem os processos de ensino e de aprendizagem como um desenvolvimento relacional que se constrói entre Kafka e Elsi³¹. Kafka é comparado a um docente que cuidadosamente, através da escrita de cartas, planeja os encontros com Elsi. E Elsi, como uma aprendente, espera ansiosamente as narrativas do seu professor.

No processo interativo que vai se compondo, Elsi apresenta questionamentos e reflexões, envolvendo-se ativamente no desenvolvimento das criações de Kafka. Essa construção não contempla um sujeito ativo que ensina e um passivo que aprende, posto que ambos vão descobrindo e construindo as nuances do processo, tal como afirmam as escritas dos professores.

Com a pretensão de complementar essa reflexão, outra carta demonstra que são os professores os responsáveis pelos encontros e têm por finalidade estimular o ensino, mas não existe uma organização mais pragmática desses momentos. É a sintonia, a relação e as demandas do orientador e do estagiário que construirão o cenário destes espaços:

A orientação acadêmica promove outros modos de ensinar e aprender, na medida que o estudante se torna mais autônomo de seu processo e precisa narrar, entregar ao professor seu processo de trabalho. Para que assim, numa atividade participativa e dialógica possa estimular e promover a articulação e construção dos fazeres e saberes (ORQUÍDEA, 1).

O ensinar não necessita de prescrições rígidas, ele pode e deve oportunizar a construção de trocas entre sujeitos que protagonizam e se envolvem nessa construção³¹. Espaços com essa operacionalização permitem que ambos se preparem para os momentos de ensino e de aprendizagem, pois assim como Elsi fazia indagações que provocavam em Kafka o desejo de estudar e com isso também aprender³¹, o orientando instigará no orientador a necessidade de aprimorar-se constantemente.

Todavia, apesar de compreenderem que o processo interacional é uma das essências da orientação acadêmica e que é pela troca entre orientador e orientado que o ensino e a aprendizagem vão se construindo, os professores não se reconhecem apenas como meros mediadores. Outrossim, identificam e carregam consigo a responsabilidade pela condução de um processo de qualidade e dedicação. Essa constatação pode ser vista na sequência:

[...] O processo de ensino e aprendizagem se mostra de grande importância neste momento, sendo o professor a sua referência para a busca de respostas as quais nem sempre há compreensão quando investigadas isoladamente (ROSA, 2).

Procuro sempre compartilhar meus conhecimentos com os alunos, independente do contexto em que estamos inseridos. Penso que é sempre válido essa troca de saberes, como forma de motivação aos estudantes, que é preciso estudar cada vez mais e não parar no tempo (MADRESSILVA, 2).

No processo interacional, o professor não deve ser considerado apenas um mediador, que dialoga com o estudante, mas não ensina nada. Ele forma com o estudante uma relação de cumplicidade, que não é imposta, mas que oportuniza emergir as potencialidades, tanto do aprendente como do ensinante³¹. Dessa forma, as construções da ação docente tornam indispensáveis a adequação aos contextos e estudantes, permitindo que os mesmos sejam ativos e construtores de seu conhecimento⁸.

O aprender em saúde carece da superação da lógica de transmissão do conhecimento pelo professor e de recepção de conteúdo por parte do estudante. O ensinar e aprender em saúde pode fundamentar-se por um processo que estimula a criatividade do estudante, não tencionando apenas soluções para a resolutividade de problema, mas também para a invenção de problemas, de mundo³². O ensino e a aprendizagem necessitam constituir estratégias pedagógicas que permitem o envolvimento ativo dos sujeitos, num contexto afetivo relacional estável e estimulante, propício ao aprendizado³³.

Aprender é ressignificar, renovar, reinventar, reiterar e recomeçar. É um processo contínuo de

abertura às experiências, desencadeando interrogações que não se esgotam ao encontrar uma solução³². O aprendizado jamais se conclui, outrossim, abre-se para novos aprendizados. Nessa conjuntura, o ensino e a aprendizagem são constantes, visto que, ao oferecer e conservar espaços de experiências novas, incentivando a criatividade do estudante, o professor também se abre para as novas experiências. O ensino, nestes espaços, não diz respeito, então somente ao conteúdo curricular, mas permite unir os aspectos interacionais as propostas curriculares deste contexto³⁴.

Frente a isso, os professores sinalizam que buscam, nestes espaços, instaurar processos de ensino e de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo. Esse objetivo visa contribuir no exercício das habilidades e competências profissionais para que o estudante consiga operacionalizar mudanças e se sinta seguro para lidar com as adversidades de seu ambiente de trabalho e de sua profissão. Tal reflexão se expressa nas escritas a seguir:

Minhas percepções a respeito dos processos de ensino e aprendizagem se referem muito à questão de desenvolver um espírito crítico-reflexivo, observar padrões e propor mudanças (LÍRIO, 1).

O processo de ensino e aprendizagem neste momento, será de grande valia para situações futuras que o aluno viverá no mercado de trabalho (ROSA, 1).

Problematizem todas as suas práticas, olhem a partir de diferentes perspectivas, compreendam (ou tentem) o lugar de fala do paciente/usuário (JASMIM, 2).

Esse contexto é um espaço potencializador de interlocuções, posto que favorece a aproximação, articulação e questionamento das condições de trabalho³⁵. As instituições necessitam incorporar aos processos de ensino e de aprendizagem reflexões críticas sobre os processos de trabalho em saúde, incluindo a hierarquização entre os saberes profissionais e as relações entre profissionais e usuários³⁶. Esses espaços podem construir debates sobre a responsabilidade do futuro profissional com o setor da saúde, com a integralidade do cuidado e os preceitos constitucionais, ético-políticos do Sistema Único de Saúde (SUS)³⁷.

Nessa consonância, salienta-se que o investimento no desenvolvimento das competências profissionais é fundamental, isso porque, a competência não se refere a ter conhecimento e informação sobre aquilo que faz⁶. Ela constitui uma consciência ampla das raízes, desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está.

Acerca das competências, os PPCs dos cursos participantes destacam a importância de desenvolver no estudante competências éticas, políticas e técnicas, compostas por conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando os futuros profissionais a agirem em contextos de incertezas e complexidades. A orientação tem um papel crucial no desenvolvimento das regras para a atuação do estudante nos espaços de trabalho, mostrando-se fundamental para a formação, por promover espaços que podem aprimorar as práticas e o desenvolvimento do futuro profissional⁷.

As narrativas apontam também que os processos de ensino e de aprendizagem integram a necessidade de respeitar a singularidade do estudante, compreendendo que cada um tem seu tempo e sua forma de assimilação. Para os professores, o ensino e a aprendizagem se constroem nestas diferenças de tempo-espaço. Essa narrativa se fez presente na carta da professora Orquídea:

E como tenho aprendido! Que cada estudante é singular, e que também tem seu tempo. Mas, que preciso estimular a cada um para que possam neste tempo articular e ampliar seus saberes. Aprendo sobre a importância de estar disponível internamente para acolher as dúvidas que são anunciadas e, também a aprender teoricamente com elas (ORQUÍDEA, 1).

Por meio destas escritas é possível identificar a preocupação dos professores em arquitetar encontros onde, para além de se sentir acolhido, o orientando sinta-se em um ambiente seguro para criar-modificar-aprimorar o seu processo de aprendizagem e seu 'eu profissional'. Entretanto, para que o professor consiga acompanhar, participar e contribuir com as construções de seu orientando, têm que instaurar ações que possibilitem identificar esse processo. Os encontros precisam ser construídos de forma participativa, por meio de uma relação dialógica, onde ambos contribuam para a identificação, aprimoramento, aperfeiçoamento e resolutividade das dificuldades vivenciadas⁸.

A interação descrita pelos professores nas escritas não aparenta ser um simples processo interacional, mas sim uma construção permeada pela sensibilidade. Entender o tempo dos alunos parece ser da ordem do sensível, onde não há prescrições e direções: há acolhimento, compreensão, respeito e sensibilidade: “[...] só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos”^{38:48}.

Para a autora, é nessa direção que a função docente deve ser pensada. O saber docente, segundo ela, carece de resignificação tanto no campo do conhecimento, como da subjetividade.

Também sobre os processos de ensino e de aprendizagem na orientação acadêmica, as construções dos professores afirmam que esses encontros não são permeados só por ensino, ou só por aprendizagens, visto que ensinam e aprendem e muitas vezes não conseguem distinguir perante o ambiente de troca o que ensinaram e o que aprenderam. Para eles, seu 'ser orientador' se modifica constantemente através das trocas que este espaço tenciona. Essa narrativa mostra-se na escrita exposta a seguir:

[...]Te digo que dos primeiros anos de docência restou muito pouco, hoje sou outro, pois acumulam-se histórias que os próprios estudantes produziram, me ensinando. Ensino e aprendo (JASMIM, 1).

O ensino e a aprendizagem não são isolados, já que o aluno pode aprender o que o professor objetivou ensinar ou pode constituir outras aprendizagens e o professor quando ensina sabe que também aprenderá ensinando³¹ pois, o professor também se modifica nesse processo, não só ensina, também aprende.

Ainda, as escritas assinalam que o orientador não dá prescrições ou direciona o estudante a decisões específicas acerca de sua prática. Ele utiliza a narrativa para que, por meio da escuta de suas vivências, o orientando possa construir suas ações e seu fazer profissional:

Além disso, acredito que contribuo na medida que, por meio das vivências já experimentadas na trajetória profissional e pelas construções teóricas e técnicas realizadas, consigo embasar e tecer comentários e indagações com vistas a problematizar e estimular a construção de cada estudante. Tal proposta, me parece também auxiliar os estudantes a criar formas de articular as experiências vividas com o desafio de trabalhar em equipe, de articular com as políticas públicas existentes, bem como dialogar e promover saúde com a rede de cuidado (ORQUÍDEA, 1).

[...] penso que aliar o aprendizado das pós graduações com a experiência profissional me fizeram uma docente empoderada, com grande aparato de exemplos e conhecimentos adquiridos. [...] Acredito que desta forma consigo contribuir de maneira integral e produtiva no processo ensino-aprendizagem dos estudantes de uma forma geral (MADRESSILVA, 1).

Esses discursos demonstram que os professores utilizam sua experiência como narrativa, e acreditam que suas vivências contribuem para que o estudante construa novas formas de pensar e fazer em saúde. Dessa maneira, na arte de narrar o professor não busca responder de forma

imediate às indagações do aprendente, pelo contrário, ele abre um espaço para que este reflita sobre as situações e construa possibilidades permeadas pelos saberes vigentes na perspectiva educacional instituída³⁰.

Considerações Finais

As unidades discursivas delinearão a operacionalização dos encontros de orientação acadêmica presentes nos discursos dos professores. Essa análise indicou que um dos dispositivos que institui a ação pedagógica no ambiente de orientação acadêmica é o acolhimento. Ele ocorre por meio da interação entre professor e estudante.

Para planejar essa ação, os professores têm como bagagem suas próprias experiências de estudantes e quem não teve essa vivência enquanto aluno, refere ser maior o desafio de pensar estes encontros. A discussão e reflexão também constituem a base destes ambientes, porque movimentam trocas entre orientador e estagiário, direcionando os participantes a problematizar, refletir, construir, trocar e aprimorar as práticas de trabalho.

O ensino e a aprendizagem são contínuos na orientação acadêmica: não sobrepõem um ao outro e parecem não existir um sem o outro, ocorrem na reflexão e na interação. Os professores se percebem responsáveis por construir e mediar estes momentos, no entanto, constatam que não só ensinam, nem só aprendem, 'ensinam & aprendem'.

Com o ensino e a aprendizagem desse espaço, os professores objetivam contribuir para a formação de alunos críticos e reflexivos. Respeitam a singularidade de cada estudante e, pela sensibilidade, aproximam-se destes, construindo uma relação de confiança, primordial para o momento. Em algumas ações utilizam a narrativa de suas experiências, para que, por meio da escuta, o aluno tenha um elemento disparador e consiga delinear suas próprias intervenções profissionais.

O estudo em voga apresenta limitações na amostra, pelo fato de ter sido realizado somente com orientadores dos cursos da Saúde de uma IES. Contudo, para a IES em questão ele contribuiu para esclarecer a função do orientador acadêmico, lançando propostas para discutir o desenho do ensino nos estágios curriculares, aprimorando a formação do profissional. Tem potencial para seguir como base de estudos, indicando possibilidades para explorar o ensino e a aprendizagem na orientação a partir da visão dos estudantes em formação.

Referências

¹ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF, 2001.

² Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília, DF, 2017.

³ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Brasília, DF, 2001.

⁴ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, DF, 2001.

- ⁵ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Psicologia. Brasília, DF, 2004.
- ⁶ Pimenta SG, Lima MS. Estágio e docência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ⁷ Neto WMFS, Oliveira WA, Guzzo, RSL. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. Revista Psicologia Escolar e Educacional. 2017; 21 (3): 573-582.
- ⁸ Hoffmann LMA, Koifman L. O olhar supervisivo na perspectiva da ativação de processos de mudança. Revista Physis. 2013; 23 (2): 573-587.
- ⁹ Flick U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ¹⁰ Tomasi NGS, Yamamoto RM. Metodologia da pesquisa em saúde: fundamentos essenciais. Curitiba: As autoras, 1999.
- ¹¹ Passos E, Barros RB. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, E, Kastrup V, Escossia L. (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina; 2015. p. 17-31.
- ¹² Foucault M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ¹³ Foucault M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Sampaio LFA. São Paulo: edições Loyola, 2012.
- ¹⁴ Brasil, Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 7 abr. 2016.
- ¹⁵ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Enfermagem. Lajeado, RS, 2018.
- ¹⁶ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Farmácia. Lajeado, RS, 2018.
- ¹⁷ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Fisioterapia. Lajeado, RS, 2018.
- ¹⁸ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Nutrição. Lajeado, RS, 2018.
- ¹⁹ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Odontologia. Lajeado, RS, 2019.
- ²⁰ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Psicologia. Lajeado, RS, 2018.
- ²¹ Houaiss A, Villar MS. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- ²² Campos RO. O encontro trabalhador-usuário na atenção à saúde: uma contribuição da narrativa psicanalítica ao tema do sujeito na saúde coletiva. *Revista Ciênc. Saúde Coletiva*. 2005; 10 (3): 573-583.
- ²³ Brasil. Ministério da Saúde. *Acolhimento nas práticas de produção de Saúde*. 2.ed. 5.reimp. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.
- ²⁴ Brasil. Ministério da Saúde. *HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- ²⁵ Foucault M. *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Tradução de Fonseca MA, Muchail SA. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- ²⁶ Biesta G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ²⁷ Larrosa J. *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- ²⁸ Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ²⁹ Garcia MMA. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. In: Fabris ETH, Dal'igna MC, Silva RRD. (orgs.). *Modos de ser docente no brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 161-180.
- ³⁰ Benjamin W. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradução de Moita ML, Cruz MA, Alberto M. Portugal: Relógio D' Água Editores, 2012.
- ³¹ Schwertner SF, Hattge MD. *Sobre ensinar, aprender e transformar: cartas de uma boneca viajante*. In: Munhoz AV et al. (orgs.). *Currículo, espaço, movimento: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações* Lajeado: Ed. Univates, 2017. p. 101-109. e-book.
- ³² Kastrup V. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. *Revista Educação & Sociedade*. 2005; 26 (93): 1273-1288.
- ³³ Gonçalves LFE. *Formação em Supervisão e Orientação de Estágios em Educação Básica*. 2016. Dissertação apresentada ao Mestrado em Supervisão em Educação. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- ³⁴ Biesta G. Há a necessidade de (re) descobrir o ensino? In: Fabris ETH, Dal'igna MC, Silva RRD (orgs.). *Modos de ser docente no brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.
- ³⁵ Santos AC, Nóbrega DO. *Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia*. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. 2017; 37 (2): 515-528.
- ³⁶ Macêdo MCS et al. *Cenários de aprendizagem: interseção entre os mundos do trabalho e da formação*. In: Pinheiro R, Ceccim RB, Mattos RA. (orgs.). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos*

cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO, 2005. p. 229-250.

³⁷ Pinheiro R, Ceccim RB. Experienciação, formação, conhecimento e cuidado: articulando conceitos, percepções e sensações para efetivar o ensino em integralidade. In: Pinheiro R, Ceccim RB. Mattos RA. (orgs.). Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: Abrasco, 2005. p. 13-33.

³⁸ Cunha MI. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini M. (org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 45-51.

Submissão: 10/07/2020

Aceite: 22/08/2020