

Viagem Educacional: Uma Estratégia de Aprendizagem

Educational Travel: A Learning Strategy

¹ Roseli Ferreira da Silva

² Ana Clara Lopes Costa

³ Flávio Adriano Borges 

⁴ José Maurício de Oliveira

⁵ Juliana Delalibera Mendes

⁶ Márcia Niituma Ogata

RESUMO

Esta produção buscou analisar a utilização da estratégia Viagem Educacional (VE) no processo de aprendizagem, segundo a ótica dos facilitadores de aprendizagem no Projeto Desenvolvimento da Gestão de Programas de Residência e da Preceptoría no Sistema Único de Saúde do Hospital Sírio Libanês (DGPSUS/PROADI-HSL). Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, de abordagem qualitativa, desenvolvido durante o curso de formação de apoiadores e facilitadores do projeto DGPSUS, 2º triênio 2021-2023. Foram realizados grupos focais com os facilitadores de aprendizagem e, a partir da análise de conteúdo, foram construídas 04 categorias: 1. Aprendizagem no âmbito emocional; 2. Ambiente em que se desenvolve a Viagem Educacional; 3. Viagem Educacional: espaço de expressão e aprendizagem; 4. Experiências do facilitador na estratégia Viagem Educacional. A estratégia mostrou-se potente para mobilizar vários sentidos, dentre eles, a emoção dos sujeitos envolvidos. Ela é capaz de possibilitar a construção de vínculo com os estudantes, porém, a imprevisibilidade das emoções pode gerar insegurança e desafio aos facilitadores na condução da atividade.

Palavras-chave: Estratégia de ensino. Preceptoría. Programas de Residência. Formação.

ABSTRACT

This production sought to analyze the use of the Educational Travel (ET) strategy in the learning process, from the perspective of learning facilitators in the Project Development of Management of Residency Programs and Preceptorship in the Unified Health System of Hospital Sírio Libanês (DGPSUS/PROADI-HSL). This is a descriptive, exploratory study, with a qualitative approach, developed during the training course for supporters and facilitators of the DGPSUS project, 2nd triennium 2021-2023. Focus groups were held with learning facilitators and, based on content analysis, 04 categories were constructed: 1. Learning in the emotional field; 2. Environment in which the Educational Trip takes place; 3. Educational Trip: space for expression and learning; 4. Experiences of the facilitator in the Educational Travel strategy. The strategy proved to be powerful in mobilizing several senses, including the emotion of the subjects involved. It is capable of enabling the construction of bonds with students, however, the unpredictability of emotions can generate insecurity and challenges for facilitators when conducting the activity.

Keywords: Teaching strategy. Preceptorship. Residency Programs. Training.

1 Doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Diretoria de Compromisso Social do Hospital Sírio-Libanês.

2 Mestre em Gestão da Clínica pela Universidade Federal de São Carlos. Diretoria de Compromisso Social do Hospital Sírio-Libanês

3 Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de São P. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

4 Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas. Diretoria de Compromisso Social do Hospital Sírio-Libanês.

5 Mestrado em Gestão da Clínica pela Universidade Federal de São Carlos. Diretoria de Compromisso Social do Hospital Sírio-Libanês.

6 Doutorado em Enfermagem pela Universidade de São Paulo. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo integra o projeto Desenvolvimento da Gestão de Programas de Residência e da Preceptoria no Sistema Único de Saúde (DGPSUS), edição 2021/2023, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS), desenvolvido pelo Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa (HSL/IEP), em parceria com o Ministério da Saúde (MS), com o Conselho Nacional de Secretários da Saúde (CONASS) e com o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). O objeto prioritário do DGPSUS é a qualificação dos programas de residência em saúde e da preceptoria para residentes e graduandos no SUS, por meio de intervenções no contexto real do mundo do trabalho onde estes estão inseridos.

Consideramos que o mundo contemporâneo se torna cada vez mais complexo, diante das incessantes inovações tecnológicas, o processo de ensino-aprendizagem contínua desafiando, no sentido de formar profissionais que consigam enfrentar esse contexto. Mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico produzido nesse século, nas práticas educacionais, ainda enfrentamos o distanciamento entre o que se “ensina” e o que se “aprende”, indicando uma desarticulação entre discurso e práticas educacionais.

A utilização de metodologias e estratégias educacionais inovadoras pode ser um caminho na direção de um processo de aprendizagem mais integrador e reflexivo. Entre muitas estratégias utilizadas no DGPSUS, tem-se a Viagem Educacional (VE), que é uma estratégia considerada inovadora, por incluir a emoção como atributo essencial no processo de ensino-aprendizagem transformador de práticas.

Desta forma, tem-se como objetivo deste estudo analisar a utilização da estratégia VE no processo de aprendizagem, segundo a ótica dos facilitadores de aprendizagem no Projeto DGPSUS/PROADI-HSL/IEP, 2021-2023.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório de abordagem qualitativa, que considera os níveis mais profundos das relações sociais (MINAYO, 2014). Foi desenvolvido durante o curso de formação de apoiadores e facilitadores do projeto DGPSUS-PROADI/HSL.

No triênio 2021-2023, encontra-se em desenvolvimento a 2ª edição do DGPSUS/PROADI-HSL/IEP, que conta com 80 Apoiadores de Intervenção e Facilitadores de Aprendizagem (AFa), que foram os participantes desse estudo.

Para a coleta dos dados da pesquisa, foram realizados grupos focais com 20 participantes. Os grupos focais são constituídos por um grupo de pessoas recrutadas por um pesquisador, com o objetivo de dividirem visões sobre determinado assunto, trocando ideias, experiências e sugestões (TANAKA; SANTANA, 2018).

Os grupos focais foram desenvolvidos de acordo com Kinalski e colaboradores (2017), percorrendo as etapas: a) planejamento; b) ambientação; c) recrutamento; d) sessões grupais em; e e) avaliação do trabalho desenvolvido pelas pessoas envolvidas no grupo.

Foram selecionados 20 AFa para comporem dois grupos de 10, seguindo o critério de ter sido AFa em outras estratégias educacionais pelo HSL e, conseqüentemente, já ter realizado processos formativos para atuar como AFa nas regiões de saúde do país. Após a aplicação desse critério, realizou-se sorteio aleatório para a composição dos grupos.

As seguintes questões norteadoras balizaram o desenvolvimento dos grupos focais: 1) Como é, para você, participar da estratégia VE, no Projeto DGPSUS 2021-2023; 2) Fale do significado da estratégia VE, no processo de aprendizagem.

Essas questões conduziram a discussão dos grupos, disparando outras indagações, com o intuito de aprofundar na produção dos dados da pesquisa. Os grupos focais foram gravados em mídias digitais para posterior transcrição do material, para análise de conteúdo, que possibilitou a construção de categorias por meio de agrupamentos semânticos das palavras nas frases (BARDIN, 2016). Para não serem identificados nos segmentos das falas nas categorias, os participantes foram numerados de acordo com a sequência de sua fala nos grupos.

A análise percorreu as seguintes etapas: 1) Pré-análise, em que, a partir da transcrição das entrevistas, realizou-se a composição do corpus textual, leitura flutuante e definição de hipóteses provisórias sobre o conteúdo lido; 2) exploração do material, onde os dados foram codificados a partir das unidades de registro e 3) tratamento dos resultados e interpretação, que consistiu na classificação dos elementos a partir das suas semelhanças e por diferenciação, com posterior agrupamento, diante das características comuns apresentadas pelos mesmos (CAREGNATO; MUTTI, 2006; BARDIN, 2016; SILVA; FOSSÁ, 2015).

A presente pesquisa foi aprovada pela Diretoria do Instituto de Ensino e Pesquisa do HSL, na Plataforma Institucional de projetos AVAP-NG e contou com a assinatura dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somado a isso, todos os princípios éticos contidos na Declaração de Helsinki e nas resoluções éticas do Brasil foram cumpridos na íntegra.

3 A ESTRATÉGIA VIAGEM EDUCACIONAL

Nas iniciativas do Projeto DGPSUS-PROADI/HSL, para o desenvolvimento da estratégia VE, utilizam-se de diversos disparadores, tais como filmes, documentários, curtas, produções musicais e artísticas, disponíveis em acesso público, em ato ou gravadas, escolhidos de acordo com a intencionalidade da Unidade Educacional que o momento requer.

As atividades, que configura o que denominamos de Viagem Educacional, procura associar a arte cinematográfica ao uso de metodologias ativas, com o propósito, dentre outros, de estabelecer o diálogo entre emoção e razão (MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA, 2018).

Para a realização da VE, sugere-se dois movimentos (MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA, 2018), descritos a seguir: movimento 1 – em grande grupo, corresponde à exposição dos participantes à vivência, ao final de um dia, sem outra atividade subsequente, para promover a reflexão individual a partir dos sentimentos mobilizados pelo disparador; movimento 2 - em pequeno grupo, destina-se ao compartilhamento de emoções e sentimentos mobilizados pela atividade educacional.

Em geral, ocorre no início do período seguinte, em pequenos grupos (10 participantes) com a presença de um facilitador. Cada participante expressa em uma tarjeta/cartão o seu sentimento/emoção mobilizada individualmente pelo disparador. Na sequência, cada participante, um a um, compartilha sua tarjeta/cartão e fixa-a num mural para facilitar a visualização por todos. Para tanto, não requer agrupamentos e nem contestação, mas um momento em que a fala seja garantida e que todos possam se sentir confortáveis para compartilhar suas emoções.

É importante que todos visualizem as emoções trazidas no mural, suas semelhanças e diferenças, entendendo que um mesmo disparador pode provocar diferentes sentimentos/emoções, pois parte da singularidade de cada participante, das suas experiências e vivências.

Após a atividade, solicita-se que o participante elabore um texto reflexivo correlacionando a vivência da VE com o perfil de competência do curso onde está inserindo, orientador do seu processo de formação.

4 MARCO CONCEITUAL

O processo de ensino-aprendizagem, de natureza sociointeracionista, deve ser visto como resultado da interação social e compartilhamento de significados socialmente aceitos, no qual a unidade do conhecimento se encontra na relação entre o homem e meio, sujeito e objeto, num movimento dialético que acontece em contextos históricos, sociais e culturais (ROMERO, 2015; SILVA, 2000).

Vygotsky, enfatiza que o conhecimento se dá através da interação social. Segundo este autor, as relações sociais- dentro de um contexto histórico, é fundamental para o processo de aprendizagem. Desta forma, o contato com o meio e com as pessoas é mediada por conhecimento e experiências assimiladas anteriormente, sendo assim fundamental que o ambiente no qual ocorre as relações seja favorável e afetuoso para construção do conhecimento (ROMERO, 2015).

Para Illeris (2013), o conceito de aprendizagem inclui, além dos contextos históricos, sociais e culturais, um conjunto muito amplo e complicado de processos, ou seja, inclui todas as condições psicológicas, biológicas e sociais que estão envolvidas em qualquer forma de aprendizagem.

Assim, toda aprendizagem determina a integração de dois processos – um externo de interação entre os indivíduos e seu ambiente social, cultural, e outro – o processo psicológico, interno de elaboração e aquisição. Os dois processos devem estar ativamente envolvidos para que haja aprendizagem.

O processo psicológico interno de elaboração e aquisição é um processo de

[...] inter-relação integrada entre duas funções psicológicas iguais envolvidas em qualquer forma de aprendizagem, a função de administrar os novos conhecimentos da aprendizagem e a função de incentivo e de promover e direcionar a energia mental necessária que move o processo (ILLERIS, 2013, p. 17).

Para este autor, toda aprendizagem sempre envolve três dimensões: conteúdo, incentivo e interação. A dimensão do conteúdo, no seu domínio cognitivo, tem sido o foco dos processos de aprendizagem e, muitas vezes, o único, na perspectiva da racionalidade técnica e conteudista. É de extrema relevância para a aprendizagem os processos cognitivos de percepção, atenção, memória, pensamento e da linguagem que fazem com que o ser humano tenha domínio da sua própria inteligência e dos seus conhecimentos. Esta dimensão é fundamental no processo de aprendizagem, porém, a questão é que o conteúdo no domínio cognitivo dos processos mentais não tem sido mais suficiente para a formação e atuação de profissionais (ILLERIS, 2013).

Nesse sentido, um mundo cada vez mais complexo, dinâmico, em constante transformação, requer profissionais numa perspectiva humanista e, como tal, integradora das dimensões pessoal e profissional da formação e do desenvolvimento humano (SILVA E SÁ-CHAVES, 2008).

Existem três tipos de relações interpessoais que ocorrem durante o processo de aprendizagem, as estabelecidas no ambiente familiar, as existentes entre estudantes e professores, e as desenvolvidas entre estudantes e seus pares. A qualidade das relações entre professor e estudantes considerada elemento facilitador do aprendizado (SOUZA et al, 2020).

Torna-se imprescindível assim, ampliar as dimensões do processo de aprendizagem para as dimensões relacionadas com as posturas dos estudantes, seus interesses e mobilização de energia mental, que compreende ele-

mentos como sentimentos, emoções, motivação e volição - dimensão do incentivo. Ademais, é fundamental a integração pessoal em comunidades e na sociedade que permite a construção da socialidade do indivíduo e, para tanto, é preciso o desenvolvimento do autoconhecimento e suas percepções – dimensão da interação (ILLERIS, 2013).

As emoções constituem função inseparável da cognição e da aprendizagem e são sempre permeadas pela afetividade, uma vez que implicam a integração das emoções com outras funções e processos mentais (CAMARGO E BULGACOV, 2006). Vygotsky percebeu uma relação direta entre a arte e as emoções, no sentido de que o movimento artístico leva a uma catarse que desencadeia emoções (HICKMANN, 2015).

As “emoções são, basicamente, mecanismos biológicos ligados ao modo como os seres humanos agem ou reagem diante de determinados fatos ou acontecimentos. Elas estão diretamente ligadas ao valor que as pessoas atribuem às coisas e ou às circunstâncias” (SOUZA et al, 2020, p. 391).

Piaget (2006), ao reforçar que não existe processo cognitivo sem a afetividade e vice-versa, observa que a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência, afigurando-se como fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais.

De uma forma mais contundente, Casassus (2009) chama a atenção para uma escola emocional que valoriza o mundo-ser de cada estudante e de toda a comunidade escolar. “A capacidade emocional é a força que nos impulsiona a adaptar e transformar nossos entornos externos e internos: está no centro de nossa capacidade de evoluir” (CASASSUS, 2009, p. 22).

As emoções, que impulsionam o desenvolvimento pessoal, são entendidas como formas organizadas da existência e se expressam a partir da integração das dimensões individual e social. De um lado, se traduzem em singularidades individuais, possibilitando aos indivíduos interpretar os acontecimentos que os afetam e, por outro lado, elas provêm de uma ordem simbólica social (LE BRETON, 2009).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das falas dos sujeitos da pesquisa e após adotar os passos de análise propostos por Bardin (2016), foram construídas 04 categorias analíticas: 1. Aprendizagem no âmbito emocional; 2. Ambiente em que se desenvolve a Viagem Educacional; 3. Viagem Educacional: espaço de expressão e aprendizagem; 4. Experiências do facilitador na estratégia Viagem Educacional.

6 APRENDIZAGEM NO ÂMBITO EMOCIONAL

A aprendizagem envolve o desenvolvimento de capacidades humanas em toda a sua plenitude, porém a escola sempre focou a aprendizagem numa dimensão racionalista do ser racional e não numa educação do ser emocional (CASASSUS, 2009). Nesta categoria, os participantes falaram nesta direção da aprendizagem no âmbito emocional.

Muitos apontaram que o ensino tradicional segue a lógica exclusiva do aprendizado cognitivo, da memorização e da racionalidade técnica, levando a um processo de trabalho duro de rotinas. Assim,

“são processos difíceis na vida e no trabalho. Somos tão mecânicos e tem momentos que a gente sofre mesmo” (P5). “Não é que o racional é mais importante ou o emocional mais importante [...] os dois são complementares, razão e emoção” (P11).

Quase a totalidade dos participantes aponta que viver a estratégia VE ao longo do curso leva a um deslocamento para um lugar diferente, ou seja, o lugar da emoção, visto como caro no processo de aprendizagem. Assim, a estratégia VE permite o contato com a emoção e a afetividade e percebem o momento da VE como leve, no qual ajuda os sujeitos a se tornarem mais sensíveis, que, segundo Casassus (2009), as emoções são a chave de nossa sobrevivência e representam o campo vital para cada um, como podemos perceber nos relatos

“O cérebro precisa se emocionar para aprender.” (P1). “A viagem educacional tornarem mais sensíveis e permite explorarem a amorosidade.” (P11).

No curso em questão, os facilitadores reconhecem que estão comprometidos com um processo educacional de ampliação e integração da razão e emoção e que oportunizam o desenvolvimento do estudante acessando a dimensão afetiva. Assinalaram que os processos educacionais precisam contribuir para o desenvolvimento do ser humano,

“uma formação que prepare o profissional nas dimensões racionais e emocionais” (P2). “Quando falamos da emoção, lembramos que somos humanos” (P5).

Os participantes afirmam que durante a vivência da estratégia VE, aprendem a lidar com estas emoções no espaço educacional e transpõem este aprendizado para os processos de trabalho. O espaço da VE ainda foi percebido como um espaço potente e capaz de acessar aspectos da humanização profissional, tal como podemos perceber nos fragmentos abaixo:

“é rico e deve ser explorado” (P9) “um profissional mais humanizado” (P15).

Assinalaram que é importante o educador perceber e compreender os educandos em todas as suas dimensões e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento deles, ainda que seja um espaço de autoconhecimento para ambos. Relatam que

“ser um educador cuidadoso, acolhedor, [...] que a singularização permite o desenvolvimento do outro” (P3).

“O compromisso com o processo educacional, na perspectiva da ampliação da integração da emoção com o racional, [...] pode tornar ele [sujeito da aprendizagem] mais apto ao diálogo, mais capaz no seu desempenho, que são amplos” (P2).

De acordo com Casassus (2009), quando tomamos consciência disso, é porque houve um amadurecimento emocional, ou seja, percebemos a maneira como compreendemos e nos relacionamos com as emoções.

Considerar aprendizagem no âmbito emocional significa que não se pode conceber inteligência sem levar em conta a afetividade que a impregna (PIAGET, 2006). Assim, a promoção do desenvolvimento intelectual não pode destituir a dimensão emocional subjacente a esse desenvolvimento.

7 AMBIENTE EM QUE SE DESENVOLVE A VIAGEM EDUCACIONAL

Os participantes apontaram a estratégia VE como momento desafiador, considerando a preparação para atividade, a realização e o momento de compartilhamento. Consideraram como imprescindível o cuidado com o ambiente físico, mas, principalmente valorizaram o fato de integrantes do grupo compartilharem juntos suas emoções (P15, P16, P4, P2).

Nesta mesma direção, declarações destacando a importância de propiciar espaço protegido foi aspecto considerado relevante para o compartilhamento da VE, conforme depoimento a seguir:

“elas têm aquele espaço como delas [...] ambiente respeitoso e acolhedor, onde as pessoas expressem suas emoções e conflitos” (P4).

O clima afetivo constituído durante o compartilhamento da VE surgiu como aspecto privilegiado para favorecer os processos de mudança e de aprendizagem tanto para o especializando quanto para o facilitador:

“se não tem um clima afetivo, a gente não faz processo de mudança” (P2).

Pelo exposto acima, construir possibilidades de diálogo durante a atividade VE pode favorecer o encontro de diferentes percepções, proporcionando, assim, aos participantes dialogarem sobre distintas experiências emocionais, culturais e sociais.

Alguns autores consideram que o diálogo ocorre a partir da interação entre o educador e o educando sobre uma determinada realidade, que é, constantemente, alterada pela ação dos envolvidos através do diálogo. Acreditam que o diálogo é possível através da paciência, fé nos homens e amor. Ama-se quando se busca a comunicação com o outro (FREIRE, 2011; BECKER, 2012; AMBROSIO, 2013; COSTA JUNIOR et al., 2023).

Nesta mesma direção, Maturana (2009) define o amor como “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência”. Reconhecer o outro como legítimo outro na convivência é propiciar espaço onde ocorre a interação, espaço de convivência. É na convivência com o outro que nos transformamos espontaneamente e progressivamente (MATURANA, 2009).

As emoções, que alicerçam a convivência com o outro, se ligam à própria interpretação que as pessoas fazem do que lhes afeta moralmente e podem levá-las a se identificar com os outros. Podem modificar as suas relações com o mundo de forma provisória ou durável – seja por anos, seja por alguns segundos (LE BRETON, 2009).

8 VIAGEM EDUCACIONAL: ESPAÇO DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM

A VE é considerada também como um momento de relaxamento, de acessar o lúdico e o descontraído através das artes, seja nos filmes ou outras atividades de expressão. Diferentemente dos demais momentos dos encontros educacionais que se percebem tensos e, por vezes, conflituosos,

“ela é hiper necessária para distensionar o processo. Pensar nos três dias de formação é hiper pesado [...] e a VE vem e distensionou esse processo todo (P17).

Essa percepção corrobora com os achados de Mattos (2018), que considera a VE como espaço dialógico, flexível, livre de tensão e estresses, mas voltado à intencionalidade educacional.

Os participantes destacaram como fundamental ter esse momento nos encontros para focar a aprendizagem em outras formas de expressão. Uma participante relata o quanto esse espaço para as artes e para a expressividade nos cursos impactou na sua formação:

“a VE me impactou muito porque eu sempre fui amante das artes, da música, do teatro, da poesia e eu fiquei surpresa de que nesse curso havia um espaço para a arte, para essa expressividade.” (P10).

Utilizar filmes como estratégia de formação em saúde é permitir que o educando reencontre a cultura, o lazer, a ideologia e os valores, ampliando a perspectiva do olhar a saúde e a vida e tenha capacidade de relembrar os conhecimentos teóricos através de métodos ativos (MATTOS, 2018). Ao mesmo tempo que, para alguns participantes, a VE remete a momentos de relaxamento, para outros são também momentos que mobilizam e que revelam certa resistência em acessar sentimentos e mobilizam muita emoção e não relaxamento.

“Uma grande possibilidade que as pessoas se permitam emocionar, se permitam relaxar também [...], mas eu acho que não é tanto relaxamento, porque é muita emoção.” (P18).

9 EXPERIÊNCIAS DO FACILITADOR NA ESTRATÉGIA VIAGEM EDUCACIONAL

Alguns facilitadores relataram que se sentem desafiados, menos preparados ou inseguros pelos elementos que a viagem educacional pode provocar em seus educandos. Entendem que é sua função enquanto educador potencializar a experiência que a VE dispara nos seus estudantes, além de conhecerem e perceberem a comunidade de aprendizagem e o contexto dos seus grupos para propor uma VE.

Somado a isso, eles se sentem mais confortáveis quando o disparador acessa as emoções do educando de forma positiva, tal como pode-se perceber por meio dos relatos:

“Para o facilitador, passa a ser desafiador, porque ele tem que potencializar a condição de reflexão e a emoção que é trazida pelo indivíduo colocando-o como parte.” (P17).

“É importante reconhecer o contexto para que o facilitador tenha essa sensibilidade de poder compreender o contexto daquele momento e ter a compreensão de que esse disparador está adequado para aquele contexto daquele momento” (P15).

A VE é uma estratégia pedagógica que trabalha com a imprevisibilidade, o que pode gerar insegurança, desconforto e desafio aos facilitadores. Contudo, a contenção de atitudes e resultados que extravasem o que foi objetivado, a priori, com a utilização de determinadas estratégias pedagógicas, é algo que foge à gerência executiva do facilitador dentro de um contexto de ensino-aprendizagem.

No caso da VE onde o disparador está sempre relacionado a uma produção artística, os educandos expressam naturalmente as suas percepções e emoções que podem não ser esperadas ou controladas pelo facilitador, diferentemente do que ocorre com um texto técnico científico, que normalmente possui uma “verdade” preexistente (MOURTHÉ JUNIOR; LIMA; PADILHA, 2018).

Ora, tal fato nos remete ao processo formativo de facilitadores, muitas vezes, do pouco investimento nesse processo e de que a promoção de uma formação contextualizada traz o facilitador como um destaque estratégico, que representa um fator crítico no desenvolvimento de iniciativas educacionais, como ocorre com a viagem educacional (LARA et al., 2020).

Os facilitadores também relataram que a estratégia VE, ao possibilitar a expressão das emoções, é potente para perceber o outro, o momento do grupo, pois possibilita conhecer melhor os estudantes, os caminhos de aprendizagens percorridos por eles, facilitando a contextualização da aprendizagem que cada um desenvolve no curso.

O educador consegue se aproximar do seu grupo, dos seus educandos e das lacunas de aprendizagem apresentadas por eles e pensar na melhor maneira de apoiá-los nesse processo. Como dizem

“[...] a viagem nos permite olhando como facilitador, você perceber onde o outro está no mundo, onde está a lacuna dele [...]” o educador percebe onde está a lacuna, ou seja, do quão distante, que coisas mais eu preciso, de repente, enquanto alguém que está pensando o processo formativo” (P3).

Quando a relação entre educando e educador, esta é mais próxima e não está fundada apenas nos aspectos cognitivos, mas também na busca por espaços reflexivos que sejam mais acolhedores, alegres e afetivos, possibilita um aprendizado mais significativo ao educando (LARA et al., 2019; OLIVEIRA, 2019).

A estratégia VE possibilita uma aproximação entre o educando e educador. Para Alencar (2020) e Carvalho (2022), esta aproximação possibilita ao educador provocar conhecimentos e afetar o educando, perceber suas necessidades de aprendizagens, além de ajudar a disparar uma visão de mundo mais crítica e consciente.

“Viagem educacional é algo que, para mim, é um dos momentos muito especiais dos encontros. Sempre me dedico muito a ler, estudar, pensar [...]” (P1).

Sabe-se da existência de diversos fatores que contribuem para a aprendizagem de educandos, sendo a afetividade um deles (BELO; OLIVEIRA; SILVA; 2021). Nessa perspectiva, pode-se considerar que o cuidado apontado pelos facilitadores no preparo da VE corresponde a uma dimensão afetiva do planejamento de atividades didático-pedagógicas.

Ainda, o facilitador contemporâneo tem lidado com questões que envolvem o âmbito intergeracional como a virtualidade e demais ferramentas interacionais, que utilizam da rede como veículo de propagação. Tais questões têm atravessado cotidianamente o ser facilitador nos diversos ambientes formativos, consistindo em um desafio, sobretudo, no pós-pandemia da Covid-19. Assim, a adoção de estratégias pedagógicas criativas, que carregam uma intencionalidade educacional clara, possibilita a associação da criatividade ao ser/fazer no processo de ensino-aprendizagem.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a VE foi vista como um momento muito especial, valioso, de privilégio, de desenvolvimento do autoconhecimento, de apreender os sentidos, de reconhecer a emoção vivida e os sentimentos, de provocar olhares interiores e de acessar alguns campos dos sentidos que não são comuns no cotidiano do processo de aprendizagem. Ainda, diz respeito à diversidade de pensamento, de ampliar a escuta, a criatividade, a arte, a comunicação e a reflexão, a construção de vínculos, da empatia e da construção da grupalidade. Este conjunto de capacidades ajuda a construir o clima emocional, outra questão importante colocada pelos participantes da pesquisa.

O clima emocional no espaço da relação entre os estudantes com o educador, pode ser visto como motor que conduz o processo educacional. Tudo isto vai dando outro sentido para o processo de ensino-aprendizagem, para estudante e educador, proporcionando uma educação que se preocupa com o desenvolvimento do ser humano, uma educação afetiva.

Especificamente, os facilitadores entendem que é uma estratégia potente, por possibilitar conhecer melhor os estudantes e pelos elementos que a viagem educacional pode provocar nestes. Além disso, os facilitadores se sentem mais confortáveis quando o disparador acessa as emoções do educando de forma positiva, porém a imprevisibilidade, que pode surgir a partir da emoção, também pode gerar insegurança, desconforto e desafio. Como observa Piaget (2006), a afetividade pode estimular ou perturbar, causando acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, mas não pode modificar as estruturas da inteligência como tal.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D.C.R. Relação educador e educando: afeto e amorosidade. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, MT, v. 11, n. 2, p. 205-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/reps.v11i2.10305>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- AMBROSIO, A.C.S. O diálogo em Paulo Freire: Contribuições para o ensino da matemática em classes de recuperação intensiva. *Colloquium Humanarum*, v. 10, n. esp., p. 1072-7, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2013.v10.nesp.000559>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, reedição 2016.
- BELO, P.A.P.; OLIVEIRA, R.M.; SILVA, R.C. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Revista do PEMO*, Fortaleza, CE, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.
- CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto: Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- CARVALHO, D.C. Como ser um bom professor: características de professores efetivos e professores modelos pela perspectiva de alunos de medicina. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2022.
- CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber libro, 2009.
- COSTA JUNIOR, J.F. et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. *Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, Rio Largo, AL, v. 6, p. 124-49, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ILLERIS, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KINALSKI, D.D.F. et al. Focus group on qualitative research: experience report. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 70, n. 2, p. 424-9, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- LARA, E.M.O. et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 23, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180393>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MATTOS, M.P. Viagem educacional e oficinas temáticas como ferramentas de formação construtivista em psicofarmacologia clínica. *Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, Fiocruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 478-488, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29397/reciis.v12i4.1448>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

MOURTHÉ JUNIOR, C.A.; LIMA, V.V.; PADILHA, R.Q. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. *Interface*, Botucatu, SP, v. 22, n. 65, p. 577-88, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0846>. Acesso em: 24 nov. 2023.

OLIVEIRA, A.L. Relação professor-aluno: a afetividade como promoção da saúde mental dos acadêmicos. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, MT, v. 10, n. 2, p. 700-10, 2019.

PIAGET, J. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Fundation Jean Piaget*. Genève; 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf. Acesso 21 out 2023.

ROMERO, P. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. *Revista Educação Pública*, RJ, v.15, ed. 8, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 5 de março 2024.

SILVA, A.H; FOSSÁ, M.I.T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, Campina Grande, PB, v. 17, n. 1, p. 1, 2015.

SILVA, R.G.D. A importância da teoria sociointeracionista na formação de professores do ensino médio. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 5, n. 1, p. 139-43, 2000.

SILVA, R.F.; SA-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v.12, n.27, p. 721-73, 2008.

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, G. M. A influência das emoções no aprendizado de escolares. *Rev. bras. Estud. pedagóg.*, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403, maio/ago. 2020.

TANAKA, L.H.; SANTANA, C.L.A. Grupo focal como importante ferramenta de pesquisa participativa em saúde. In: TOLEDO, R.F. et al. *Pesquisa participativa em saúde: vertentes e veredas*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. p. 203-4. 568p. ISBN 978-85-88169-34-0.