



UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO EM ODONTOLOGIA

A LOOK AT EDUCATIONAL PRACTICE IN DENTISTRY EDUCATION

ARTIGO

Patrícia Ferreira de Sousa Viana¹
Universidade Federal do Piauí- UFPI
E-mail: patriciaviana@ufpi.edu.br

RESUMO:

Este trabalho foi desenvolvido a partir de minha experiência docente como parte do processo de pensar a prática educativa na formação em Odontologia, cujo objetivo foi contribuir para o debate sobre o tema. Dito de outro modo, o caminho percorrido para a construção deste trabalho foi atravessado pelo vivido no campo das práticas (profissional e docente), mantendo diálogo constante com um referencial teórico. Assim, o resultado deste estudo reflexivo é apresentado em três linhas de pensamento: 1) habitando o território da docência – para situar o leitor a respeito do lugar que ocupo na prática docente; 2) uma prática e um educar – espaço dedicado ao diálogo com os autores; e 3) a prática educativa na contemporaneidade – construção de um conceito em permanente devir, tecido com muitos fios: o currículo, os espaços físicos da universidade e dos cenários de prática, as políticas públicas e o encontro entre as pessoas que potencialmente produzem sentidos e afetos no ato de ensinar e aprender.

Descritores: Prática Educativa. Docência. Odontologia..

ABSTRACT:

This work was developed based on my teaching experience as part of the process of thinking about educational practice in Dentistry education, the objective of which was to contribute to the debate on the topic. In other words, the path taken to construct this work was crossed by experiences in the field of practice (professional and teaching), maintaining a constant dialogue with a theoretical framework. Thus, the result of this reflective study is presented in three lines of thought: 1) inhabiting the territory of teaching – to situate the reader regarding the place I occupy in teaching practice; 2) a practice and an education – space dedicated to dialogue with authors; and 3) educational practice in contemporary times – construction of a concept in permanent development, woven with many threads: the curriculum, the physical spaces of the university and practice settings, public policies and the encounter between people who potentially produce meaning and affections in the act of teaching and learning.

Descriptors: Educational Practice. Teaching. Dentistry.

Editor::

Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

A Odontologia antes de ser reconhecida como uma área das ciências da saúde de reconstrução oral, estética e cosmética, constituiu-se, por volta do século XV, como uma prática social de origem humilde entre barbeiros que armavam suas barracas nas feiras e nos mercados públicos para além de barba, cabelo e bigode, fazerem extrações dentárias dos clientes com o intuito de aliviar suas dores (Botazzo, 2016).

Na contemporaneidade, a sofisticação dos tratamentos odontológicos de vanguarda como, por exemplo, o clareamento dentário à laser ou a reabilitação oral estética com lentes de contato, é um reflexo do viés tecnológico e mercadológico que a formação e a prática em Odontologia tomaram quando da sua assunção à categoria científica no século XIX. E desde sua origem empírica até os tempos do uso de alta tecnologia, é patente a preocupação quase exclusiva com o elemento dentário – vide a denominação da prática e do praticante, na Inglaterra dos anos 1878: cirurgia dentária e cirurgião dentário (Botazzo, 2013, 2016). Hoje, odontologia (estudo dos dentes) e cirurgião-dentista, respectivamente.

Contudo, há um esforço sinalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Odontologia de superar o modelo educativo focalizado no cuidado puramente dentário (Brasil, 2021). Para tanto, é preciso mudar a direção das práticas educativas, ir além da boca, encontrando abrigo em um processo de formação centrado na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, privilegiando a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar (Morin, 2011). E, talvez, com um pouco mais de ousadia inventar uma prática educativa que ainda falta no currículo dos cursos de Odontologia (Kastrup, 2007).

Diante do exposto, devo reiterar que o meu fazer enquanto educadora advém de outro lugar que não o da licenciatura. Sou bacharel em Odontologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e as reflexões aqui apresentadas resultam de diversas experiências em que, a partir delas, construo minhas representações e concepções de mundo.

Como sistematizar uma reflexão sobre prática educativa a partir do lugar da minha formação e do meu fazer-docente? Arrisquei-me analisar brevemente e em separado as palavras “prática” e “educar” para depois reuni-las em um contexto. A intenção não é fragmentar a produção do conhecimento, mas construir, aos modos de uma cartografia, pistas de como penso a ação educativa.

O convite ao leitor é que este faça uma apreciação do texto incendiando o que lê, como diz Larrosa (2004), tendo como horizonte o seu próprio lugar nas práticas do educar e o caráter transitório do conhecimento contemporâneo. A primazia deste texto é dar a ler e, também, dar a rescrever e colocá-lo em dúvida (Larrosa, 2004). Assim, o objetivo do trabalho foi contribuir para o debate sobre a prática educativa na formação em Odontologia.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de um ensaio, cujas reflexões envolvem minhas próprias experiências docentes como parte do processo de pensar a prática educativa na formação em Odontologia, rompendo com o formalismo metodológico de estudos científicos mais tradicionais (Larrosa, 2003). Dito de outro modo, o caminho percorrido para a construção deste trabalho é atravessado pelo vivido no campo das práticas (profissional e docente), mantendo diálogo constante com um referencial teórico. Para citar alguns autores: Assman (1998), Carvalho (2011), Corazza (2013), Freire (1996, 2011), Larrosa (2004, 2015), Libâneo (2001, 2002) Sánchez Vázquez (2011), Serres (2013) e Vigotski (2003).

O conjunto de dados reunidos é composto, principalmente, pela prática de preceptoría dos estágios extramuros do curso de Odontologia da UFPI e pela atividade docente no ensino superior na mesma instituição. O estilo textual do tipo ensaístico por mim adotado para apresentar linhas de pensamento e argumentos foi influenciado, especialmente, por Jorge Larrosa a quem devo o crédito de uma escrita mais livre, porém não menos rigorosa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizei minhas reflexões sobre a prática educativa em três linhas de pensamentos: habitando o território da docência – para situar o leitor sobre o lugar que ocupo nas práticas docentes; uma prática e um educar – espaço dedicado ao diálogo com os autores; e a prática educativa na contemporaneidade – a construção de um conceito em permanente devir.

3.1 Habitando o território da docência

Há algum tempo pude ouvir Miguel Arroyo, professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre tantas coisas por ele abordadas, uma me instigou bastante: o direito a saber-se. Ele se dirigiu à plateia e questionou: conhecemos nossos jovens educandos? E quem são os educadores? Uma expressão cunhada por ele marcou esse encontro: “os educadores de hoje são outros”.

E é desse ponto que inicio o traçado do território da docência habitado por mim. Dou-me o direito (ou seria dever?) a saber-me, revisitando os lugares por onde andei e fazendo algumas perguntas: Quem é a educadora que habita em mim? De onde ela vem? Que imagem se forma quando me olho no espelho? (Arroyo, 2011).

Exerci a profissão de cirurgiã-dentista em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) da Prefeitura Municipal de Teresina de 2008 a 2018, atendendo pessoas que utilizam o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de uma estratégia que tem a família e o seu território como foco do cuidado. Foi na UBS que, também, atuei como preceptora de estágio dos graduandos do curso de Odontologia da UFPI, função não remunerada a qual me dediquei com afinco e afeto. A preceptoría pretende (re)orientar a vivência dos educandos no cotidiano dos serviços de saúde pelo encontro dos discentes com os trabalhadores e com os usuários SUS, sem perder de vista as orientações teóricas da academia. Iniciativa que vem sendo defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Odontologia (Brasil, 2021).

Computo como primeira experiência em ensino, a atuação como professora de “reforço escolar” quando ainda cursava o ensino médio. Em seguida, já na graduação, fui professora bolsista da disciplina de química em escolas da rede pública. À época, na segunda metade da década de 1990, estudantes de bacharelados podiam se candidatar a uma vaga como bolsistas na rede pública estadual de ensino, desde que tivessem conhecimentos referentes à disciplina que pretendia ministrar. Esses primeiros passos me levaram em anos seguintes à docência nos níveis técnico (formação de profissionais auxiliares em saúde bucal), de graduação (incluindo a experiência como preceptora de estágio curricular extramuro) e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Arrisco dizer que entre todas as experiências, a mais marcante foi a de preceptoría. Meu fazer docente era instintivo, porém, com o passar do tempo, senti necessidade de conhecer instrumentos e estratégias didático-pedagógicas que pudessem ampliar meu campo de atuação. Fui atraída pelo desejo de visitar outros lugares da formação, para além daqueles que eu conheci durante a minha graduação. Diante disso, busquei a pós-graduação *lato e stricto sensu* para tentar ocupar o vazio pedagógico decorrente do meu bacharelado.

Durante a especialização em Docência na Saúde, experimentei um outro jeito de aprender. Foram utilizados dois instrumentos pedagógicos que instigaram a produção de relatos sobre o meu trajeto no curso - o portfólio reflexivo e a metacognição narrativa – dispositivos para produzir prosa e verso, histórias e estórias, fazer caminhos, ir e voltar no tempo, fazê-lo parar. Às vezes, também, é preciso dar-se tempo. Tempo para viver as experiências.

Fiz do portfólio e da metacognição minhas máquinas de fazer coisas, inclusive tempo. Tempo é preciso, diz Larrosa (2015, p. 24), para viver a “experiência, possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...], por falta de tempo.” Tempo que, em Bauman (2001), é cada vez mais fluido, flexível, passageiro, instantâneo. Tempo que busca incansável a conquista de espaço na vida das pessoas e nas estruturas institucionais.

E na tentativa de encontrar um ponto de fusão entre Larrosa e Bauman, criei minha própria máquina do tempo, uma engenhoca para escrever confetes, estes descrito por Adad (2014) como a mistura de conceitos e afetos. Afeto no sentido daquilo que nos toca, que nos afeta e que nos faz criar. Fiz da liberdade de vontade, das narrativas e da escrita sensível outros lugares da minha formação. Lugares de invenção. A invenção como possibilidade de “novas formas de existência, em conformidade com outros modos de entender a constituição da subjetividade” (Kastrup, 2007, p. 17).

Em 2015, participei em Campinas-SP de um encontro promovido pelos Ministérios da Educação e da Saúde para um debate sobre os rumos de um Projeto de Pesquisa e Intervenção de iniciativa interministerial – o Pró-Ensino na Saúde, um projeto guarda-chuva cujo objetivo principal era cartografar a formação em saúde na UFPI e serviu como base para a minha pesquisa realizada no mestrado. Esta, por meio da abordagem sociopoética, apontou as vivências extramurais do curso de Odontologia da UFPI (os estágios supervisionados e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde) como mecanismos pedagógicos indutores de mudanças na formação em Odontologia e, também, potentes produtores de confetos (Viana; Adad; Pedrosa, 2015).

Uma das discussões suscitadas no evento em Campinas nos fez pensar sobre como avaliar ou mensurar o impacto causado pelas experiências vividas durante a execução do Pró-Ensino. A pertinência dessa preocupação tem a ver com fato de a CAPES ocupar-se mais com o produto e menos com o processo, em uma avaliação essencialmente quantitativa.

É possível que as subjetividades produzidas durante a execução dos projetos não sejam capturadas pelo Qualis da CAPES, assim, de acordo com Akerman (2013), é preciso valorizar e criar uma medida de impacto das narrativas das experiências por meio do que ele chama de “experienciometria”. E como fazemos para medir a experiência? O autor nos convida a refletir sobre o propósito da produção de conhecimento como legado para a humanidade, sugere a aferição qualitativa do impacto das investigações ligadas às ciências sociais e humanas, buscando um modo de análise que aponte o “saber da experiência” da pesquisa e como isso pode influenciar as políticas públicas (Akerman, 2013).

Passos e Barros (2015, p. 151) sugerem uma “política da narratividade” como um posicionamento, diante do mundo e de si próprio, a respeito da forma de expressão da experiência como aquilo que acontece e que nos toca, nos atravessa e nos move (Larrosa, 2015). Assim, “o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (Passos; Barros, 2015, p. 151).

Posso dizer das transformações provocadas em mim pela participação no Pró-Ensino, bem como a realização da minha pesquisa no mestrado. Hoje vejo com mais clareza a importância dos serviços de saúde para a formação dos futuros profissionais e, a partir do meu engajamento e atuação docente, busco e tento ser multiplicadora de um novo paradigma em que a integração pesquisa-ensino-serviço-comunidade é tida como a pedra fundamental para as transformações ensejadas.

Essa narrativa não consta nos relatórios do projeto enviados para CAPES. Entretanto, tenho agora a oportunidade de registrar meu testemunho. Quantas outras experiências de transformação pessoal e coletiva foram perdidas (ou guardadas) em algum canto da memória das pessoas que, como eu, vivenciaram projetos com potência de transformações pedagógicas?

Recordo-me da fala de uma representante do Ministério da Saúde que na ocasião mencionava outras iniciativas indutoras de mudanças da formação em saúde além do Pró-Ensino. Só para citar alguns exemplos: o programa de desenvolvimento docente FAIMER (Foundation for Advancement of International Medical Education and Research) Brasil, o qual discute temas ligados à educação e liderança docente, com ênfase no desenvolvimento de uma rede de educadores; o curso de formação de preceptores encabeçado pela Associação Brasileira de Educação Médica e o curso de pós-graduação *lato sensu* em docência na saúde que investe na formação de preceptores e docentes do ensino superior. Todas as formações citadas investem no uso das narrativas como dispositivo de ação-reflexão-ação das práticas docentes.

Considero essas iniciativas como um esforço e um desejo explícito de ampliar as concepções do que seja ensinar e aprender em saúde, criando, sobretudo, oportunidades de experiências que valorizem as práticas profissionais e docentes cotidianas, as quais intencional ou despretensiosamente podem mudar o perfil do egresso, a realidade dos serviços de saúde e, principalmente, beneficiar a população assistida.

3.2 Uma prática e um educar

A prática em seu sentido utilitário advém de uma atividade humana, ou dita de outro modo, de uma ação, uma execução, um exercício, um treino, uma capacidade, uma técnica. Transportando esses significados para o contexto da discussão, será a prática da atividade educativa tão somente a execução de uma técnica? Ou o cumprimento burocrático de uma

obrigação contratual do meu fazer docente?

É nessa esteira que convido Sánchez Vázquez para conversar conosco sobre a ideia de práxis: “[...] entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente” (Sánchez Vázquez, 2011, p.398).

O que de práxis tem na minha prática enquanto educadora? Para refletir sobre essa questão, elegi como ponto de partida a citação a seguir:

Se o homem se define essencialmente como ser prático, isto é, como ser que transforma uma determinada realidade e produz uma nova realidade ao mesmo tempo em que transforma e produz a realidade humana, a história do homem nada mais é do que a história de sua práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.338).

Meu fazer enquanto educadora está impregnado de vida, de tudo que me atravessou e ainda atravessa no mundo do ensino e do trabalho. Está marcado, sobretudo, pelas pessoas que ao longo dessa caminhada contribuíram para a minha formação. Portanto, a minha práxis docente é constituída a partir do vivido e do vivível por mim, é indissociável do eu-gente, do eu-profissional de saúde, do eu-cidadã, do eu-mãe. Sou várias e por isso minha prática é multifacetada, sempre em devir (Corazza, 2013).

Para Vigotski (2003), toda educação tem inevitavelmente um caráter social, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem diretamente. Toda a arte do educador deve estar voltada para a orientação e regulação da atividade pessoal do educando. Portanto, educar significa estabelecer novas relações, elaborar novas formas de conduta.

Etimologicamente, educar vem do latim *educare*, *educere*, que significa conduzir para fora ou direcionar para fora. Então, ampliando o sentido, podemos entender educação como o processo de “condução para fora” de si e de certezas cristalizadas. Para Brandão (1985), educação é todo conhecimento possível de ser “adquirido” no convívio em sociedade. Para este autor, o ato de educar(-se) pode ocorrer no trajeto de casa para o trabalho, em um tempo-espaço distinto para cada um de nós.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1985, p. 7).

Libâneo (2002) coloca a educação como um acontecimento multifacetado, reconhecendo a prática do educar em diversos meios de ocorrência.

É evidente que as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades [...] de fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares (Libâneo, 2002, p. 26-27).

É nesse contexto, de reconhecimento de outros espaços epistemológicos, para além da escola e da universidade, que insiro o “educar na Odontologia”. É possível educar um futuro cirurgião-dentista fora dos muros da universidade e de suas clínicas odontológicas? Vigotski (2003), alerta que é preciso reconhecer a importância pedagógica da educação pelo trabalho.

Em mais de um século de ensino odontológico no Brasil, instituído pelo decreto nº 9.311, de 25 de outubro de 1884, as práticas pedagógicas nessa área ocupam-se da formação de profissionais à luz do paradigma biomédico, ou seja, o corpo entendido como uma máquina (mecanicismo); o processo saúde/doença encarado do ponto de vista anatomofisiológico do corpo e etiológico das doenças (biologicismo); alto grau de especialização e fragmentação do indivíduo (especialista); dependente da técnica e de tecnologia de alta densidade (tecnicismo);

e baseada na mercantilização dos serviços (mercantilismo) (Bleicher, 2004).

A formação de um perfil profissional pelo paradigma biomédico interessa à economia de mercado e à produção de necessidades em saúde, para fomentar a compra e a venda de serviços, transformando a Odontologia em mercadoria. Nesse caso, uma educação voltada para o consumo e para o mercado privado. Entretanto, no Brasil, desde 1988, vigora o SUS que garante constitucionalmente o acesso universal e irrestrito aos serviços de saúde, com atendimento integral e equânime. Além disso, o SUS tem o compromisso de formar recursos humanos que garantam a saúde como um direito à cidadania (Brasil, 1988).

Atualmente os serviços públicos de saúde organizam-se em redes de atenção compostas por três níveis: atenção primária, secundária e terciária. No primeiro nível temos a Estratégia Saúde da Família como o principal dispositivo de acesso da população aos serviços de saúde (Mendes, 2011). Tal cenário solicita um ator diferente, requer um profissional formado à luz do paradigma biopsicossocial, que perceba o paciente em sua inteireza, observando os aspectos que constituem a pessoa humana.

Destarte, é preciso educar para o SUS e formar cirurgiões-dentistas que não mais vendam sorrisos. É preciso uma educação em Odontologia para além dos limites da boca, uma educação como “[...] prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (Libâneo, 2001, p. 7).

Diante desse entendimento, a relação docente-discente precisa ser dialógica, solidária, pautada na confiança e na produção de afetos. Assim, ensinar e apre(e)nder tornam-se práticas possíveis por meio de agenciamentos de afetos, mobilizando e potencializando desejos de conhecimento dentro dos espaços (ditos e interditos) da universidade. São transformações profundas, tendo em vista as práticas pedagógicas tradicionais e positivistas arraigadas no ensino da Odontologia (Carvalho, 2011).

As mudanças ensejadas para o ensino da Odontologia intencionam subverter a lógica da boca sem corpo, uma vez que a boca não é apenas a área de atuação do cirurgião-dentista, muito menos um campo de estudo durante o processo de graduação. A boca humana, para além de seus atributos fisiológicos (fala, manducação e sexual), assume também uma dimensão social, psíquica e cultural (Botazzo, 2013).

Nesse contexto, a prática educativa na formação odontológica precisa levar em consideração todas essas dimensões do humano, principalmente em condições de adoecimento e vulnerabilidade, refletindo sobre o uso de ferramentas pedagógicas que atendam às necessidades de ensino-aprendizagem indispensáveis para uma formação de excelência técnica, entretanto, sem esquecer as necessidades de saúde da clientela que procura as clínicas odontológicas da universidade.

Em tese, a formação de um perfil do egresso que atenda aos anseios de uma educação sob o paradigma biopsicossocial depende da criação de um currículo flexível, que permita a vivência de experiências fora dos muros da universidade, que promova a interdisciplinaridade e privilegie os cenários de prática no SUS como um espaço possível de ensino-aprendizagem.

A prática educativa na contemporaneidade

Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 98), a missão da educação contemporânea é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma “sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”. Educação que em Platão, exige desejo, prazer e amor. Desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e pelos educandos. A ausência de amor inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

Nessa perspectiva, a prática educativa na formação odontológica solicita muito mais que acúmulo de conhecimentos, treino de habilidades e técnica, ela exige um currículo que privilegie a produção de sentidos e de afetos. Diante disso:

[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua

realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (Carvalho, 2011, p. 78).

Em Serres (2013), mais vale uma cabeça bem-constituída a um saber acumulado, tendo em vista que a acumulação de saberes já se encontra sistematizada nos livros. A construção de competências deve ser apoiada por um referencial teórico e metodológico, sem, contudo, limitar-se a ele. Acredito que se faz necessária a conjugação entre a apropriação de conhecimentos profundos e a perícia de empregá-los corretamente para a construção de um profissional competente e habilidoso no exercício de sua prática.

Entretanto, o que se percebe é a priorização do acúmulo de informações em detrimento das relações intersubjetivas, da produção de afetos e da experiência. Não se trata de abandonar as ferramentas intelectuais, mas de garantir a sinergia entre cognição e intuição.

Nesse sentido, as relações interpessoais e afetivas devem ser valorizadas pela ação educativa na formação odontológica contemporânea, assim como o reconhecimento (especialmente por parte do corpo docente) “da necessidade de descentramento do eu de modo a permitir o outro, aquele outro que também habita em mim como portador de conhecimentos, valores, afetos” (Carvalho, 2011, p. 81).

Não é possível uma relação docente-discente em que um é detentor do conhecimento e o outro nada sabe. Tal relação pode inter(ferir) no processo de aprendizagem e criar um profundo distanciamento entre ensinar e aprender. Diante disso, concordo com Serres (2013, p. 50), “[...] não mais professores no quadro-negro, eles estão por toda a sala de aula” e fora dela também.

Outra dimensão que merece destaque no processo de esmaecimento das fronteiras entre o educar (e formar para o serviço) e a prática odontológica, é o diálogo entre as disciplinas. Segundo Serres (2013, p. 56), devemos “[...] ensinar de maneira integrada, pois, se recortarmos a realidade viva de maneira analítica, ela morre”. E no sentido de romper com as barreiras entre as disciplinas e com um campo de forças ideológico, o autor sugere a escuta dos ruídos produzidos pelo mundo contemporâneo e por uma sociedade que já não mais se contenta com conexões analógicas, pois no espaço-tempo que ela ocupa os saberes são provisórios. Nesse sentido, é preciso seguir “os novos movimentos dos corpos [...]” (Serres, 2013, p. 52).

Os novos movimentos dos corpos estão intrinsecamente ligados a um novo perfil discente – o educando emancipado, que recusa a paralisia e o silêncio, protagonista, com uma postura crítico-reflexiva ante as vivências pedagógicas (Freire, 2011). As repercussões desse perfil incidem diretamente na inserção nos serviços de saúde de um profissional capaz de atuar nas diversas clínicas – na clínica do corpo, e–da boca e, também, na clínica que extrapola a dimensão biológica – a clínica do olhar, da escuta e dos afetos.

Nas experiências de estágios no SUS como preceptora, pude observar uma oscilação de sentimentos e impressões dos educandos em relação às vivências no serviço de saúde, sentimentos que vão da frustração ao encantamento. As decepções ficam por conta dos problemas enfrentados no dia a dia dos serviços, da falta de insumos, inadequadas estruturas físicas das unidades de saúde, redes de atenção desarticuladas ou inexistentes e a sensação de impotência diante das dificuldades.

Por outro lado, a cada semestre, a esperança se renova com cada dupla de estudantes que inicia sua viagem pelos caminhos do SUS, na Estratégia Saúde da Família. Na esperança de que preceptor, discentes e docentes, juntos, possam aprender, ensinar, produzir saúde e também resistir aos obstáculos. Para Freire (1996, p. 72), “a esperança faz parte da natureza humana”.

Alguns elementos vão dando forma e tom a um percurso que nomeio aqui como caminho para o encantamento, tais como, o olhar atento dos estudantes na realização do exame clínico e físico, pelo acolhimento e a escuta sensível das queixas dos usuários. Essas habilidades são adquiridas em ato, pela utilização dos sentidos e das vibrações emanadas das vivências com o outro na universidade, nos serviços de saúde e no meio das pessoas, usuárias ou não do SUS, estas o motivo de ser e de existir de todo profissional da saúde.

A comunicação e a escuta, habilidades caras para quem pretende cuidar das dores do outro, podem ser apreendidas no cotidiano dos serviços. Para Alves (2000), o amor começa pela escuta e acaba pela não-escuta. E isso se aprende prestando atenção ao redor e não nos livros. E nesse particular, Mehry (2013, p. 31) afirma que no mundo do trabalho há um encontro intercessor entre o ensino e o cuidado, tanto que para este autor “é só estar ali e ver como

cada ato de acolhimento é, em si, uma intervenção intercessora”.

É inegável a necessidade que a Odontologia tem das tecnologias duras e o quanto ela é sensível à sua falta, para dar conta das diversas demandas em saúde bucal. É preciso a utilização de insumos, instrumentos e equipamentos para a realização dos procedimentos odontológicos. Entretanto, o uso das tecnologias leves ou relacionais é incentivado durante todo o processo de ensino-aprendizagem no serviço, pelo fato de serem fontes inesgotáveis de cuidado e por estarem em moto-contínuo de produção, em que a gestão dessa forma de cuidar sofre pouca ou nenhuma influência da escassez de recursos financeiros (Merhy; Franco, 2003).

A vida real nos serviços de saúde é uma experiência pedagógica que precede muitas vezes a leitura dos textos de artigos e livros. Na Grécia Antiga havia a figura do *paidagogos* (pedagogo), escravo que conduzia as crianças até o local de instrução intelectual ou física. Durante o percurso, os pedagogos serviam como agente de instrução não formal, os quais valorizavam as experiências e as relações intersubjetivas (Sodré, 2012).

Metaforicamente assim é o preceptor de estágio, alguém com sentimento de pertencimento ao lugar das práticas e do cuidado em saúde e, como na Grécia Antiga, um sujeito que pode servir de guia na viagem pela busca do conhecimento. O preceptor é um pedagogo.

A graduação é outra e mais recente experiência minha como educadora. Como docente efetiva da UFPI desde 2018, deparo-me com jovens futuros cirurgiões-dentistas agora dentro da sala de aula – espaço instituído como o lugar do ensino e da aprendizagem. É preciso dizer que, embora as metodologias participativas de ensino e as vivências pedagógicas no mundo dos serviços de saúde sejam a tônica das disciplinas das quais faço parte, ainda acontecem as aulas expositivas, tradicionais, em que os educandos se comportam como espectadores.

Entretanto, após a leitura do texto de Larrosa (2004, p. 33), o qual trata sobre o “aprender de ouvido”, passei a ver os momentos em sala de aula com outros olhos. O autor traz à tona uma pedagogia fonocentrada e, por meio da releitura de María Zambrano, apresenta de outro modo a aula - como um dos “lugares da voz onde vai se aprender de ouvido” e expõe três motivos.

No primeiro, Larrosa explica que a palavra escrita convida o leitor ir ao seu encontro, já a palavra ouvida é aquela que “nos está destinada”, não temos escolha, não se busca, ela vem. No segundo, a palavra dita é uma palavra fluida, assume várias formas: entre o dito, o que se vem dizendo e o que ainda se vai dizer (Larrosa, 2004, p. 38).

E o terceiro motivo defende que a palavra dita conserva o que só se pode perceber de ouvido, pela simples razão de não pertencer ao sistema de codificação da língua escrita. Existe algo na voz que não está na letra. É a palavra viva. “Enquanto a letra é perdurável porque está inscrita no espaço, a voz é fugaz porque se desdobra no tempo” (Larrosa, 2004, p. 44).

A prática educativa é constituída pelo educador, pelo educando, pela palavra dita e escrita, pelos espaços físicos (sala de aula, corredores da universidade e cenários de prática dos estágios) e por um direcionamento curricular. E é constituída, sobretudo, pela disposição para o encontro, para o entusiasmo, para o encantamento (Assman, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De que é feita a prática educativa, afinal? Ela é um tecido com muitos fios: políticas públicas; currículo - não uma grade curricular que aprisiona a ação educativa, mas um currículo vivo; espaços físicos - escola, universidade e cenários de prática dos estágios; e, primordialmente, pelo encontro entre as pessoas, das partilhas de suas experiências, da produção de sentidos e de afetos que conecta a vida, o ensinar e o aprender.

REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, S. J. H. C. et al. (Orgs.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

- AKERMAN, M. Medidas de experiência e cienciometria para avaliar impacto da produção científica. **Rev Saúde Pública**, v. 47, n. 4, p. 824-828, 2013.
- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à uma sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BAUMMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLEICHER, L. **Saúde para todos, já**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2004.
- BOTAZZO, C. **Diálogos sobre a boca**. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BOTAZZO, C. Apresentação. In: WARMLING, C. M. **Da autonomia da boca**: um estudo da constituição do ensino de Odontologia no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de junho de 2021. Seção 1, pp. 76 a 78, 2021.
- CARVALHO, J. M. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, 2011.
- CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul/dez, 2003.
- LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

MERHY, E. E. Vivenciar um campo de formação de profissionais de saúde: dobrando em mim o fazer na Unifesp Baixada Santista. In: CAPOZZOLO, A. A; CASETTO, S. J; HENZ, A. O. (Orgs.). **Clínica Comum: itinerários de uma formação em saúde**. 1 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

MERHY, E. E.; FRANCO, T. B. Por uma composição do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves: apontando mudanças para os modelos tecnoassistenciais. **Saúde em Debate**, v. 27, n. 65. p. 316-23, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Trad. María Encarnación Moya. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso/São Paulo: Expressão Popular do Brasil, 2011.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIANA, P. F. S.; ADAD, S. J. H. C.; PEDROSA, J. I. S. Reverberações das experiências extramurais no ensino da Odontologia. **ABCS Health Sci**, v. 40, n. 3, p. 190-196, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

i Sobre a autora:

Patrícia Ferreira de Sousa Viana (<https://orcid.org/0000-0002-2776-2377>)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2019). Mestra em Ciências e Saúde, com ênfase em Ensino na Saúde, pela UFPI (2015). Graduada em Odontologia pela UFPI (1999). Especialista em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Especialista em Odontologia em Saúde Coletiva pela UFPI (2006). Docente do curso de graduação em Odontologia da UFPI. Docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família (Mestrado Profissional) - RENASF/FIOCRUZ/UFPI. Atuou como preceptora na Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2016-2018). Atuou como cirurgiã-dentista da Estratégia Saúde da Família em Teresina-PI (2008-2018). Atuou como assessora técnica nas gerências de Atenção Básica e Saúde Bucal da Fundação Municipal de Saúde de Teresina-PI (2011-2012).

Como citar este artigo:

VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa. Um olhar sobre a prática educativa na formação em odontologia. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 14, n. 1, p. 187-197, 29ª Edição, 2024. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR