

# As Ciências da Vida Frente ao **Contexto Contemporâneo**

**Denise Pereira  
(Organizadora)**

---

**Atena**  
Editora

Ano 2019



**Denise Pereira**  
(Organizadora)

# **As Ciências da Vida Frente ao Contexto Contemporâneo**

Atena Editora  
2019



2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 As ciências da vida frente ao contexto contemporâneo [recurso eletrônico] / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (As Ciências da Vida Frente ao Contexto Contemporâneo; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-230-2

DOI 10.22533/at.ed.302190204

1. Ciência. 2. Ciências da vida – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Denise. II. Série.

CDD 570.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Falar de ciências no contexto contemporâneo, é questionar vários princípios e propostas, é deixar de lado o “paradigma dominante” que é o modelo de ciência do passado, caracterizado pela luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e autoridade. É observar e analisar a necessidade do homem de uma compreensão mais aprofundada do mundo, bem como a necessidade de precisão para a troca de informações, que acabam levando à elaboração de sistemas mais estruturados de organização dos diversos tipos de conhecimentos.

Aqui se observa a ciência da vida como forma de conhecimento que é compreendida num sentido mais específico, com aprimoramento do estudo acadêmico, refletido a teoria e prática das áreas da saúde em geral.

Neste compilado de conhecimentos, foram realizados e definidos de maneiras diferentes pelos diversos autores que se lançam a tarefa de refletir sobre a “As ciências da Vida frente ao Contexto Contemporâneo”, algumas definições são bastante semelhantes, outras levantam algumas diferenças. .

Boa leitura

Denise Pereira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA MONITORIA ACADÊMICA	
Tamara Braga Sales Francisco Antonio Carneiro Araújo Rosalice Araújo de Sousa Albuquerque Francisca Alanny Araújo Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>7</b>
A MONITORIA EM FORMA DE GRUPOS DE ESTUDOS DIRIGIDOS: UM ENSAIO PARA A DOCÊNCIA	
Gabriel de Castro Castelo Amanda Lopes de Castro Maria Goretti Policarpo Barreto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>11</b>
ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO: A EMPATIA E A ACEITAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Iuri Araújo Pimentel Liliane Brandão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>17</b>
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR OFERECIDA AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ESTADO DO CEARÁ: AVALIAÇÃO DE MICRONUTRIENTES	
Daniele de Araújo Oliveira Carlos Lisidna Almeida Cabral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>23</b>
ANÁLISE DA PREVALÊNCIA DE VITIMIZAÇÃO DE BULLYING ENTRE MENINOS E MENINAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE FORTALEZA	
Lara Ximenes Barreto Mayara Custódio Pereira Luana Freitas Pinto Luana Elayne Cunha de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>31</b>
ATIVIDADE FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: CAMPO DE AÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE	
Marcos Kayro Lopes Pontes Eduardo de Lima Melo Valmir Arruda de Sousa Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902046</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>42</b>
<b>AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE DE MEDICINA NA MONITORIA DO MÓDULO DE MECANISMOS DE AGRESSÃO E DEFESA</b>	
Yuri Torres Guimarães Maria Clara Machado Borges Kaynan Bezerra de Lima Adriane Macêdo Feitosa Emanuelly Thays Muniz Figueiredo Silva Sílvia Fernandes Ribeiro da Silva Márcio Roberto Pinho Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902047</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>49</b>
<b>CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA DE QUÍMICA DOS ALIMENTOS PARA O APRENDIZADO DA DISCIPLINA</b>	
Danilo Silva Alves Brenda da Silva Bernardino Bruna Rodrigues de Araújo Marques Raquel Sombra Basílio de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>54</b>
<b>CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	
Ana Raquel Teixeira Vasconcelos Paulo Ayslen Nascimento de Macêdo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3021902049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>58</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR EM FARMÁCIA HOSPITALAR</b>	
Arlandia Cristina Lima Nobre de Moraes Geysa Aguiar Romeu Regina Cláudia de Matos Dourado Sandra Maria Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>65</b>
<b>DESENVOLVIMENTO DE PALAVRAS-CRUZADAS COMO METODOLOGIA LÚDICA DE ENSINO DA FARMACOLOGIA</b>	
Renan Pereira de Lima Inara Loiola de Araújo Arlandia Cristina Lima Nobre de Moraes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>71</b>
<b>DIAGNÓSTICOS DE ENFERMAGEM COM MAIOR PREVALÊNCIA EM PACIENTES COM INSUFICIÊNCIA CARDÍACA: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA</b>	
Eglantine de Fatima Bandeira Feitosa Deborah Lyssa Sousa de Oliveira Kiarelle Lourenço Penaforte	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020412</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>78</b>
IMPORTÂNCIA DA MONITORIA DE HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA COMO INSTRUMENTO FAVORECEDOR DA DISCIPLINA	
<p>Bruna Rodrigues de Araújo Marques  Brenda da Silva Bernardino  Danilo Silva Alves  Larissa Moraes Ribeiro da Silva</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>84</b>
INTERESSE DOS ALUNOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO PELO PROGRAMA DE MONITORIA	
<p>Tatyane Costa Lima  Carolinne Reinaldo Pontes</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>90</b>
INTERVENÇÃO DA MONITORIA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS	
<p>Tainá Bezerra Rodrigues  Ralciney Márcio Carvalho Barbosa  Monica Helena Neves Pereira Pinheiro  Diane Nocrato Esmeraldo Rebouças</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>97</b>
MONITORIA NA MÍDIA: O VÍDEO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<p>Francisca Samila Mendes Carvalho  Maria Gabriella Gomes de Abreu Azevedo  Gabriela Souza Veloso Vitoriano  Chrystiane Maria Veras Porto  Marilene Calderaro Munguba</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>105</b>
O “NIVELAMENTO” NA EDUCAÇÃO MÉDICA: ENSINANDO E APRENDENDO IMUNOLOGIA DE MANEIRA INOVADORA	
<p>Daniel Araújo Kramer de Mesquita  Sônia Leite da Silva  Silvia Fernandes Ribeiro da Silva  Maria Clara Machado Borges  Márcio Roberto Pinho Pereira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30219020417</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>112</b>
PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO PRIMEIRO E OITAVO SEMESTRES SOBRE O APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS E O GRUPO TUTORIAL	
<p>Adriane Macêdo Feitosa  Emanuely Thays Muniz Figueiredo Silva  Rejane Brasil Sá  Rivianny Arrais Nobre</p>	

Sônia Leite da Silva  
Silvia Fernandes Ribeiro da Silva  
**DOI 10.22533/at.ed.30219020418**

**CAPÍTULO 19 ..... 118**

POTENCIALIDADES DO VÍNCULO MONITOR-ALUNO NO APOIO PEDAGÓGICO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jamile Carvalho Tahim  
Hermens Linhares Martins  
Sherida da Silva Neves  
Virginia Maria Costa de Oliveira Guerra

**DOI 10.22533/at.ed.30219020419**

**CAPÍTULO 20 ..... 123**

PRÁTICAS EDUCACIONAIS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Rita de Cássia Ponte Prado  
Marlla Rúbya Ferreira Paiva Passos  
Morgana Magalhães da Penha

**DOI 10.22533/at.ed.30219020420**

**CAPÍTULO 21 ..... 131**

“O QUE VEMOS, NÃO É O QUE VEMOS, SENÃO O QUE SOMOS”: O DESVELAMENTO DE SI NO CONCEITO DE CONFISSÃO EM MICHEL FOUCAULT

Allan Ratts de Sousa  
Ruth Arielle Nascimento Viana  
Larissa Arruda Aguiar Alverne

**DOI 10.22533/at.ed.30219020421**

**CAPÍTULO 22 ..... 137**

O SER-PARA-OUTRO NA FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL DE JEAN-PAUL SARTRE

Marcela Romero de Souza  
Georges Daniel Janja Bloc Boris

**DOI 10.22533/at.ed.30219020422**

**CAPÍTULO 23 ..... 144**

CASOS CLÍNICOS COMO FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Diane Sousa Sales  
Fernanda Rochelly do Nascimento Mota  
Glória Yanne Martins de Oliveira  
Rodrigo Jacob Moreira de Freitas

**DOI 10.22533/at.ed.30219020423**

**SOBRE A ORGANIZADORA ..... 150**



## A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA MONITORIA ACADÊMICA

### **Tamara Braga Sales**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Estudos Interdisciplinares, Fortaleza – Ceará

### **Francisco Antonio Carneiro Araújo**

Centro Universitário INTA (UNINTA), Curso de Enfermagem, Sobral – Ceará

### **Rosalice Araújo de Sousa Albuquerque**

Centro Universitário INTA (UNINTA), Curso de Enfermagem, Sobral – Ceará

### **Francisca Alanny Araújo Rocha**

Universidade de Fortaleza, Departamento de Saúde Coletiva, Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada durante a monitoria da disciplina de educação em saúde. Trata-se de um relato de experiência, que se utiliza da descrição de uma abordagem educativa realizada com estudantes de enfermagem, com aplicação do círculo de cultura de Paulo Freire, durante uma aula da disciplina de educação em saúde, no mês de maio de 2015. O encontro dividiu-se em três momentos: acolhimento, desenvolvimento e avaliação. O tema discutido foi: os desafios enfrentados na graduação. No acolhimento, realizamos uma dinâmica de relaxamento para o acolhimento dos estudantes, foram geradas seis palavras, foram elas: família, enfermagem, graduação, foco, futuro e trabalho em equipe, a partir destas formaram-

se subgrupos. No segundo momento, cada subgrupo fez um desenho representando o que significava a palavra e apresentou suas ideias para todo o grupo e, ao final, foi lançada uma pergunta avaliadora: “Qual palavra define este momento?” A atividade possibilitou diversas discussões entre os estudantes, os quais foram protagonistas e maiores enriquecedores do momento. A monitoria acadêmica é uma oportunidade de ampliação dos conhecimentos do monitor e um espaço de fortalecer o que já havia aprendido durante o cursar da disciplina e reforçar sua prática além de experimentar a vida docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia. Educação em Saúde. Enfermagem.

**ABSTRACT:** This paper aims to report on a lived experience during the monitoring of the discipline of health education. This is an experience report that uses the description of an educational approach carried out with nursing students, with application of the culture circle of Paulo Freire, during a class of the discipline of health education, in the month of May, 2015 The meeting was divided into three stages: reception, development and evaluation. The theme discussed was: the challenges faced in graduation. In the reception, we realized a dynamic of relaxation for the reception of the students, six words were generated, they were:

family, nursing, graduation, focus, future and teamwork, from these formed subgroups. In the second moment, each subgroup drew up a picture representing what the word meant and presented its ideas to the whole group, and at the end an assessment question was asked: “Which word defines this moment?” The activity made possible a number of discussions among the students, who were protagonists and greatest enriching of the moment. Academic monitoring is an opportunity to expand the knowledge of the monitor and a space to strengthen what he had already learned during the course of the course and reinforce his practice beyond experiencing the teaching life.

**PALAVRAS-CHAVE:** Methodology. Health education. Nursing.

## 1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação dos profissionais da área da saúde tem sido fundamentada na utilização de métodos tradicionais e baseada nas tendências reducionistas, provenientes do modelo biomédico. A busca pela eficiência técnica e o conhecimento especializado colaborou para que ocorressem diversas mudanças no cenário pedagógico das academias e nas propostas de concepção do saber. Tais modificações afetaram também a dinâmica de ensino e aprendizagem, em que o docente assume a postura de transmissor de conteúdos e ao discente é atribuído o papel de mero receptor de conhecimento (MITRE et al, 2008).

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996 pelo processo de elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, é possível notar uma mudança na área da saúde, especialmente no contexto da formação de profissionais da saúde. Percebe-se a necessidade de reformular os currículos de graduação em saúde, considerados tradicionais e inadequados, principalmente a proposta de edificação do Sistema Único de Saúde (SUS), a fim de gerar uma organização do conteúdo e inserção de novas metodologias (CONTERNO; LOPES, 2013).

Os modelos de ensino conservadores e tradicionais fazem com que o aluno assuma uma postura quase sempre passiva, ou seja, sem a oportunidade de demonstrar suas ideias, interesses e de repassar seus conhecimentos para o docente, através de uma comunicação mútua (FREITAS et al, 2015).

Compreender o que significa ensinar e aprender dentro da graduação tornou-se tarefa indispensável, tanto para o discente, quanto para o professor. Antes de tudo, alguns conceitos já enraizados culturalmente em grande parte desses sujeitos precisam ser repensados e desconstruídos, para que novos se constituam. A educação tem necessidade de promover o pensamento crítico e o professor torna-se essencial nesta prática pedagógica, respaldada nos sujeitos do conhecimento (KEISER; SERBIM, 2009).

Mitre et al (2008), afirma que para integrar teoria e prática, serviço e ensino, as

propostas pedagógicas utilizadas na formação dos profissionais da área da saúde devem ser repensadas, tornando-se premente uma abordagem ampliada e integrada dos currículos, priorizando a formação de competências e o estímulo à utilização de metodologias ativas de aprendizagem, criando profissionais com ampla visão do homem.

Torna-se positivo então, a utilização de estratégias que visem à aproximação entre discentes e docentes, que seja espaço de fortalecimento de vínculos e interação e favoreça a efetivação do ensino-aprendizagem. Precisa-se pensar em ambientes com formatações considerando os gostos, identidade, valores e cultura dos sujeitos.

Essas habilidades cabíveis ao profissional em saúde deveriam ser construídas ao longo da graduação, de forma que o sujeito egresso já seja capaz de abranger suas competências para além do domínio técnico-científico e permita que o conteúdo apreendido seja transmitido e incorporado pelos cidadãos, numa constante situação de empoderamento dos sujeitos (SAUPE et al, 2005).

Para a concretização de tais habilidades e competências, as metodologias ativas de aprendizagem são de grande importância para incitar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes, nos quais o discente assume o papel de instituidor de seu conhecimento e não somente receptor de informações, como há muito tempo o ensino tradicional tem preconizado (MELLO; ALVES; LEMOS, 2015).

Assim, percebe-se a importância do surgimento de novas pesquisas que venham tentar compreender a necessidade de metodologias participativas dentro da graduação de enfermagem e encontrar meios que possam efetivá-las no meio acadêmico.

Nesta perspectiva, esse estudo traz como objetivo relatar uma experiência vivenciada durante a monitoria da disciplina de educação em saúde.

## **2 | METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência, o qual descreve uma atividade de educação em saúde, viabilizada através da inserção dentro das atividades de rotina de uma turma de graduação do curso de enfermagem, durante a disciplina de educação em saúde, em uma instituição de ensino superior (IES), localizada na região norte do Estado do Ceará, baseado nos círculos de cultura de Paulo Freire.

A experiência ocorreu no mês de abril de 2015, a partir das atividades realizadas pelas acadêmicas e extensionistas, monitoras da disciplina de Educação em Saúde do Programa de Iniciação à Docência do curso de enfermagem do Instituto Superior de Teologia Aplicada, na cidade de Sobral – CE.

Participaram do momento, 45 estudantes, as monitoras facilitaram o grupo durante uma aula da disciplina de educação em saúde, que dividiu-se em três momentos: acolhimento, desenvolvimento e avaliação.

Para caracterizar as etapas da experiência, categorizaram-se os momentos

em acolhimento, desenvolvimento e avaliação com base no processo grupal dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, por meio de elementos chaves, os quais foram posteriormente analisados e problematizados em sala de aula.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade obedeceu aos 3 momentos do círculo de cultura de Paulo Freire, de acordo com a literatura.

#### 1º Momento (Acolhimento)

A sessão preparatória antes de iniciar o trabalho grupal é um veículo útil para desenvolver expectativas mútuas entre os participantes e os facilitadores do grupo, como também promover a melhor inserção dos membros. Os participantes providos de informação sobre a estrutura e processo do grupo e quanto aos sentimentos que poderão experimentar nesse ambiente, demonstram ser participantes mais ativos.

No momento da acolhida estavam presentes cerca de 45 estudantes e uma enfermeira, professora da disciplina de educação em saúde. Foram abordadas várias temáticas e uma delas foi *“Desafios enfrentados na graduação”*, tema esse escolhido durante as aulas, pelos próprios estudantes, por serem alunos do primeiro semestre. Para iniciar, os estudantes foram acolhidos com um bombom de chocolate, uma venda nos olhos e uma mensagem acerca dos desafios enfrentados na graduação, pedimos aos mesmos que eles deitassem no chão, enquanto ao som instrumental de um violão, uma das facilitadoras lia a mensagem em voz ambiente realizando assim, um momento agradável e acolhedor para em seguida realizar a discussão e problematização da temática.

A princípio foi observado que alguns ficaram retraídos e tímidos, mas depois começaram a participar do momento.

O enfrentamento de uma nova situação pode gerar conflitos pessoais, sentimentos de incertezas e ansiedades em muitas pessoas. Ao dar início a um processo grupal, o facilitador deve estar atento ao desenvolvimento de funções que poderão ser utilizados pelos membros na interação com os outros participantes e com o coordenador do grupo, para superar tais preocupações.

Um ponto importante, e que ficou bastante evidente, é que os estudantes foram muito participativos, receptivos, ouvintes e pacientes durante a acolhida.

#### 2º Momento (Desenvolvimento)

No segundo momento foram utilizadas as palavras geradas durante o primeiro momento, que foram: família, enfermagem, graduação, foco, futuro e trabalho em equipe. Todas as palavras foram escritas em papel madeira, e deixamos os participantes livres para se dirigirem à palavra que lhe chamava mais atenção. Desta forma foram formados seis subgrupos.

Cada subgrupo desenvolveu algo, através de desenhos, cartazes escritos, e

outras exposições livres, desta forma apresentando sua produção para todo o grupo, e com base nas apresentações, as discussões foram surgindo de forma natural, o que permitiu um envolvimento dialógico entre os participantes. Cada subgrupo defendia sua produção com muita propriedade, o que comprova a efetividade do método do círculo de cultura.

### 3º Momento (Avaliação)

Ao final formamos um círculo, e pedimos aos participantes que utilizassem uma única palavra para avaliar o momento. A maioria verbalizou a palavra “Único”, o que demonstra que além do método ser uma ótima forma de trocar conhecimentos, este também promove um excelente espaço para a socialização afetiva entre os participantes.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A familiaridade dos diálogos no grupo evidenciou resultados satisfatórios, com formação de vínculos e permuta de saberes acerca dos desafios para ingressos na graduação, como demonstrado neste caso: a distância da família, morar com pessoas desconhecidas, vivenciar novas experiências. Embora pequena esta amostragem, é possível deduzir que é neste período que se iniciam as experiências acadêmicas.

A experiência proporcionou em um conjunto de práticas no âmbito do ensino e pesquisa, permitindo o envolvimento dos docentes e monitores com o grupo, contribuindo para a formação e atuação em enfermagem. A atividade possibilitou diversas discussões entre os estudantes, os quais foram protagonistas e maiores enriquecedores do momento.

A monitoria acadêmica é uma oportunidade de ampliação dos conhecimentos do monitor e um espaço de fortalecer o que já havia aprendido durante o cursar da disciplina e reforçar sua prática além de experimentar a vida docente.

## REFERÊNCIAS

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.11, n.3, 2013.

FREITAS, Cilene Maria et al. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.13, n. 2, p. 117-130, 2015.

KEISER, D. E.; SERBIM, A. K. Diretrizes curriculares nacionais: percepções de acadêmicos sobre a sua formação em enfermagem. **Rev Gaúch Enferm**. v.30, n.4, p.633-40, 2009.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde coletiva**. v.13, n.2, p.2133 – 2144, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>



SAUPE, R.; CUTOLO, L.R.A.; WENDHAUSEN, A.L.P.; BENITO, G.A.V. Competência dos Profissionais da Saúde para o Trabalho Interdisciplinar. **Interface comun. saúde educ.** v.9, n.18, p.521-36, 2005.

## A MONITORIA EM FORMA DE GRUPOS DE ESTUDOS DIRIGIDOS: UM ENSAIO PARA A DOCÊNCIA

### **Gabriel de Castro Castelo**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – CE

### **Amanda Lopes de Castro**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – CE

### **Maria Goretti Policarpo Barreto**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – CE

**RESUMO:** O ensino médico atual tem passado por diversas reformas que questionam a efetividade da capacitação de seus profissionais, buscando correntes inovadoras que visem uma formação não apenas técnica, mas também biopsicossocial, e voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas da docência. Nesse contexto, vem ganhando destaque metodologias ativas de aprendizagem, como o “Problem Based Learning” (PBL) e suas vertentes, sendo uma delas o Grupo de Estudo Dirigido (GED), permitindo o desenvolvimento de habilidades de comunicação, trabalho em equipe, além do conteúdo compartilhado e aplicado a atividades práticas. No início do semestre os monitores da disciplina Laboratório de Habilidades Médicas III foram divididos para orientar um GED constituído de oito a dez alunos com o fito de organizar e aperfeiçoar as atividades realizadas pelos monitores. No GED,

os encontros acontecem pelo menos uma vez por semana e servem para tirar dúvidas, treinar procedimentos e exames físicos, e reforçar a matéria ministrada pelos professores em sala de aula. O GED tornou-se uma ferramenta de ensino bastante positiva para as práticas de monitoria, contribuindo para um melhor aprendizado dos alunos devido aos grupos terem uma quantidade reduzida de membros e para uma maior aproximação do monitor com o aluno. O estudo dirigido guiado pelo monitor é uma oportunidade única do aluno exercer habilidades da docência, estando à frente de um grupo de alunos, o qual acompanha longitudinalmente; sem, contudo, estar fadado ao método tradicional. Ou seja, trata-se de uma experiência que permite associar desenvolvimento das habilidades em docência à metodologia ativa de aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, docência, medicina

### 1 | INTRODUÇÃO

O ensino médico atual tem passado por diversas reformas que questionam a efetividade da capacitação de seus profissionais, buscando correntes inovadoras que visem uma formação não apenas técnica, mas também biopsicossocial, e voltada ao desenvolvimento

de habilidades específicas da docência (NUNES, 2013). Os Currículos inovadores buscam priorizar métodos ativos de ensino e aprendizado; definir o aprendizado baseado em resultados e competências, enfatizando aquisição de habilidades e atitudes tanto quanto do conhecimento. (SOUZA, 2014).

Com a criação do sistema universitário federal brasileiro, que teve início em 1968, a universidade brasileira buscou um conjunto de normas para regulamentar esse sistema. A lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de funcionamento do ensino superior e instituiu em seu artigo 41 a monitoria acadêmica (BRASIL, 1968).

A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Ela é considerada uma ferramenta para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos com o fito de promover a cooperação mútua entre discente e docente e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas (LINS, 2009).

Nesse contexto, vem ganhando destaque metodologias ativas de aprendizagem, como o “Problem Based Learning” (PBL) (CEMED UFG, 2010) e suas vertentes, sendo uma delas o Grupo de Estudo Dirigido (GED). O GED estabelece alguém como ponto central, destinado a guiar o grupo, no caso o monitor, em que os alunos contribuem de forma individual a um coletivo com objetivos em comuns de aprendizado. Permite o desenvolvimento de habilidades de comunicação, trabalho em equipe, além do conteúdo compartilhado e aplicado a atividades práticas (CEMED UFG, 2010).

## 2 | RELATO DA EXPERIÊNCIA

No curso de Medicina da Universidade de Fortaleza (Unifor), as monitorias dos módulos, principalmente, de Laboratório de Habilidades Médicas, nos quais os alunos desenvolvem habilidades de coleta da anamnese, de realização de exame físico e de prática de procedimentos, tinham o costume de dividir as turmas em pequenos grupos para cada monitor ser o responsável, contudo, apenas a partir deste ano de 2015, os GED foram criados, permitindo que ao final do semestre os alunos e o monitor recebessem o certificado de extensão por terem participado de um grupo de estudos.

No início do primeiro semestre de 2015 os nove monitores da disciplina Laboratório de Habilidades Médicas III (LHIII) se reuniram com a coordenadora do módulo para dividir a turma em grupos de oito a dez pessoas para formar um GED, que seria guiado por um monitor durante o semestre com o fito de organizar e aperfeiçoar as atividades realizadas.

Os dias das atividades, que variavam muito de acordo com a necessidade e

dificuldade dos alunos durante o módulo, geralmente, eram combinados por meios de redes sociais. As reuniões de cada atividade ocorriam pelo menos uma vez por semana, durando no mínimo uma hora, servindo para tirar dúvidas, treinar procedimentos e exames físicos, e reforçar a matéria ministrada pelos professores em sala de aula. O objetivo deste relato foi analisar a percepção do monitor como um orientador de um GED.

### 3 | RESULTADOS

O GED tornou-se uma ferramenta de ensino bastante positiva para as práticas de monitoria, pois reduziu a quantidade de alunos que procuravam a monitoria apenas na véspera na prova, deixando as monitorias superpovoadas, e contribuiu para um melhor aprendizado dos alunos devido aos grupos terem uma quantidade reduzida de membros, permitindo que o monitor fornecesse a atenção necessária para cada estudante e, principalmente, para aqueles que estavam com uma maior dificuldade, e para uma maior aproximação do monitor com o aluno, a qual demonstrou ser um fator significativo no processo de aprendizagem. Além disso, a motivação de ganhar um certificado de extensão ao final do semestre motivava ainda mais a presença dos alunos nas monitorias.

Tal ferramenta de ensino permitiu que o monitor, além de aperfeiçoar seu conhecimento naquele módulo, verdadeiramente, experimentasse a docência, pois o monitor deveria ser capaz de conduzir aquele grupo, pelo qual ele estava responsável, de forma que ele percebesse as dúvidas que o grupo estava tendo e elaborar estratégias ou reformular sua forma de passar o conteúdo a fim de saná-las, pois o acompanhamento longitudinal permite a elaboração de um plano de ensino dentro da monitoria, baseando-se nas dificuldades dos alunos e nas avaliações que eles eram submetidos.

No entanto, vale ressaltar a dificuldade de horário compatível dos alunos e do monitor para a realização do GED, pois muitos possuíam atividades extracurriculares em seu tempo livre, como ligas acadêmicas e as próprias monitorias exercidas pelos alunos do GED.

### 4 | CONCLUSÃO

Os GED demonstraram ser uma estratégia de ensino útil para as práticas de monitoria durante o módulo, evidenciando uma melhor preparação dos alunos em relação aos conteúdos ministrados na disciplina.

Além disso, o estudo dirigido guiado pelo monitor é uma oportunidade única do aluno exercer habilidades da docência, estando à frente de um grupo de alunos, o qual acompanha longitudinalmente; sem, contudo, estar fadado ao método tradicional.

Ou seja, trata-se de uma experiência que permite associar desenvolvimento das habilidades em docência à metodologia ativa de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal, Lei Federal n.º 5540, de 28 de novembro de 1968.

LINS, L.F. et al. A importância da Monitoria na Formação Acadêmica do Monitor. 2009. Disponível em <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

MOREIRA, Maria Auxiliadora Carmo et al. DIRETRIZES EM MÉTODOS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CURSO DE MEDICINA. Universidade Federal de Goiás. 1 edição. Abril de 2010

NUNES, Sandra Odebrecht Vargas et al . O ensino de habilidades e atitudes: um relato de experiências. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 37, n. 1, p. 126-131, Mar. 2013 disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022013000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000100018&lng=en&nrm=iso)>. access on 01 Aug. 2015.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais aspectos gerais. Medicina Ribeirão Preto, v.47, n.3, p. 284-92, 2014. disponível em <[http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6\\_Estrat%E9gias%20inovadoras%20para%20m%E9todos%20de%20ensino%20tradicionais.pdf](http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrat%E9gias%20inovadoras%20para%20m%E9todos%20de%20ensino%20tradicionais.pdf)> Acesso em 01 Aug 2015.



## ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO: A EMPATIA E A ACEITAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Iuri Araújo Pimentel**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Centro de Ciências da Saúde  
Fortaleza – Ceará

**Liliane Brandão**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Centro de Ciências da Saúde  
Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** O artigo a seguir tem por finalidade discutir a importância do papel desempenhado pelo monitor, enquanto agente facilitador do processo de aprendizagem, junto aos alunos do ensino superior. De acordo com Carl Rogers, para que ocorra uma verdadeira relação entre dois indivíduos, é necessário haver uma postura atravessada por condições que visem proporcionar um espaço de empatia e aceitação. Corroborando com essa proposta, Fred Zimring propõe uma nova concepção acerca da educação, onde o educador já não é aquele que detém o conhecimento, e sim o aluno.

Em termos metodológicos, foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca da temática, buscando-se articular uma dialética entre a Psicologia e a Pedagogia. O resultado da pesquisa propiciou uma interessante problematização acerca da função do educador enquanto facilitador no acesso ao conhecimento

dos alunos de ensino superior, bem como a importância do monitor enquanto instrumento de ligação no relacionamento entre professor e aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Congruência. Aceitação. Ensino Superior. Rogers.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to discuss the importance of the role played by the monitor as a facilitator of the learning process among students of higher education. According to Carl Rogers, in order for a true relationship to occur between two individuals, there must be a stance crossed by conditions that aim to provide a space of empathy and acceptance. Corroborating this proposal, Fred Zimring proposes a new conception about education, where the educator is no longer the one who holds the knowledge, but the student.

In methodological terms, bibliographical research was done on the subject, seeking to articulate a dialectic between Psychology and Pedagogy. The result of the research provided an interesting problematization about the role of the educator as facilitator in the access to the knowledge of the students of higher education, as well as the importance of the monitor as an instrument of connection in the relationship between teacher and student.

**KEYWORDS:** Learning. Congruence.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir a importância do papel desempenhado pelo monitor enquanto agente facilitador no processo de aprendizagem junto aos alunos do ensino superior. A relação professor-aluno é atravessada por uma série de implicações que, em certos casos, dificultam o processo educativo do acadêmico enquanto agente construtor do conhecimento, sendo colocado, como elucida Freire (1970) em papel de mero expectador, submetido ao poder advindo do outro, neste caso, o docente.

A monitoria foi regularizada em nosso país no dia 26 de Novembro do ano de 1968, onde era previsto por Lei Federal que às Universidades criassem programas de monitoria, a partir de critérios previamente estabelecidos, a fim de se avaliar a capacidade do acadêmico em desempenhar as atividades propostas. (BRASIL, 1968)

De acordo com Candau (1986) a monitoria é uma oportunidade de proporcionar ao monitor uma enriquecedora troca de experiências, pois, a partir de sua posição (por vezes privilegiada com a turma) consegue adentrar com relativa propriedade as carências, fragilidades e potencialidades dos acadêmicos dos quais é responsável. Segundo o autor, isso proporciona ao monitor desenvolver estratégias pedagógicas, sob orientação do artigo.

## 2 | METODOLOGIA

Para construção do presente artigo foram realizadas revisões de cunho bibliográfico das seguintes obras “Liberdade para aprender em nossa década” de Carl Rogers, e “Carl Rogers”, obra desenvolvida por Fred Zimring.

A fim de enriquecer e aprofundar as discussões propostas, serão utilizadas as bases de dados eletrônicas SciELO e EBSCOhost. Segundo Lakatos e Marconi (1987), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se no levantamento e seleção de todo o acervo bibliográfico disponível sobre o tema objeto de estudo, com a finalidade de propiciar ao pesquisador acesso a toda literatura desenvolvida até o momento. Dessa maneira, os critérios estabelecidos para coleta de informações foram: pesquisar as terminologias “empatia”, “congruência”, “aceitação”, “educação”, enquanto palavras-chaves a fim de encontrar trabalhos que apresentasse similaridades com o assunto abordado. Para tal, priorizou-se os trabalhos cujo resumo e introdução a fim de eleger aqueles que abordavam os conceitos de empatia, congruência e aceitação, desenvolvidos por Carl Roger, e a educação enquanto construção do relacionamento estabelecido entre díade professor-aluno.

Para a análise dos dados foi utilizada a forma qualitativa, uma vez que se baseou

no levantamento de informações a partir de artigos científicos, de bases de dados eletrônicas e revisões de obras, sem o objetivo de, como elucida Richardson (1989) categorizar, ou mesmo encerrar as discussões que atravessam tal temática.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Zimring (2010) Carl Rogers foi um dos psicólogos norte-americanos mais notáveis de sua geração. Com uma visão bastante particular acerca da natureza humana, Rogers desenvolveu uma psicoterapia que compreendia o homem enquanto ser dotado de capacidade de se auto atualizar, ou seja, estavam contidas na própria pessoa as condições necessárias para resolver os conflitos que por ventura viesse a vivenciar, sendo assim o protagonista de sua própria “cura”.

Para Rogers, como elucida Zimring (2010) o terapeuta não deveria se colocar em posição de detentor do saber, enquanto “portador da cura”, e sim enquanto meio facilitador que permita ao cliente (uma vez que Rogers não se utilizava da terminologia “paciente”) encontrar e liberar todo o potencial o que proporcione resolver seus conflitos. Tais colocações se fazem pertinentes, pois, para se compreender a concepção da díade educador-educação em uma perspectiva Rogeriana, é necessário se expor sua concepção de homem e de psicoterapeuta, que naturalmente atravessaram sua compreensão acerca do papel do professor enquanto facilitador do processo de aprendizagem.

De acordo com Zimring (2010) a compreensão de Rogers acerca do papel do terapeuta na relação junto ao cliente, é semelhante a sua concepção do papel do educador na relação com o aluno. Rogers compreendia que o aluno já possuía entusiasmo e motivação própria para o conhecimento, cabendo assim ao educado desenvolver condições favoráveis para que haja o interesse e o crescimento do aluno. (Zimring, 2010)

De modo semelhante, Freire (1987) compreendia que o papel do educador consistia em construir espaços de discussão, a fim de se provocar uma mudança na forma como o indivíduo se posiciona frente à realidade da qual está inserido. Desta forma, Freire (1987) compreendia o educador enquanto um facilitador do conhecimento, de forma semelhante ao que articulava Rogers. Nesta perspectiva, o aluno estava imerso em uma posição de inautenticidade, submisso ao conhecimento que lhe era imposto, incorporado, e não conquistado, desbravado.

Segundo Zimring (2010) vivemos em uma sociedade onde nosso sistema educacional está aquém de atender as demandas as quais emana o indivíduo. Isso devido se tratar de um sistema conservador, ultrapassado, que não acompanha as novas demandas presentes em nossos dias. Ao se discutir acerca da educação, é natural que sejam discutidas duas problemáticas: O ensino e a aprendizagem.

De acordo Zimring (2010) a aprendizagem não deve ser compreendida enquanto

uma postura submissa, passiva, do aluno frente ao que lhe é repassado. Pelo contrário, deve se caracterizar pela intensa curiosidade, incansável vontade de conhecer mais sobre tudo que o cerca, ler, problematizar, ser o agente construtor do conhecimento.

O ensino, naturalmente, de acordo com o referido autor, tem no papel do docente um valor inestimável. Não enquanto transmissor do conhecimento, e sim enquanto um meio criativo, que permita ao aluno ter suas curiosidades alimentadas, sua paixão pelo conhecimento acolhida e incentivada, permitindo ao estudante ser quem se é, e não apenas o que se espera dele.

Assim, enquanto um “docente em formação”, o monitor deve estar atento a sua postura frente aos alunos, pois, assim como acontece em seu relacionamento diante o professor, os alunos tendem a atribuir ao monitor uma posição de “detentor do saber”, o que pode se apresentar em um primeiro momento muito atraente.

De acordo com Rogers (1985), o professor é o meio facilitador para o conhecimento, ou melhor, para a construção deste saber. O monitor, enquanto docente em formação, pode ser compreendido enquanto um dos meios facilitadores para o processo de aquisição do saber da turma, se levando em conta sua imaturidade natural, enquanto docente em potencial na busca de ampliar conhecimento, aprimorar seu desenvolvimento.

A partir do que fora exposto, pode-se adentrar as condições necessárias para se construir um espaço onde o aprendizado é concebido enquanto uma criação oriunda da díade educador-educando. Inicialmente, para se pensar na educação enquanto um processo desenvolvido pelos agentes citados, (educador-educando) se faz necessário como elucida Rogers(1985), uma postura de aceitação incondicional por parte do docente e, naturalmente do monitor, frente ao aluno. Ou seja, deve ser aceitando o aluno como ele é, acolhendo suas dificuldades e limitações, da mesma forma como se busca criar espaços onde suas potencialidades sejam desenvolvidas. Nestes termos, de acordo com Zimring (2010) aceitação é:

“Penso nela como apreciar o estudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um caminho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma”. (ZIMRING, 2010, p. 47)

A aceitação, a partir do que fora citado, caracteriza-se enquanto uma postura eminentemente humana, de respeito e acolhimento frente a alteridade do outro. Enquanto facilitadores do conhecimento, cabem aos professores e ao monitor apreciar e confiar na capacidade de seus alunos, alimentando nestes a empolgação frente ao que se apresenta desconhecido.

Outro fator preponderante para a criação de um ambiente onde o aprendizado ocorre a partir da relação do aluno consigo mesmo e com o conhecimento é a compreensão empática. De acordo com Moreira (Apud Rogers, 1977) a compreensão empática, ou simplesmente empatia a qual “significa penetrar no mundo perceptual do

outro e sentir-se totalmente relaxado dentro deste mundo” (p.73).

Segundo Zimring (2010) a empatia se caracteriza enquanto um movimento realizado pelo facilitador da aprendizagem em direção a compreensão do “mundo interno” do aluno, a fim de penetrar em sua experiência singular, não o julgando, nem buscando padronizá-lo para os moldes do que é considerado adequado. Ainda segundo o autor:

“Quando existe uma empatia sensível, contudo, a reação do estudante acompanha mais ou menos este padrão: “Finalmente, alguém compreende como é que é e parece estar do meu lado, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora posso florescer, crescer e aprender.” (ZIMRING, 2010, p.50)

Segundo Zimring (2010) fazer com que o aluno se sinta respeitado em sua autenticidade o permite ser quem é, uma vez que se enxerga compreendido em sua singularidade, não enquanto o resultado obtido em avaliações, ou em suas participações dentro do contexto de sala de aula.

O monitor nesta perspectiva deve ser um guia acompanhando o aluno durante as nuances que se apresentam, buscando alternativas que propicie a este uma experiência enriquecedora, autêntica. Segundo Bowen (1987), o Sherpa, guia das grandes montanhas da região Nordeste do Nepal, não é concebido enquanto um “guia turístico”, que detém o conhecimento sobre os caminhos e belezas a serem visitadas durante a viagem. De acordo com a autora, o Sherpa enquanto um companheiro de jornada, visa caminhar ao lado, compartilhar de sua experiência ao passo que se permite aprender com o outro proporcionando assim uma relação de crescimento para ambos. Voltando para o âmago pedagógico, o monitor (de forma semelhante o docente) deve posicionar-se ao lado do aluno, permitindo-se ser “afetado” pelo aprendizado adquirido a partir da relação autêntica e empática que desenvolve durante o processo. De acordo com Zimring (2010,p.54) quando existe confiança no ser humano, em sua capacidade de desenvolver todo o potencial que possui, existe a condição necessária para que o próprio aluno possa crescer e se moldar a partir de suas escolhas, movidas por suas curiosidades.

A proposta apresentada ao longo do artigo, não tinha em seu escopo abarcar todas as nuances que atravessam as discussões em torno da educação. O objetivo maior consistia em tecer reflexões acerca do papel desempenhado pelo educador (docente/monitor) no processo de aprendizagem dos alunos. Como elucidaram Rogers (1985) e Freire (1987), deslocar o aluno de seu papel passivo, alienado frente ao conhecimento, é de certa maneira provocar uma reação que vise a superação dos atuais paradigmas educacionais pautados no modelo tradicional. Crer, como elucidada Zimring (2010) verdadeiramente no organismo humano, é oferecer a ele as condições necessárias para que se desenvolva, não como se deseja moldar, e sim como este se desenvolve a partir de sua singularidade, a partir de seu autoconhecimento, de sua jornada em busca do que lhe faz sentido.



## CONCLUSÃO

A partir do que fora discutido ao longo do artigo, conclui-se que a postura adotada pelo monitor frente aos alunos dos quais se torna responsável, é fundamental enquanto ferramenta pedagógica em favor do processo de aprendizagem destes. No entanto como salienta Rogers (2001), adotar uma postura autêntica de aceitação e empatia frente aos alunos não é tarefa simples. Por isso, segundo o autor, é necessário que o facilitador (docente, monitor e o próprio aluno) busque sempre adotar uma postura verdadeira consigo mesmo, de coerência, genuinidade, pois, antes de poder adentrar ao “mundo particular” do outro, se faz indispensável estar atento ao que ocorre dentro de si, para assim atuar enquanto via que permita ao aluno construir o conhecimento, ao passo que é transformado por ele. Por fim, a partir de revisões bibliográficas, e acesso a base de dados eletrônicas de cunho científico, buscou-se desenvolver um artigo cuja principal proposta consistia em gerar reflexões pertinentes acerca da postura e papel desempenhados pelo monitor enquanto facilitador do processo de aprendizagem, no processo de crescimento e implicação dos alunos enquanto agentes ativos na construção do saber.

## REFERÊNCIAS

- BOWEN, M. **Psicoterapia: o processo, o terapeuta, a aprendizagem**. In: SANTOS, A.;
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- ROGERS, C.; BOWEN, M. **Quando fala o coração**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- ROGERS, Carl R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZIMRING, F. Carl Rogers. Ed. Massangana: Recife, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Pesquisa**. In: \_\_\_. **Técnica de pesquisa**. 3ª ed. Ver. E ampl, p. 1536. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOREIRA, V. **Da empatia à compreensão do lebenswelt (mundo vivido) na psicoterapia humanista-fenomenológica**. Rev. Latinoam.Psicopat.Fund., São Paulo, v.12,n.1,p.59-70,mar.2009.

## ALIMENTAÇÃO ESCOLAR OFERECIDA AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ESTADO DO CEARÁ: AVALIAÇÃO DE MICRONUTRIENTES

**Daniele de Araújo Oliveira Carlos**

Centro Universitário Estácio do Ceará

Fortaleza - Ceará

**Lisidna Almeida Cabral**

Centro Universitário Estácio do Ceará

Fortaleza - Ceará

**RESUMO: Introdução:** O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política direcionada para escolas públicas tendo como objetivo atender as necessidades nutricionais dos alunos enquanto estiverem no ambiente escolar. O presente estudo tem como objetivo avaliar a qualidade da alimentação oferecida aos alunos do ensino fundamental de uma escola municipal do estado do Ceará e se elas atendem os parâmetros do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Materiais e Métodos:** Durante 10 dias consecutivos, do mês de maio de 2015, foram coletados dados da merenda escolar que foi ofertada para os alunos da escola de Ensino Fundamental localizada no Ceará, e feita a comparação com os parâmetros do PNAE para verificar se a merenda ofertada estava dentro do recomendado pelo programa. **Resultados:** Foi observado que em todos os dias as necessidades de micronutrientes não foram atingidas, além disso a escola não seguia o cardápio montado pela nutricionista da prefeitura, além de não contemplar nenhuma

atividade voltada para a educação nutricional.

**Conclusão:** A meta de fornecer 20% das necessidades nutricionais dos alunos do ensino fundamental na alimentação escolar, no ano de 2015, não foi atingida, pois todas as adequações nutricionais ficaram fora da faixa recomendada. Assim, constatamos que nenhum parâmetro preconizado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar foi atendido.

**PALAVRAS-CHAVE:** PNAE. Necessidades nutricionais. Criança. Escola.

**ABSTRACT:Introduction:** The National School Feeding Program (NSFP) is a policy directed at public schools aimed at meeting the nutritional needs of students while in the school. The present study aims to evaluate the quality of food offered to elementary school students of a municipal school in the state of Ceará and whether they meet the parameters of the National School Feeding Program. **Materials and Methods:** During 10 consecutive days of the month of May 2015, data were collected from the school lunch that was offered to the students of the Elementary School located in Ceará, and compared with the parameters of the NSFP to verify if the offered was within the recommendation of the program. **Results:** It was observed that micronutrient needs were not reached in any day. In addition, the school did not follow the menu set up by the city's

nutritionist, besides not contemplating any activity focused on nutritional education. **Conclusion:** The goal of providing 20% of the nutritional needs of elementary school students in school meals in 2015 was not met because all nutritional adjustments were out of the recommended range. Thus, we verified that no parameter recommended by the National School Feeding Program was met.

**KEYWORDS:** NSFP. Nutritional needs. Child. School

## 1 | INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política direcionada para escolas públicas e tem por objetivo atender as necessidades nutricionais dos alunos enquanto estiverem no ambiente escolar, garantindo uma alimentação saudável e adequada considerando a cultura, tradição e costumes alimentares dos escolares beneficiados pelo programa. Além de ser responsável pela educação nutricional e segurança alimentar para a formação de hábitos saudáveis (FLÁVIO et al., 2008). O PNAE é também um programa social, uma vez que a qualidade da merenda influencia diretamente no ensino e na frequência dos alunos na escola, pois sabe-se que os escolares beneficiados pelo programa são crianças de condições socioeconômicas menos favorecida, assim é importante que a merenda escolar oferecida para os alunos seja rica e completa (PHILLIP, 2014). Estudos revelam que as deficiências alimentares podem levar ao crescimento e ao desenvolvimento inadequado das crianças, aumentando sua vulnerabilidade às infecções e gerando atrasos no processo de maturação do sistema nervoso e no desenvolvimento mental e intelectual, podendo ser irreversíveis dependendo da intensidade e da duração da deficiência (BERNARDI et al., 2001; CRUZ et al., 2001). Quando o consumo de energia e de nutrientes está abaixo das necessidades, estabelecem-se as condições para o aparecimento das doenças carenciais.

Assim, o presente estudo tem como objetivo avaliar a qualidade da alimentação oferecida aos alunos do ensino fundamental de uma escola municipal do estado do Ceará e se elas atendem os parâmetros do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

## 2 | METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por ser do tipo observacional, quantitativo e transversal, realizado no município de Ibaretama, situado no sertão central do Ceará. Segundo dados do IBGE (2014), no ano de 2014, o município tinha 27 escolas públicas de ensino fundamental com 2.261 alunos matriculados. Para a realização da pesquisa foi selecionada a escola com maior número de alunos de alunos regularmente matriculados no ensino fundamental, sendo assim, os dados foram coletados no mês de maio de 2015, no turno da tarde, totalizando 241 alunos com idade de 6 a 10 anos.

Para a coleta de dados, as pesquisadoras visitaram a escola por 10 dias

consecutivos, coletando dados da merenda que era oferecida para os alunos. Nessa ocasião, foi realizada a pesagem bruta de todos os ingredientes necessários para a preparação do cardápio, para tal foi utilizada Balança Digital Glass 200 Control G Tech.

A partir dos dados obtidos, foram calculadas as quantidades de alimentos produzidos e as quantidades per capita das porções ofertadas para os alunos. O per capita foi calculado dividindo o total de alimentos produzidos pelo total de alunos matriculados. As informações foram armazenadas em um banco de dados elaborado no programa Microsoft Office Excel 2007®. Em seguida, foi calculado o total de micronutrientes mediante análise de rótulos e da tabela de Composição de Alimentos (TACO, 2011).

A média das necessidades nutricionais dos alunos do ensino fundamental foi calculada para faixa etária estudada utilizando as recomendações dos Manuais de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Foi feita uma comparação com base na análise dos dados coletados com a porcentagem mínima recomendada pelo PNAE de 20% das necessidades nutricionais diárias dos alunos.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças representam um grupo de grande vulnerabilidade devido ao crescimento rápido e à imaturidade fisiológica e imunológica. Por conta disso, uma alimentação adequada nos primeiros anos de vida é fundamental para o crescimento e o desenvolvimento saudáveis (LIMA, et al., 2011; PALMEIRA et al., 2011; FIDELIS, 2007). Estudos comprovam que quando o consumo de nutrientes é inadequado pode comprometer o estado nutricional e levar ao desenvolvimento de carências ou excessos nutricionais (CARVALHO, et al., 2015; CAVALCANTE et al., 2006).

Assim, ao final do estudo, foi percebido que o cardápio ofertado as crianças era feito semanalmente, além disso, observou-se uma discrepância entre o que era planejado pela nutricionista da prefeitura e o que era ofertado aos alunos.

Foi possível detectar, ainda, que o cardápio oferecido aos alunos possuía uma quantidade menor de alimentos como mostra a Tabela 1.

	<b>Cardápio elaborado pela nutricionista</b>	<b>Cardápio oferecido para os alunos</b>
<b>C1</b>	Arroz, Feijão e Cozido de carne bovina com legumes.	Suco de caju com biscoito
<b>C2</b>	Macarrão com carne moída, Milho verde e Ervilha.	Arroz, Macarrão, Carne moída e Soja.
<b>C3</b>	Arroz com Creme de galinha.	Cuscuz com Carne moída e Soja.
<b>C4</b>	Caldo de carne com batata, cenoura e chuchu	Sopa de Frango
<b>C5</b>	Arroz com sardinha e cuscuz.	Cuscuz com Sardinha.

Tabela 1 - Comparação dos Cardápios elaborados e oferecidos para refeição dos alunos da

escola municipal Raimunda Emília de lima em Ibareta-Ce durante 10 dias no mês de maio em 2015.

Fonte: Cardápio elaborado pela nutricionista - Secretária Municipal de educação e cultura do município de Ibareta-Ce ; Cardápio oferecido para os alunos- Dados coletados na elaboração das refeições na escola. C1:cardápio 1; C2:cardápio 2; C3:cardápio 3; C4:cardápio 4 ;C5:cardápio 5

Na perspectiva de suprir parcialmente as necessidades nutricionais de alunos de baixa renda que estudam em escolas públicas, foi criado o PNAE, porém tanto no presente trabalho como em pesquisa anterior (FLAVIO et al., 2008), as necessidades nutricionais dos alunos não estavam sendo atendidas como preconiza o programa. Além disso, outro ponto observado durante a realização da pesquisa e que é preconizado pelo PNAE foi à ausência de atividades voltadas para a educação nutricional.

Salvi e Ceni (2009) relatam que a escola é a ambiente mais favorável para desenvolver estratégias de educação nutricional, pois além de atender aos escolares, pode envolver a família e a comunidade.

No que diz respeito aos minerais e vitaminas, a serem oferecidos e avaliados no presente estudo, observaram-se as médias de: cálcio 24,8 mg; ferro 1,46 mg. As vitaminas C e A não foram encontrados valores significativos, como mostra a Tabela 2.

	N	C1		C2		C3		C4		C5		MÉDIA	
		$\mu\text{g}$ ou mg	%	$\mu\text{g}$ ou mg	%	$\mu\text{g}$ ou mg	%	$\mu\text{g}$ ou mg	%	$\mu\text{g}$ ou mg	%	$\mu\text{g}$ ou mg	%
<b>VIT A(<math>\mu\text{g}</math>)</b>	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>VIT C(mg)</b>	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Ca(mg)</b>	210	12,7	6,1	33,7	16	0	0	3,1	1,4	49,7	23,6	24,8	11,8
<b>FE (mg)</b>	1,8	1,1	60	3,2	177	0	0	0,6	35,3	0,9	51,5	1,46	81,1

Tabela 2 – Distribuição da quantidade de micronutrientes ( $\mu\text{g}$  ou mg) do cardápio ofertados aos alunos, de uma escola municipal do Ceará durante 10 dias do mês de maio em 2015, em relação ao ideal preconizado pelo Ministério da Saúde.

C1:cardápio 1; C2:cardápio 2; C3:cardápio 3; C4:cardápio 4 ;C5:cardápio 5. N – quantidade em  $\mu\text{g}$  ou mg dos micronutrientes preconizado pela Ministério da Saúde.

Como foi citado anteriormente, o cardápio elaborado pela nutricionista não foi utilizado, podendo ser esse o motivo de uma porcentagem de micronutrientes tão baixa em relação às necessidades das crianças.

Tal achado também foi observado em um estudo realizado nas escolas de Belo horizonte (ISSA, 2014), em que dos 210 cardápios analisados foi possível identificar alteração em relação ao planejado em 166. Em outro estudo realizado por Mello (2012), mostrou que as cinco atividades que deveriam subsidiar a elaboração dos cardápios da alimentação escolar não eram realizadas integralmente. Atividades como a aplicação do teste de aceitabilidade e atendimento individualizado aos escolares portadores de patologias e deficiências vinculadas à nutrição, na grande parte dos casos, não eram realizadas ou o eram raramente.

Um micronutriente muito importante e que desempenha diversas funções

primordiais para o organismo é o ferro e foi observado no presente estudo que este não atingiu a recomendação adequada. No estudo realizado por Almeida (2004) em crianças pré-escolares brasileiras evidenciou que 51,3% dos participantes tinham anemia por falta de ferro e Rodrigues (2011) já mostrou em seu estudo que a deficiência de ferro pode ocasionar diversas enfermidades, assim aumentando a morbidade dessas crianças. Por isso a importância desses nutrientes está presente na alimentação escolar para dar um suporte nutricional para esses escolares.

A partir destas considerações, deve-se questionar a eficácia do programa levando em consideração o despreparo e falta de fiscalização dos órgãos públicos para a implantação correta do programa. Existe um conselho de Alimentação Escolar proposto pelo FNDE, porém segundo o estudo realizado por Pipitone (2003), fala que há a necessidade de uma atuação mais efetiva dos Conselhos Municipais de Alimentação Escolar para o programa obter os resultados favoráveis para melhor qualidade da alimentação ofertada para os escolares.

## CONCLUSÃO

A meta de fornecer 20% das necessidades nutricionais dos alunos do ensino fundamental na alimentação escolar, no ano de 2015, não foi atingida, pois todas as adequações nutricionais ficaram fora da faixa recomendada. Então foi observado que nenhum parâmetro preconizado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar foi atendido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. A. N. et al. Fatores associados a anemia por deficiência de ferro em crianças pré-escolares brasileiras. *Jornal de Pediatria*. v. 80, n.3, 2004.

BERNARDI, J. R. et al . Consumo alimentar de micronutrientes entre pré-escolares no domicílio e em escolas de educação infantil do município de Caxias do Sul (RS). *Rev. Nutr.*, Campinas , v. 24, n. 2, p. 253-261, Apr. 2011.

CARVALHO, Carolina Abreu de et al . Consumo alimentar e adequação nutricional em crianças brasileiras: revisão sistemática. *Rev. paul. pediatr.*, São Paulo , v. 33, n. 2, p. 211-221, June 2015.

CAVALCANTE, Ana Augusta Monteiro et al . Consumo alimentar e estado nutricional de crianças atendidas em serviços públicos de saúde do município de Viçosa, Minas Gerais. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 321-330, June 2006.

CRUZ, G. F. da et al . Avaliação dietética em creches municipais de Teresina, Piauí, Brasil. *Rev. Nutr.*, Campinas , v. 14, n. 1, p. 21-32, Apr. 2001.

FIDELIS, C. M. F.; OSORIO, M. M.. Consumo alimentar de macro e micronutrientes de crianças menores de cinco anos no Estado de Pernambuco, Brasil. *Rev. Bras. Saude Mater. Infant.*, Recife , v. 7, n. 1, p. 63- 74, Mar. 2007.

FLAVIO, E. F. et al. Avaliação da alimentação escolar oferecida aos alunos do ensino fundamental das escolas municipais de Lavras, MG. *Ciênc. agrotec.*, Lavras , v. 32, n. 6, Dec. 2008.



IBGE. Secretária Municipal da Educação e da Cultura de Ibareta, 2014.

ISSA, et al. Alimentação escolar: planejamento, produção, distribuição e adequação. Revista Panamericana de Salud Pública, Washington, v. 35, n. 2, p. 96-103, fev. 2014.

LIMA, Daniela Braga et al. Prática alimentar nos dois primeiros anos de vida. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 45, n. spe2, p. 1705-1709, Dec. 2011.

MELLO, A. L. et al. Perfil do nutricionista do programa nacional de alimentação escolar na região Nordeste do Brasil. Rev. Nutr., Campinas, v. 25, n. 1, p.119-132, jan./fev., 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos / [organizadores Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos...et al.] – 2. ed. - Brasília : PNAE : CECANE-SC, 2012.

PALMEIRA, P. A.; SANTOS, S, M. C.; VIANNA, R. P. T.. Prática alimentar entre crianças menores de dois anos de idade residentes em municípios do semiárido do Estado da Paraíba, Brasil. Rev. Nutr., Campinas, v. 24, n. 4, p. 553-563, Aug. 2011.

PIPITONI, M. A. P. et al. Atuação dos conselhos municipais de alimentação escolar na gestão do programa nacional de alimentação escolar. Rev. Nutr. Campinas. v. 16 n.2 April/June 2003.

RODRIGUES, V. C. et al. Deficiência de ferro, prevalência de anemia e fatores associados em crianças de creches públicas do oeste do Paraná, Brasil. Rev. Nutr., Campinas, v. 24, n. 3, p. 407-420, June 2011.

SALVI, C.; CENI, G. C. Educação nutricional para pré-escolares da associação creche madre alix. Vivências. v. 5, n. 8: p.71-76, Out/2009. Tabela brasileira de composição de alimentos / NEPA – UNICAMP.- 4. ed. rev. e ampl.- Campinas: NEPA UNICAMP, 2011. 161 p.

## ANÁLISE DA PREVALÊNCIA DE VITIMIZAÇÃO DE BULLYING ENTRE MENINOS E MENINAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE FORTALEZA

**Lara Ximenes Barreto**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Fortaleza – Ceará.

**Mayara Custódio Pereira**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Fortaleza – Ceará.

**Luana Freitas Pinto**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Fortaleza – Ceará.

**Luana Elayne Cunha de Souza**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Fortaleza – Ceará.

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo principal analisar a prevalência de vitimização de bullying entre meninos e meninas. Assim, para alcançar este objetivo, realizou-se uma pesquisa em uma escola pública da cidade de Fortaleza. Participaram 219 adolescentes com idades entre 11 e 19 anos ( $M = 13,37$ ;  $DP = 1,55$ ), cursando entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental. Estes responderam um inquérito epidemiológico, além de perguntas de caráter sociodemográfico. Os resultados encontrados mostram que a prevalência de bullying identificada no estudo foi de 16,7% (se somado as categorias: grande parte do tempo e sempre), sendo mais frequente no sexo feminino. Dentre as causas/motivos do bullying, a maior frequência de vitimização foi

relacionada à aparência do corpo (29,6%), seguida da aparência do rosto (23,1%), raça/cor (11,3%), a alternativa “outras opções” apareceu com 54,6%. Em seguida, foram os jovens questionados através de uma pergunta aberta, quais seriam esses “outros motivos”. As respostas dos jovens foram analisadas através de uma análise de conteúdo. Os resultados obtidos são semelhantes aos encontrados em outros contextos socioculturais. Espera-se que o presente artigo possa contribuir para o entendimento da violência escolar e da exclusão social dos jovens, de modo a pensar em estratégias de intervenção ou políticas educacionais que combatam esse fenômeno.

**PALAVRA-CHAVE:** Bullying. Vitimização. Escola.

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to analyze the prevalence of bullying victimization among boys and girls. Thus, to reach this objective, a research was carried out in a public school in the city of Fortaleza. A total of 219 teenagers between the ages of 11 and 19 ( $M = 13.37$ ,  $SD = 1.55$ ) were enrolled in the 6th to 9th grade. These answered an epidemiological inquiry, as well as sociodemographic questions. The results show that the prevalence of bullying identified in the study was 16.7% (if we added the categories: most of the time and always),

being more frequent in the female sex. Among the causes/reasons for bullying, the highest frequency of victimization was related to body appearance (29.6%), followed by face appearance (23.1%), race/color (11.3%), “Other options” appeared with 54.6%. Then it was the young people questioned through an open question, what would be these “other reasons”. The teenager’s responses were analyzed through a content analysis. The results obtained are similar to those found in other sociocultural contexts. It is hoped that this article can contribute to the understanding of school violence and social exclusion of young people, in order to think about intervention strategies or educational policies that combat this phenomenon.

**KEYWORDS:** Bullying. Victimization. School.

## 1 | INTRODUÇÃO

O bullying é um termo inglês que para definir uma série de comportamentos agressivos, psicológicos ou físicos, como bater, empurrar, xingar, discriminar e excluir (JONAS et.al., 2014). Segundo Catine (2004), tal fenômeno é tão antigo quanto a própria instituição Escola, existindo estudos datados na Inglaterra do século XIX. Segundo esta autora, até a década de 1980, tal fenômeno era tido como brincadeiras do processo de aprendizado e por isso não se dava atenção. Na atualidade, tais “brincadeiras” foram denominadas como bullying e têm sido conceituadas como um tipo de comportamento agressivo que tem como características principais o desequilíbrio de poder, a repetição, o caráter intencional, o fato de não apresentar um motivo aparente, sendo praticado por um ou mais agressores com o objetivo de amedrontar, causar dor e sofrimento (OLWEUS, 2013).

Segundo Bandeira e Hutz (2010), o bullying vem sendo classificado em diferentes tipos e formas. Dentre os tipos encontra-se o físico (exemplo, chutes, socos, empurrões, roubos), o verbal (exemplo, apelidar e xingar), o relacional (exemplo, ignorar e excluir de grupos sociais) e o eletrônico ou cyberbullying (ocorre em formas de e-mail, mensagens instantâneas, imagens via celular, redes sociais, entre outros) (JONAS et.al. 2014). Segundo estes mesmos autores, outra forma de classificar o bullying é fazer a distinção entre indiretos e direto. Para Olweus (1993) e Bandeira e Hutz (2010), na forma direta, a vítima vê e sabe quem é o bully, e a forma indireta ocorre por meio de exclusões intencionais ou isolamento social (fofocas e boatos) e, neste caso, a vítima não sabe quem é o agressor.

No cenário do bullying podem ser identificados quatro papéis: 1) o agressor (bully) – autor das agressões; 2) a vítima – aquela que é agredida; 3) as testemunhas – espectadores, que fazem ou não algo para ajudar; e 4) a vítima/agressor – alvo de agressões e que também agride outras vítimas (BANDEIRA, HUTZ, 2010).

Existem alguns autores que citam teorias sobre as possíveis causas do bullying. Para Lopes Neto (2005), as possíveis causas são as econômicas, sociais e culturais; segundo Pereira e Estrela (2002), as causas são a cópia de comportamentos dos

modelos familiares e sociais, e a falta de propagandas que incentivem os valores morais. Antunes (2008) acredita que seja a violência intrafamiliar. Olweus (1993) afirma que a agressão acontece mais por ser algo indispensável para o bully em buscar diferenças no outro, do que por elas mesmas, visto que, todas as pessoas possuem algum aspecto distinto do padrão cultural estabelecido em uma determinada sociedade.

Barreto (2017) defende a ideia de que há uma questão macrossocial que influencia neste processo. Segundo a autora, as normas e padrões impostos pela sociedade sobre o ideal de corpo, cabelo, cor de pele, situação socioeconômica, dentre outros, facilita a criação de ideologias que sustentam a não aceitação das diferenças entre os indivíduos. Estas ideologias estão na base dos preconceitos que são compartilhados pela sociedade e que, por sua vez, também reverberam no contexto escolar.

Em um estudo longitudinal nos Estados Unidos, evidências empíricas do aumento de bullying escolar a partir da segunda metade dos anos 2000, foram apresentadas com uma taxa de prevalência de 25,8% em 2009 (FU, LAND, LAMB, 2013). Tal estudo mostrou que o bullying era mais comum e violento entre os meninos, entre os negros, interioranos, de famílias monoparentais, com baixo rendimento escolar e pouca religiosidade.

Em um estudo que foi realizado na Suécia, com prevalência de vítimas e agressores de 44%, mostrou que os adolescentes tentam explicar o bullying através de razões individuais em detrimento de outras dimensões, como as questões sociais ou o contexto escolar (THORNBERG, KNUTSEN, 2011). Foi revelado também nesse estudo que os agressores culpavam as vítimas pela violência praticada.

Atualmente se observa um aumento no número de denúncias do bullying em escolas brasileiras. A PeNSE (2012), realizou uma pesquisa nacional sobre a prevalência do bullying. Dentre os que souberam responder o motivo/causa do bullying, as principais respostas foram: aparência do corpo (18,6%), aparência do rosto (16,2%), raça ou cor (6,8%), orientação sexual (2,9%), religião (2,5%) e região de origem (1,7%). Uma parte dos estudantes entrevistados (51,2%) não identificaram as causas do bullying (OLIVEIRA et.al., 2015).

## 2 | METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 219 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Fortaleza, com idades variando entre 11 e 19 anos ( $M = 13,37$ ;  $DP = 1,51$ ), sendo a maioria do sexo masculino (57,1%) e que se descrevem de religião evangélica (45%) e católica (30,7%).

Foi aplicado um inquérito epidemiológico baseado no estudo da PeNSE (2012), que foi dividido em 3 etapas. Primeira etapa pergunta-se a frequência do bullying

(usando um sinônimo e não a palavra bullying) que o aluno sofreu nos últimos 30 dias. Segunda etapa pergunta-se o(s) motivo(s) assinalando entre 7 itens: a minha cor ou raça; a minha religião; a aparência do meu rosto; a aparência do meu corpo; a minha orientação sexual; a minha região de origem; outros motivos/causas. E por fim a pergunta aberta: “Quais são esses outros motivos/causas?”; e o questionário sociodemográfico, que foram abordadas questões relativas ao sexo, idade, escolaridade, religião, classe social, cor da pele e bairro onde mora.

O primeiro convite foi realizado para a coordenação da escola. Em seguida, foi enviado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para os pais ou responsáveis. A coleta de dados foi realizada em sala de aula. Foi esclarecido que a participação era voluntária e que seria garantido o sigilo e anonimato de suas respostas, segundo recomenda a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

As respostas dos participantes foram inseridas no software SPSS. Foram realizadas análises de frequência, medidas de tendência central e dispersão. Além disso, foram realizados testes t de *Student* para comparar os índices de bullying entre meninos e meninas.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente buscou-se analisar a ocorrência de vítimas na amostra pesquisada e quais os principais motivos que eles identificaram para serem alvos de tais comportamentos. Foi perguntado aos estudantes: “nos últimos 30 dias, com que frequência eles foram alvos de bullying” (sinônimos foram utilizados no lugar da palavra bullying), os resultados mostram que, se somados os percentuais de quem já sofreu bullying grande parte do tempo (7,8%) e sempre (8,9%), podemos considerar que 16,7% sofrem bullying na escola. Esses resultados podem ser observados na Figura 1.

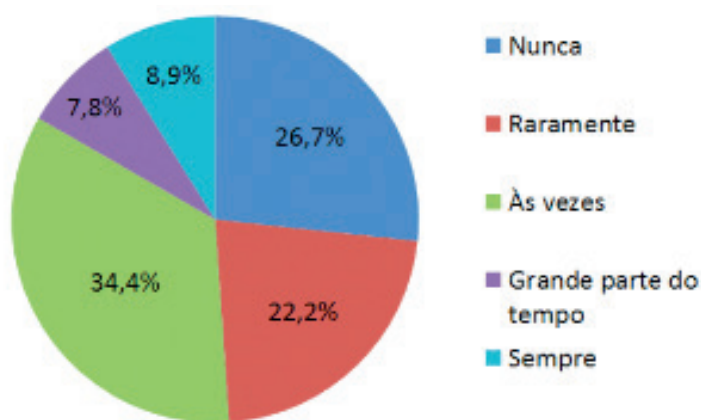


Figura 1. Frequência de ocorrência do bullying entre os alunos

Em seguida, foram analisadas as respostas para a mesma questão anteriormente descrita, desta vez comparando as respostas entre meninos e meninas. Tais resultados

são apresentados na Figura 2. Em quase todas as categorias, as meninas relatam sofrer mais bullying do que os meninos. Somente a categoria “raramente” os meninos se sobressaem sobre as meninas. Tais resultados mostram que, em geral, as meninas sofrem mais bullying dos que os meninos, diferentemente da pesquisa de Oliveira et.al. (2015) e Santos, Cabral-Xavier, Paiva e Leite-Cavalcanti (2014), por exemplo, que mostram que os meninos sofrem mais bullying que as meninas.

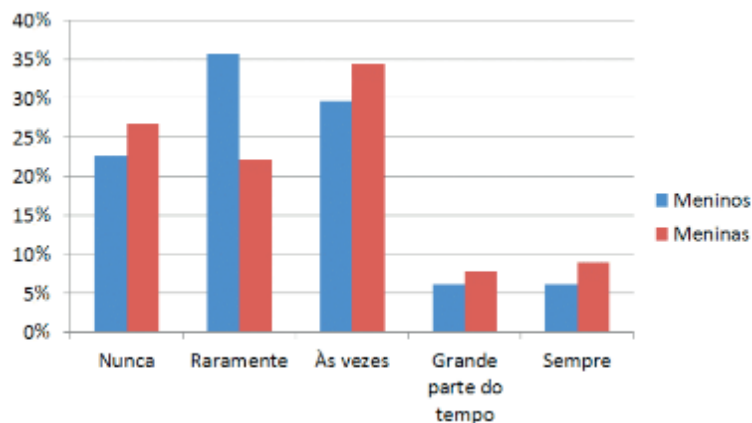


Figura 2. Frequência de ocorrência do bullying entre meninos e meninas

Depois foram analisadas as respostas para a pergunta referente ao motivo do bullying. A maioria das respostas (29,6%) apontou que o motivo seria a aparência do corpo, 23,1% responderam aparência do rosto, 11,3% responderam cor, 9,7% responderam religião, 5,4% responderam orientação sexual, 4,3% responderam região de origem, corroborando com a pesquisa de Oliveira et.al. (2015), que também afirma que o motivo mais citado entre os alunos para serem vítimas de bullying é a aparência do corpo (18,6%), seguido de aparência do rosto (16,2%) e seguido por cor/raça (6,8%), e em 16,7% da amostra não foram identificados as causas do bullying.

Mais da metade da amostra (54,6%) respondeu a opção outros motivos (cabe salientar que os participantes podiam assinalar mais de uma opção). Neste sentido, mostra-se relevante buscar identificar quais seriam esses outros motivos para quem assinalou essa opção. Assim, foram analisadas as respostas dos participantes à pergunta aberta “quais são esses outros motivos/causas?”. A partir das respostas obtidas, realizou-se uma análise de conteúdo. De modo mais específico, as respostas foram divididas em 16 categorias de acordo com a fala dos jovens.

Entre elas estão: jeito de ser com 26 respostas (exemplo, “o jeito como ando”), cabelo com 16 (exemplo, “sempre peço minha mãe para alisar meu cabelo”), aparência do rosto com 15 (exemplo, “meu olho e meu dente”), aparência do corpo com 14 (exemplo, “esqueleto vivo, vassoura”), apelidos com 13 (exemplo, “apelidam os outros na escola”), altura com 6 (exemplo, “porque sou baixa”), vestimenta com 6 (exemplo, “calça, sapatos”), fofoca com 5 (exemplo, “falou de mim pelas costas e brigou”), fala com 4 (exemplo, “fala e a voz”), gostos pessoais com 4 (exemplo, “o time que torço”), outras com 4 (exemplo, “porque sou velho”), cor da pele com 3 (exemplo, “nariz de



batata, macaco”), religião com 3 (exemplo, “porque sou evangélica”), não sabe/não pode dizer com 2 (exemplo, “eu também não sei”), região de origem com 1 (exemplo, “é porque eles me chamam de menina do interior mas eu vim de São Paulo”) e orientação sexual com 1 (exemplo, “falam de mim é que sou sapatão”).

Tais categorias podem ser observadas na Figura 3. Em síntese, a partir dessa figura pode-se observar que a categoria *jeito de ser* é a que mais aparece como motivo de bullying, seguida por *cabelo*, *aparência do rosto*, *aparência do corpo* e *apelidos*.

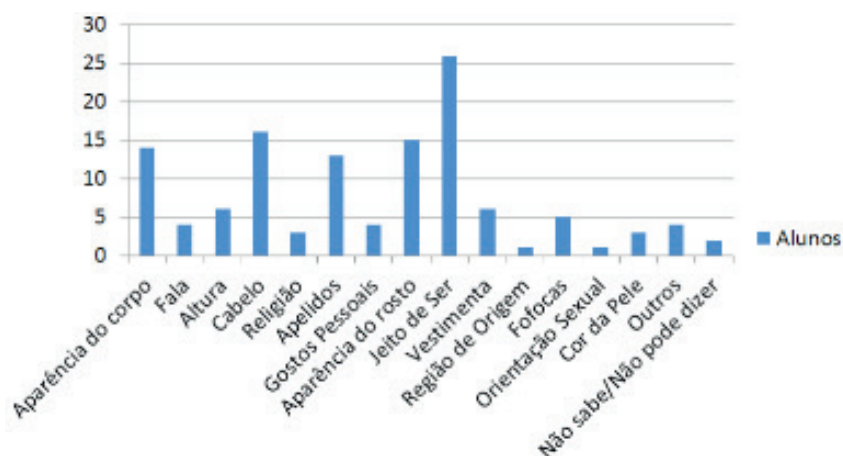


Figura 3. Frequência de ocorrência dos outros motivos apontados para o bullying

Ao analisarmos os motivos através da fala dos próprios adolescentes, podemos perceber a existência de um preconceito velado, a exemplo disso podemos citar o discurso de um dos alunos quando fala que se sente intimidado por causa do seu jeito de ser, a forma como ele anda. Se pararmos para pensar sobre isso, podemos pensar que esse jovem possivelmente anda de uma forma afeminada e que chama atenção de seus colegas, por exemplo. É possível que este garoto seja intimidado pela sua sexualidade, mas uma vez percebemos uma forma velada de preconceito.

Outro exemplo que podemos citar através do discurso de outra adolescente é quando ela fala que sempre pede para a mãe alisar seus cabelos para que os colegas não impliquem com ela, algo que já ocorreu antes (negros possuem o cabelo crespo, existe a possibilidade de ser racismo de forma velada, que nem mesmo o alvo entende o real motivo de se tornar vítima). Podemos perceber através das falas dos próprios alunos que elas refletem diferentes tipos de preconceitos, tornando-se de extrema importância refletir mais, estudar mais, pesquisar mais sobre o preconceito nas escolas brasileiras.

## 4 | CONCLUSÃO

Nos últimos anos tanto a academia como a mídia tem dado atenção às questões

relacionadas ao bullying. Mas, isto não garante uma contribuição teórica consistente, já que, mesmo os aspectos básicos, como a definição do fenômeno não é unânime entre os pesquisadores (OLWEUS, 2013). Os resultados desta dissertação, relacionados à identificação dos motivos associados ao bullying entre os estudantes, evidenciam que o bullying é uma experiência muito comum na vida dos jovens. Essa discussão tem importância mundial, pois contribui para o desenvolvimento de outras práticas e pesquisas.

O presente artigo mostra, através de seus resultados, uma possível explicação para a existência do bullying. Tal razão é a não aceitação das diferenças entre os indivíduos, como Olweus (1993) já dizia que o bullying ocorre mais por ser algo necessário para o agressor em buscar diferenças no outro, do que por elas mesmas. Assim, esperamos contribuir para o melhor entendimento do fenômeno, de maneira que possamos pensar em estratégias de intervenção ou políticas educacionais que combatam a violência escolar e a exclusão social dos jovens.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, D. C. **Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre bullying**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.
- BANDEIRA, C. M., & Hutz, C. S. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2010, v.14, n.1, p. 131-138.
- BARRETO, L. X. **Bullying contra gordos: uma análise a partir do preconceito**. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade de Fortaleza, Ceará, 2017.
- CATINI, N. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. Tese de doutorado não-publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2004.
- FU, Q., LAND, K. C., & LAMB, V. L. Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: repetitive trends and persistent risk differentials. **Child indicators research**, 2013, v.6 n. 1, p. 1-21.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012)**. Rio de Janeiro (RJ): IBGE; 2013, p. 256. Relatório.
- JONAS J., WALLISON T., ARAÚJO L., SOUSA G., & CALIXTO A. O bullying na educação física escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. 2014, p. 120-129.
- LOPES NETO, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, 2005, v. 81, n. 5, p.164-172.
- OLIVEIRA, W. A., SILVA, M. A. I., MELLO, F. C. M., PORTO, D. L., YOSHINAGA, A. C. M., & MALTA, D. C. Causas do bullying: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2015, v. 23, n. 2, p. 275-282.
- OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. London, Blackwell. 1993.

OLWEUS, D. **School bullying: development and some important challenges.** Rev. Clin. Psychol., 2013, v. 9, n. 1, p. 751-80.

PEREIRA, B. O., & ESTRELA, M. T. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Porto, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SANTOS, J. A. D., CABRAL-XAVIER, A. F., PAIVA, S. M., & LEITE-CAVALCANTI, A. The prevalence and types of bullying in 13 to 17 year-old Brazilian schoolchildren. **Revista de salud publica**, 2014, v. 16, n. 2, p. 173-183.

THORNBERG, R., & KNUTSEN, S. Teenagers' explanations of bullying. **Child & Youth Care Forum**, 2011, v. 40, n. 3, p. 177-192.

## ATIVIDADE FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: CAMPO DE AÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE

### Marcos Kayro Lopes Pontes

Instituto Federal do Ceará  
Fortaleza - CE

### Eduardo de Lima Melo

Instituto Federal do Ceará  
Umirim - CE

### Valmir Arruda de Sousa Neto

Instituto Federal do Ceará  
Canindé - CE

**RESUMO:** A atividade física na pré-escola é um elemento necessário para a formação das crianças em desenvolvimento contemplando os aspectos da saúde dentro do contexto escolar, e através dessas indagações entende-se que a Educação Física na perspectiva do brincar e das atividades psicomotoras colabora para que se obtenha êxito formação ontológica do indivíduo. O objetivo da pesquisa é apresentar as implicações da atividade física na pré-escola para o desenvolvimento da saúde e formação integral dos indivíduos, através de um estudo bibliográfico. Como principais autores para o estudo, foram utilizadas as obras de Le Boulch (1984), Alves (2011), Clara e Finck (2012), Moreira (1995), Nogueira (2002), Carvalho (1996), Teixeira (1995), Piaget (1986) e Damasio (2001) em suas diversas contribuições sobre o brincar, educação física e psicomotricidade e saúde. Pôde-se compreender que quando

essas atividades são planejadas, organizadas e realizadas obtém-se o desenvolvimento global das crianças, incentivo a interação entre os pares, resolução construtiva de conflitos e a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Por fim, considera-se que uma proposta educacional nessa perspectiva pode oferecer às crianças uma ampla estrutura para o atendimento das necessidades relacionais e funcionais, tomada de consciência dentro das ações psicomotoras e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento da saúde individual e coletiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividade Física. Pré-Escola. Psicomotricidade. Saúde coletiva.

**ABSTRACT:** The physical activity in the preschool is a necessary element for the formation of the children in development contemplating the aspects of the health within the school context, and through these inquiries it is understood that the Physical Education in the perspective of the play and of the psychomotor activities collaborates so that ontological formation of the individual. The objective of the research is to present the implications of physical activity in preschool for the development of health and integral education of the individuals, through a bibliographic study. As the main authors for the study, the works of Le Boulch (1984), Alves (2011), Clara and Finck (2012), Moreira

(1995), Nogueira (2002), Carvalho (1996) and Teixeira Piaget (1986) and Damasio (2001) in his diverse contributions on play, physical education and psychomotricity and health. It can be understood that when these activities are planned, organized and carried out, the overall development of children is achieved, encouraging peer interaction, constructive conflict resolution and the formation of a critical and reflective citizen. Finally, it is considered that an educational proposal in this perspective can offer children a broad structure to meet the relational and functional needs, awareness within the psychomotor actions and opportunity for interaction with the other, which will undoubtedly contribute to the development of individual and collective health.

**KEYWORDS:** Physical Activity. Pre school. Psychomotricity. Collective health.

## 1 | INTRODUÇÃO

Considerando a história da educação infantil como elemento importante para o desenvolvimento das práticas educacionais Alves (2011) relata que a criança era vista como um pequeno adulto, tendo uma intervenção educacional dos pais até os sete anos de idade, e após esse período, a criança era considerada capaz de viver no universo do adulto, interagindo e tendo um aprendizado nas tarefas.

O ofício e o comprometimento de educar as crianças, com o passar dos anos, foi direcionado as mães, mulheres e familiares. Neste sentido, como a família era responsável por educá-los, deu-se origem a entidades que prestavam serviços de cuidados aos primeiros anos de vida das crianças, possuindo nomenclaturas diferentes, de acordo com as localidades (PASSAMAI & SILVA, 2009).

Ao final do século XIX, originaram-se os primeiros ambientes para as classes menos privilegiadas, que foram as creches e asilos, cujo objetivo era “armazenar” as crianças para que as mães conseguissem trabalhar (ALVES, 2011).

Porém, Paschoal e Machado (2009) relatam que após ter ocorrido à inserção das indústrias no país, e como consequência, a inclusão das mulheres no mercado de trabalho observou-se que os movimentos dos trabalhadores ganharam força e a partir disso começaram a exigir melhorias nas condições de trabalho e locais específicos para os filhos serem cuidados e educados.

Dentro dessa perspectiva, a origem das creches está relacionada com o trabalho da mulher, tendo em vista os pontos de filantropia, bem como as preocupações sanitárias, com influência da assistência social e medicina, realizando atividades para a higienização, cuidados e alimentação das crianças, sem o objetivo em aplicar questões pedagógicas.

Partido do pressuposto, o objetivo da pesquisa é apresentar as implicações da atividade física na pré-escola para o desenvolvimento da saúde e formação integral dos indivíduos, através de um estudo bibliográfico.

Este estudo pode vir a ser relevante para a categoria de professores que atuam na educação infantil, pois as discussões sobre essa temática estão relacionadas com

sua atuação profissional. E, se torna imprescindível potencializar a prática pedagógica dos professores nesta etapa educacional.

Como principais autores da temática retratada no texto, serão utilizadas como referências as obras de Le Boulch (1984), Alves (2011), Clara e Finck (2012), Moreira (1995), Nogueira (2002), Carvalho (1996), Teixeira (1995), Piaget (1986) e Damasio (2001).

## **2 | EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E POSSIBILIDADES**

Nos anos de 1970 a 1980, a pré-escola chamou a atenção do poder público de forma especial, e a partir disso adquiriu-se uma preocupação com as questões políticas e administrativas, com a intenção de legitimar a educação na pré-escola e lhe dar condições básicas para o trabalho (ALVES, 2011).

Mesmo com essa intervenção do poder público, ainda foi observado apenas um caráter compensatório para a educação da pré-escola na rede pública, ou seja, era necessária uma política voltada para a formação profissional e adoção de uma perspectiva pedagógica com fins formativos.

Posteriormente, se tem o surgimento da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e ainda, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, apresentando os elementos norteadores para o trabalho pedagógico e textos que comprovam e fundamentam os direitos e deveres do Estado e seus entes federativos com a educação para as crianças de 0 a 6 anos, no Brasil.

Especificamente na educação infantil, a Constituição Federal de 1988 traz a seguinte afirmativa “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Percebe-se o compromisso de garantir a educação infantil para a sociedade brasileira dentro dos parâmetros legais pautados pela constituição federal. Além disso, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) com nova redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, apresenta no art. 4º que o Estado tem o dever com a educação escolar pública garantindo e efetivando a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, organizadas em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, e ainda garante no inciso II “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2010) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica sendo ofertada em pré-escolas e creches com características institucionais que possui um espaço educacional das esferas privada ou pública, que cuidam e educam crianças de 0 a 5



anos, sendo regularizada e conferida por instituições de ensino competente estando sujeito a controle social, atendendo no período diurno, tendo opções pelos períodos integral ou parcial.

A partir disso, se tem profissionais com formações específicas para atuação nas escolas de primeira infância potencializando e ajudando no desenvolvimento das crianças em sua formação integral, sendo nos aspectos socioafetivos, motores e cognitivos, fortalecendo a ideia de que é necessário ter a formação continuada para dar sentido aos trabalhos executados com as crianças.

A educação pré-escolar deve ir de encontro às necessidades básicas de seus alunos, partindo da aprendizagem (informal) já existente para a aprendizagem formal. No cotidiano, novos conhecimentos são adquiridos, independentes da esfera do saber onde eles se processam. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta. Nossa vida de relação é responsável por nossa aprendizagem informal (NOGUEIRA, 2002).

Neste sentido, a Educação Física na educação infantil trabalha na perspectiva do aprender através do lúdico, utilizando jogos simbólicos e jogos motores fazendo do brincar um instrumento a serviço da inteligência. A criança que brinca está vivenciando seus estágios de desenvolvimento segundo a evolução e aquisição de seus conhecimentos de forma integral, traduzida em suas brincadeiras. Vale ressaltar que a expressividade livre da criança também é um elemento que pode contribuir para essa progressão psicomotora, pois é possibilitada a ela, a realização de atividades de seu interesse sem a necessidade de um mediador para direcioná-la.

Partindo do pressuposto, contempla-se a educação psicomotora nas aulas de educação física na infância por ter a finalidade de suprir as necessidades básicas do indivíduo para a vida cotidiana, e na idade escolar, deve-se ter, inicialmente, um enfrentamento com o meio para posteriormente adquirir uma vivência na formação integral do sujeito (CLARA & FINCK, 2011). Ou seja, faz-se necessário que as crianças tenham experiências corporais.

Partindo do RCNEI (1998), percebe-se que o movimento é concebido em uma visão orgânica, podendo ter alguma significação para a formação e educação de crianças na pré-escola. Ele apresenta, de maneira “tímida”, que o movimento não é um simples ato de deslocar segmentos corporais, permitindo que a criança atue o físico sobre o próprio ambiente humano.

Para Clara e Finck (2012),

Percebe-se ainda há uma grande preocupação com o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, prevalecendo à ideia, muitas vezes, de que este nível da educação básica é uma etapa preparatória para o ingresso da criança no ensino fundamental. Desta forma algumas práticas pedagógicas de aprendizagem têm maior destaque e são mais desenvolvidas, assim muitas vezes são deixados de lado aspectos primordiais no desenvolvimento da criança como o movimento e a expressividade, aspectos estes que envolvem o corpo que se move se expressa e se relaciona (p. 3).

Para Moreira (1995) a atividade física na pré-escola não cultiva a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, seja individualmente, seja em grupo, pois os atos pedagógicos são voltados à busca do silêncio e da imobilidade, os quais traduzem as crianças disciplinadas.

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, sequências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias.

Sobre essa afirmativa, Moreira (1995) percebe que a criança não é considerada em sua singularidade, um ser único diante de um grande grupo, e não se observa que a mesma, antes de ingressar em uma escola, tenha uma vida em desenvolvimento em seu mundo familiar. Vislumbra-se à necessidade de um trabalho em que o movimento seja direcionado à sua vida, parte integrante de suas ações, ressaltando a relação entre a educação física e aprendizado.

A aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos ou do conteúdo dos livros, como pode ser compreendida por uma concepção estreita e acadêmica do fenômeno, como também não pode se limitar exclusivamente ao exercício da memória, visto que desempenho e aprendizagem não são sinônimos. Ela envolve questões tanto da ordem do desejo, como da inteligência.

Para que esta seja significativa deve se estabelecer relações entre os novos conhecimentos e o conhecimento anterior, para que se forme a cadeia do saber e o educando consiga compreender o mundo que o cerca, descobrir sua identidade e atingir sua independência (NOGUEIRA, 2002).

A compreensão das inter-relações práticas torna-se importante na medida em que se trabalha com a perspectiva de que tal dinâmica se inscreve num processo historicamente determinado, mediante o qual os educadores infantis constroem conceitos próprios que irão auxiliar a sedimentação de suas práticas educativas.

Por tratar-se de sujeitos concretos, os educadores infantis vivenciam as contradições culturais inerentes às suas próprias histórias pessoal, familiar e profissional em relação ao trabalho educativo, e trazem para o processo de educar ideias, crenças e concepções que representam suas próprias visões de mundo, de homem, de sociedade e de educação (ANTUNES, 2004).

### **3 | EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO ATRAVÉS DO LÚDICO**

Diante dessa realidade, sabe-se que a ludicidade pode contribuir para o

desenvolvimento da criança nas questões de aprendizagem. A ludicidade pode ser realizada de formas diversificadas, partindo de uma atividade livre que envolva verbalização, desenho, modelagem e/ou dramatizações a situações direcionadas, que utilizem brinquedos estruturados e jogos de regras.

As atividades lúdicas integram as várias dimensões do ser, contemplando a afetividade, motricidade e cognição. A atividade física e mental mobilizam as funções e operações do indivíduo, a ludicidade aciona a esfera motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995).

Consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil, a brincadeira historicamente como lúdica, sempre esteve presente na educação infantil, único nível de ensino que a escola permitiu passaporte livre, aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte dos seus protagonistas (TEIXEIRA, 1995).

Ao longo dos tempos, o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

O aspecto da afetividade é um ponto admirável nas interações que as crianças experimentam consigo mesmas e o mundo dos objetos externos e são necessárias para seu o desenvolvimento, pois é assim que ela internaliza o mundo simbólico. É através do brincar que a criança aprende novas situações.

A brincadeira é imprescindível para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Quando estimulada na primeira infância, é possível observar que a criança rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A partir dessas ideias, entende-se que o brincar acontece através de atividades motoras. Portanto, para Bueno (1998) o movimento é o principal elemento no crescimento e no desenvolvimento da criança. Toda ação está pertinente a um movimento e todo ato motor tem uma ação e um significado, mesmo em seus estágios mais primitivos - estágio sensório-motor. Deste modo, a Educação Física possibilita a relação entre o lúdico e o corporal, através de movimentos em função da aprendizagem (PIAGET, 1986).

Pois para Garanhan e Naldony (2011, p.66) “por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas

capacidades e aprendem habilidades”. Através dessa afirmação, podemos entender que há diferença entre movimento e psicomotricidade nos conceitos isolados, mas que se complementam quando retratamos na definição etimológica da palavra psicomotricidade, como afirma Rossi (2012),

A palavra motriz se refere ao movimento, já psico determina a atividade psíquica em duas fases, a sócio-afetiva e cognitiva. Em outras palavras, o que se quer dizer é que na ação da criança se articula toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos (p. 11).

A prática da psicomotricidade deve mostrar à criança vivências de jogos e atividades realizadas de forma individualizada ou em grupo, onde situações diferentes ocorrerão, relacionando-a com o meio e com sua própria existência, influenciando em seu desenvolvimento psicomotor, crescimento e aprendizagem.

Na perspectiva educativa, especificamente na educação infantil, a psicomotricidade contribui por possibilitar aos educandos o desenvolvimento da livre expressão de movimentos corporais, pois se compreende que essa ação espontânea é resultante das necessidades funcionais e relacionais dos seres humanos (DAMASIO, 2001).

A proposta da psicomotricidade para a educação infantil se faz dentro de um caráter de prevenção e preparação do aluno para a vida, e não somente os aspectos do desenvolvimento motor. Precisa-se compreender a Psicomotricidade como uma ciência complexa que visa desenvolver o aluno de forma integral, respeitando sua individualidade e necessidades.

Para uma boa ação educativa na educação infantil com base na educação psicomotora, é necessário entender que os anos iniciais da vida de um ser humano são imprescindíveis, e deve ser visto como um período dos mais decisivos para uma base psicológica do indivíduo, sendo hoje reconhecido pela ciência. A partir disso, é fundamental que sejam acrescentadas técnicas de base psicomotora no desenvolvimento da criança (DAMASIO, 2001).

Tratando-se de Psicomotricidade na educação infantil, ou, além disso, na escola, denomina-se de educação psicomotora por atuar no início do processo formativo dos alunos na infância com relação ao conhecimento corporal através do movimento livre envolvendo os aspectos socioafetivos e cognitivos. Ou seja, o indivíduo se expressa corporalmente, aprimora sua linguagem corporal e sua própria consciência (TOLEDO, 2011).

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Le Boulch (1984) ainda apresenta o principal objetivo da educação psicomotora que é colaborar com o aperfeiçoamento da criança na área psicomotora, levando em consideração, de forma simultânea, o desenvolvimento de sua personalidade e o êxito escolar.

Para Carvalho (2003), a educação psicomotora visa trabalhar com os indivíduos em movimento através da atividade voluntária e organizada. Por isso, é necessário ter bons recursos materiais e espaços personalizados para esse trabalho, não limitando a sala de aula ou locais de recreio e intervalo para o desenvolvimento a expressividade dos alunos.

#### **4 | PROMOÇÃO DA SAÚDE NA PRÉ-ESCOLA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS**

A abordagem preventiva da educação em saúde desenvolve a ideia de que o meio de vida das pessoas se refere ao seu meio. As más condições alimentares, a falta de lazer e de exercícios, entre outras coisas são as principais causas da falta de saúde. Nesse sentido, costumes insalubres são tidos como consequência de decisões individuais equivocadas. Essa ênfase acaba produzindo uma representação de 'falta de saúde' como uma falha moral da pessoa.

Faz-se necessário compreender que promover saúde não se restringe à ordem curativa e redução do tempo de adoecimento, é necessário que se tente ajudar a criança a encontrar formas de não adoecer ou, caso isto ocorra, atravessar esta situação com mais benefícios que prejuízos. Esse tipo de postura pode fazer com que esta situação não seja somente de dor e sofrimento, mas também rica em conteúdos a serem significados e ressignificados, contribuindo para a saúde da criança em seu sentido amplo.

Assim, tendo em vista o conceito de saúde proposto pela OMS (1946), que "saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença" nos apresenta a ideia de ampliação, não se limitando aos conceitos de enfermidades. E então, faz-se necessário proporcionar políticas de saúde para atenção à criança, e no contexto escolar, possibilitar um ambiente estruturado para o desenvolvimento das atividades lúdicas, a fim de que se tenha uma continuidade satisfatória no curso do desenvolvimento neuropsicomotor infantil.

Verificamos que a educação pré-escolar deve ir de encontro às necessidades básicas de seus alunos, entendendo o papel que as várias vivências psicomotoras produzem, percebe-se várias possibilidades de desenvolvimento da saúde o que corrobora para novos significados dentro da educação no âmbito formal. Diariamente, novos hábitos podem ser adquiridos, independentes da esfera do saber onde eles se processam. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta. Nossa vida de

relação é responsável por nossa aprendizagem informal.

Ou seja, para Goldner (2013) a atividade física deve ser ensinada e praticada desde a educação infantil nas aulas de educação física, visando o desenvolvimento motor, estimulando a criação de um estilo de vida ativo fisicamente, para que o cidadão mantenha uma prática regular de atividades físicas. “Claramente existe um problema para modificar a forma de vida dos jovens adultos em diante, não deve-se abdicar e ao contrario devemos expor os motivos da necessidade de realizar atividade física, benefícios em amplos aspectos” (idem, p.2).

Por isso, a brincadeira deve ser utilizada como estratégia pedagógica nos momentos informativos, sobre os temas de saúde, alimentação saudável, etc. Considera-se então o brincar como um elemento necessário para o processo formativo do ser, pois quando uma criança está doente tem uma visível mudança de desempenho, já não tem motivação para o divertimento. Não é apenas o cuidado clínico que se faz necessário para o desenvolvimento de cura, carinho e atenção são fatores essenciais para a recuperação da criança.

É necessário que vejamos a criança de acordo com sua realidade. Trazendo do mundo real para a fantasia através das histórias de faz-de-conta. Nessa perspectiva da promoção da saúde, a atividade lúdica é possui motivação intrínseca, ou seja, cujo movimento está na sua própria ação, e os motivos não estão nos seus feitos utilitários, mas nas diversas vivências da realidade.

Qualquer processo de aprendizagem implica a ação de influências recíprocas entre o educador e o educando, o que quer dizer que a promoção de escolhas saudáveis através da educação não significa, exatamente, o investimento numa autonomia absoluta.

Partindo das leituras realizadas destacamos o importante papel do movimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos na educação infantil para o desenvolvimento integral do ser.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho de atividade física na pré-escola deve ser pensado e estruturado a partir das propostas da psicomotricidade e educação física. Pois, é possível realizar um trabalho escolar adotando um maior enfoque na prática pedagógica com objetivo de promoção da saúde dos indivíduos pensando em desenvolvê-los de maneira integral, ou seja, nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A psicomotricidade como prática corporal respeita as individualidades com muita clareza e eficiência, por permitir em sua maior parte do tempo, o desenvolvimento das atividades de expressividade livre. Dentro dessa lógica, compreende-se o conceito de diversos autores ao retratarem que a criança em sua primeira infância possui necessidades e capacidades de se movimentar, sem a necessidade de um direcionamento pedagógico em aulas pré-estabelecidas pelos currículos escolares.



O trabalho escolar de maneira direcionada, com professores e mediadores são fundamentais para o aprimoramento das habilidades dos educados, mas também é necessário que se tenha momentos de movimentações de atividades físicas não direcionadas possibilitando a resolução de conflitos, desenvolvimento da autonomia e ainda, de acordo com a neurociência, a melhoria da saúde mental.

Portanto, ressalta-se que os profissionais escolares necessitam de formações continuadas para adotarem metodologias inovadoras e práticas pedagógicas voltadas para a educação para a saúde na primeira infância, em consonância com os projetos político-pedagógicos das instituições educativas.

E ainda, envolver toda a comunidade educativa nesse trabalho junto com as aulas de Educação Física, potencializando os ideais de saúde coletiva através de atividades físicas e práticas corporais, também, fora da escola através de orientações profissionais envolvendo outras áreas do conhecimento como, odontologia, medicina, enfermagem, fisioterapia e terapia ocupacional.

Além disso, trabalhar com projetos pedagógicos dentro da escola com a pretensão de informar e compartilhar informações sobre as questões de saúde individual e coletiva, para a comunidade e para a própria escola, através de trabalhos desenvolvidos pelos alunos com seus professores de cada turma, realizando as culminâncias ao final do período estabelecido nas propostas.

Planejar ainda, visitas a locais de referência na cidade sobre o prisma da promoção da saúde, tais como, postos de saúde, hospitais, clínicas, academias, projetos do governo, praças públicas, centros culturais de lazer, entre outros espaços que possibilitem o desenvolvimento das políticas públicas de saúde para as crianças da primeira infância.

Por fim, pensar na escola de educação infantil como um espaço de experiências pedagógicas e tratando-se de desenvolvimento humano, ser flexível, crítico e coerente com as necessidades básicas das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Revista Aleph Infancias, ISSN 1807-62 11- Ano V - Nº 16 - Novembro de 2011.

ANTUNES, Celso – **Educação infantil: prioridade imprescindível** / Celso Antunes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria e prática**. São Paulo: Lovise, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Conhecimento de Mundo, v. 3**, Brasília-DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> Acesso: 21 nov. 2018.

CARVALHO, E. M. R. **Tendências da Educação Psicomotora Sob o Enfoque Walloniano**. Psicologia ciência e profissão, 2003, 23 (3), 84-89.

CLARA, C. A. W. de Santa & FINCK, S. C. Madrid. **A educação psicomotora na formação e prática pedagógica dos professores da educação infantil: uma discussão necessária**. X Congresso Nacional de Educação – I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e em Educação - SIRSSE, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação psicomotora e a prática pedagógica dos professores da educação infantil: interlocuções e discussões necessárias**. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

DAMASIO, Tânia Regina Danello. **Psicomotricidade: importante tema a ser tratado na educação infantil**. Rio de Janeiro - Dezembro de 2001.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de F. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**. Caderno de formação, p. 65, 2011.

GOLDNER, Leonardo Junio. **Educação física e saúde: benefício da atividade física para a qualidade de vida**. Centro Educação Física e Desporto – CEFD. Vitória, 2013.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MOREIRA, Wagner Wey (org): **Corpo Presente** / Coleção corpo e motricidade, Campinas, São Paulo: Papyrus; 1995.

NOGUEIRA, M. M. **Psicopedagogia & Psicomotricidade: um jeito de construir**. [Monografia]. Fortaleza: Faculdade Christus; 2002

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>> Acesso em: 21 nov 2018.

PASSAMAI, Gislaine de Lima & SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **A história da Educação Infantil**. Revista científica eletrônica de pedagogia – issn: 1678-300x Ano VII – Número 13 – Janeiro de 2009.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1986.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas–MG–Brasil–Nº**, 2012.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TOLEDO, Sabrina. Psicomotricidade e expressão corporal na educação infantil [quatro a seis anos]. In: FERREIRA, Carlos A.; HEINSIUS, Ana M.; BARROS, D. do Rêgo. **Psicomotricidade Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

## AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE DE MEDICINA NA MONITORIA DO MÓDULO DE MECANISMOS DE AGRESSÃO E DEFESA

### **Yuri Torres Guimarães**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

### **Maria Clara Machado Borges**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

### **Kaynan Bezerra de Lima**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

### **Adriane Macêdo Feitosa**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

### **Emanuelly Thays Muniz Figueiredo Silva**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

### **Silvia Fernandes Ribeiro da Silva**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

### **Márcio Roberto Pinho Pereira**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza(CE)

**RESUMO:** O presente trabalho buscou realizar uma avaliação do impacto da monitoria no módulo de Mecanismos de Agressão e Defesa do segundo semestre do curso de Medicina da UNIFOR (Universidade de Fortaleza) em relação ao desempenho dos alunos, com intuito de verificar a atual efetividade da monitoria no

método PBL. Trata-se de um estudo longitudinal do tipo coorte que foi realizado com alunos do segundo semestre regularmente matriculado no primeiro semestre de 2017 no módulo de mecanismos de agressão e defesa do curso de medicina da UNIFOR. Os alunos foram informados da existência do programa de monitoria voluntária e, na ocasião, receberam o cronograma com as datas e horários das monitorias. Os monitores foram orientados a fazer o registro da presença dos alunos após cada sessão de monitoria e essa informação foi inserida em uma planilha do Excel® para posterior análise. Ao final do módulo, os monitores tiveram acesso às notas obtidas pelos alunos no teste cognitivo e as mesmas também foram inseridas na planilha para posterior avaliação se o número de vezes que o aluno participou da monitoria influenciou na nota obtida por ele no teste cognitivo. O programa de monitoria voluntária do módulo foi muito bem aceito e procurado pelos alunos do segundo semestre do curso de medicina, sendo imperativo a sua manutenção nesse módulo considerado como denso e difícil pela maioria dos alunos que passaram por ele.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria, PBL, Aprendizado.

**ABSTRACT:** The present study sought to evaluate the impact of monitoring in the module

of Aggression and Defense Mechanisms of the second semester of the medical course of UNIFOR (University of Fortaleza) in relation to the students' performance, in order to verify the current effectiveness of monitoring in the PBL method. This is a longitudinal study of the cohort type that was carried out with students from the second semester regularly enrolled in the first semester of 2017 in the module of mechanisms of aggression and defense of the medical course of UNIFOR. The students were informed of the existence of the voluntary monitoring program and, at the time, they received the schedule with the dates and times of the monitoring. The monitors were instructed to record the students' presence after each monitoring session and this information was inserted into an Excel® worksheet for further analysis. At the end of the module, the monitors had access to the grades obtained by the students in the cognitive test and they were also entered in the worksheet for further evaluation if the number of times the student participated in the monitoring influenced the grade obtained by him in the cognitive test. The module's voluntary monitoring program was very well accepted and sought after by the students of the second semester of the medical school, being imperative to maintain it in this module considered as dense and difficult by most of the students who passed through it.

**KEYWORDS:** Monitoring, PBL, Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O artigo 41 da lei nº 5040/68 menciona que as universidades devem criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. Portanto, é de grande importância discutir os objetivos previstos para as monitorias e sua importância para a atividade acadêmica. É preciso reconhecer suas vantagens tanto para os alunos como para os docentes para possibilitar uma discussão mais aprofundada do assunto. Auxiliar o professor em suas atividades pedagógicas proporciona ao aluno monitor a oportunidade de ampliar seu conhecimento em determinada disciplina, inicia-o às atividades no campo do ensino e da docência (Borsatto, 2006). Além disso, a monitoria intensifica a relação entre o corpo docente e discente nas atividades de ensino (Assis, 2006).

Ao discutir os métodos de ensino-aprendizagem na área da saúde, focando na metodologia baseada em problemas, Cyrino (2004) cita um questionamento: "Por que não privilegiar discussões em torno de temáticas levantadas junto aos alunos?". A autora também fala da importância da recuperação de uma dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos. Esses pensamentos se aplicam também na importância da aproximação dos docentes com os discentes, um papel bastante presente nas monitorias acadêmicas.

Portanto, há uma grande significância na tentativa de compatibilizar essa atividade com metodologias de ensino mais recentes como, por exemplo, o PBL (*Problem Based*

*Learning*).

Há um reconhecimento internacional da necessidade de mudança na educação dos profissionais de saúde frente à inadequação do aparelho formador em responder às demandas sociais. O contexto atual das relações institucionais favorece rupturas com o modelo tradicional de ensino. O PBL e o método de problematização representam exemplos dessa ruptura (Cyrino, 2004).

Assim, é de grande importância avaliar e estudar a efetividade das monitorias em novos métodos, como o PBL, e a forma como ela é empregada atualmente. Essa avaliação, se realizada constantemente, permitirá uma maior facilidade de identificação de pontos que demandam um aperfeiçoamento pelas instituições universitárias para aprimorar as atividades das monitorias institucionais no contexto desse novo modelo de ensino.

O presente trabalho buscou realizar uma avaliação do impacto da monitoria no módulo de Mecanismos de Agressão e Defesa do segundo semestre do curso de Medicina da UNIFOR (Universidade de Fortaleza) em relação ao desempenho dos alunos, com intuito de verificar a atual efetividade da monitoria no método PBL.

## **2 | METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo longitudinal do tipo coorte que foi realizado com alunos do segundo semestre regularmente matriculado no primeiro semestre de 2017 no módulo de mecanismos de agressão e defesa do curso de medicina da UNIFOR.

O módulo tem duração de seis semanas e no início do módulo os alunos foram informados pelo professor orientador e monitores da existência do programa de monitoria voluntária e, na ocasião, receberam o cronograma com as datas e horários das monitorias, que foram distribuídos, preferencialmente, no horário do almoço e no sábado pela manhã. Os alunos foram informados também da existência de cinco monitores no programa e que eles tinham a liberdade de escolher os horários e os monitores de sua preferência. Além disso, foi explicado que eles poderiam participar das sessões de monitoria quantas vezes quisessem.

Os monitores foram orientados a fazer o registro da presença dos alunos após cada sessão de monitoria e essa informação foi inserida em uma planilha do Excel® para posterior análise. Ao longo do módulo, além das atividades de monitoria, foram ministradas 10 miniaulas sobre temas de imunologia considerados de difícil compreensão. Nas sessões de monitoria foram utilizadas figuras do livro texto, vídeos, mapas conceituais e casos clínicos de conteúdos oriundos dos objetivos de aprendizagem dos grupos tutoriais (GT)

Ao final do módulo, os monitores tiveram acesso às notas obtidas pelos alunos no teste cognitivo e as mesmas também foram inseridas na planilha para posterior avaliação se o número de vezes que o aluno participou da monitoria influenciou na

nota obtida por ele no teste cognitivo.

Os monitores fizeram uma apresentação aos alunos dos objetivos do estudo e aqueles que concordaram em participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O Projeto do estudo foi submetido ao Comitê de Ética e seguiu as Normas e Diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Oitenta e quatro alunos estavam matriculados no módulo no primeiro semestre de 2017. Durante as seis semanas do módulo foram realizadas sessões de monitoria, totalizando 28 dias de atendimento ao aluno.

Durante os 28 dias de atendimento, 76 (90,5%) dos 84 matriculados participaram das sessões de monitoria. Do total de participantes, 446 presenças foram registradas nos 28 dias de atendimento, sendo 15,98 a média da presença registrada dos 76 alunos e 5,24 a média da presença individual. A maioria (53,9%, n=41) dos alunos participou de  $\leq$  a 5 sessões, 36,8% deles de 6 a 10 sessões e 9,2%  $\geq$  a 11 sessões. Essa elevada presença registrada em 28 dias de monitoria (n=446) mostra uma excelente aceitação por parte dos alunos do segundo semestre ao programa de monitoria voluntária do curso de medicina, reforçando a necessidade da manutenção desse programa pela UNIFOR.

A média das notas dos 84 alunos matriculados no módulo obtidas no teste cognitivo foi  $6,73 \pm 1,2$ , e a média da nota obtida dos 76 alunos que participaram das sessões de monitoria foi  $6,8 \pm 1,1$ , sendo 9,3 a nota máxima obtida e 3,5 a mínima nos dois grupos.

A média das notas dos alunos em função do número de sessões de monitoria que participou foi  $6,8 \pm 1,1$  (variação de 4,8 a 9,3) em  $\leq$  a 5 sessões,  $6,8 \pm 1,2$  (variação de 3,5 a 8,9) em 6 a 10 sessões e  $7,8 \pm 0,6$  (variação de 6,3 a 7,8) em  $\geq$  11 sessões.

O módulo de mecanismos de agressão e defesa contempla três ciências da área básica, imunologia, microbiologia e parasitologia. Vale ressaltar que a maioria dos alunos que já o realizaram consideram esse módulo o mais denso e difícil do segundo semestre. Essas informações que veiculam dos alunos do terceiro semestre ou mais e a real dificuldade enfrentada pelos alunos do segundo semestre que estão cursando o módulo explicaria a grande procura pela monitoria. Quando se observa as médias das notas obtidas pelos 76 alunos em função do número de vezes que esse aluno participou das sessões de monitoria não se observa diferença das notas dos alunos que participaram de  $\leq$  a 10 sessões (6,8). Porém, a média se eleva para 7,8 quando esses alunos participam de mais de 11 sessões. Esses dados reforçam as dificuldades enfrentadas pelos alunos no módulo e a necessidade da manutenção do programa de monitoria, uma vez que mesmo com a participação do aluno em várias sessões, essas participações não foram suficientes para que ele atingisse a média 8,0 preconizada



pela UNIFOR para a sua aprovação.

Ao realizar análises lineares dos dados em gráficos, e a disposição das notas em grupos separados em quartis de presença, não foi possível encontrar nenhuma relação significativa entre a quantidade de presenças nas sessões de monitorias e as notas do teste cognitivo. A distribuição de notas mostrada na figura 1 evidencia que no presente estudo as notas dos alunos tiveram uma distribuição bem difusa e aparentemente não existiu influência da quantidade de presenças nas atividades de monitoria e o resultado do teste cognitivo.

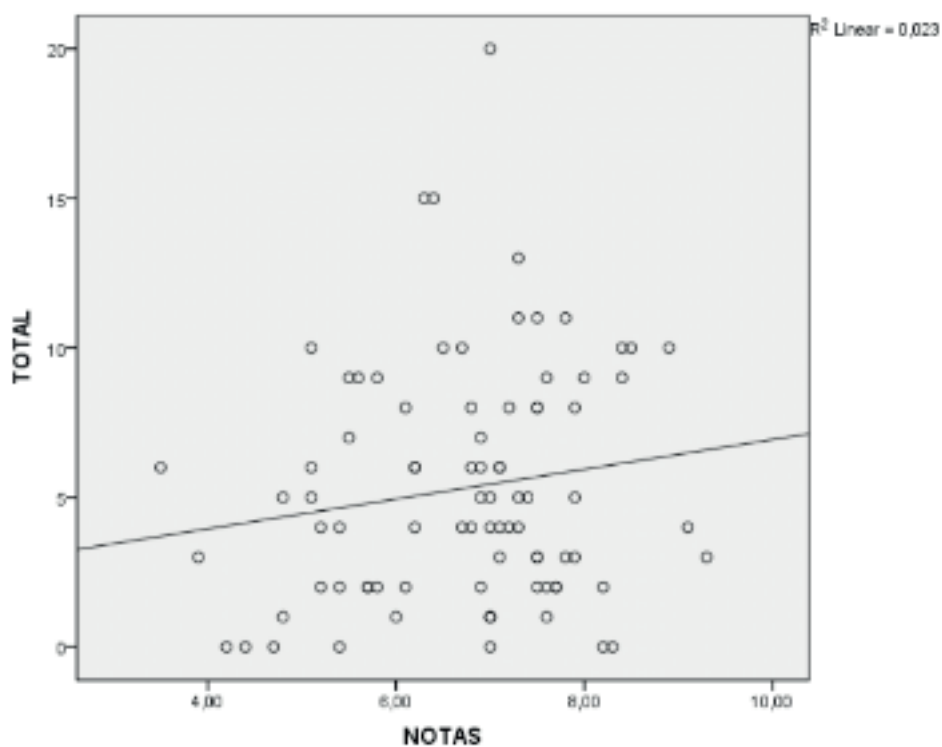


Figura 1 - Gráfico de comparação linear entre as notas e as frequências na monitoria.

Quando a análise foi realizada em quartis de frequência obteve-se grupos com amplitudes iguais de frequência, como representado na Figura 2 abaixo.

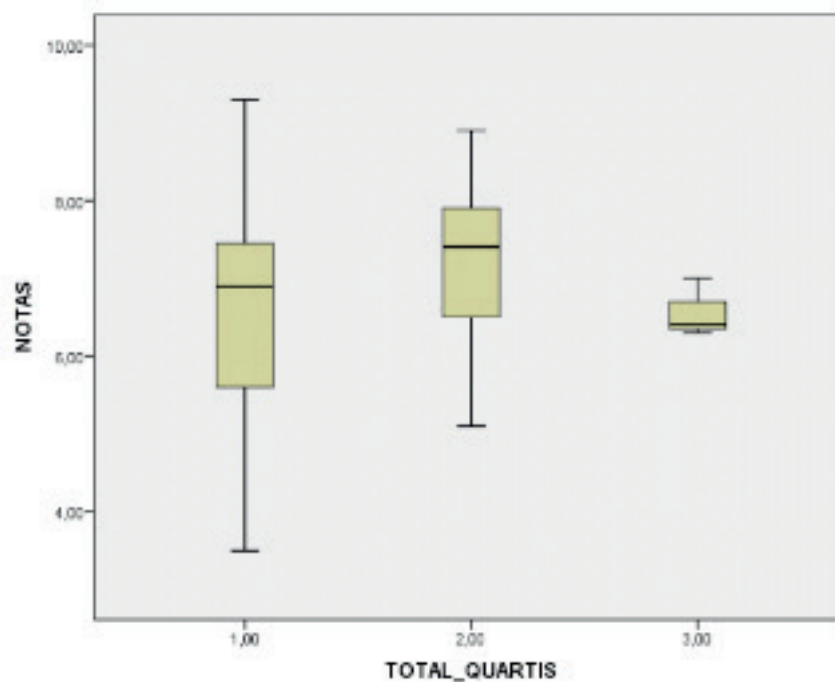


Figura 2 - Notas divididas em quartis de presença.  
(1,00 - 0 a 7 frequências. 2,00 - 8 a 14 frequências. 3,00 - 14 a 21 frequências)

Foi observado que a grande maioria dos alunos (70,2%) encontrava-se no primeiro grupo ( $\leq$  a 7 frequências), 26,2% no segundo grupo com 8 a 14 frequências e 3,6% no terceiro. As faixas de notas em todos os grupos foram similares, não apresentaram um padrão e demonstraram independência entre as duas variáveis.

Neste estudo, a participação nas sessões de monitorias foi por livre demanda e não houve um grupo controle ou grupo teste por escolha aleatória. Por conta disso, existe a possibilidade dos alunos com uma maior dificuldade nos assuntos abordados comparecerem mais às sessões, enquanto alunos que possuíam uma maior facilidade no aprendizado não buscaram participar das sessões com tanta frequência. Distinguindo esse ponto, é possível que as sessões de monitorias tenham igualado o desempenho desses dois tipos de alunos no teste cognitivo, e por isso não foi evidente uma diferença significativa entre aqueles que optavam por participar das monitorias quando comparado àqueles que não participaram.

Apesar de todas essas proposições, não se pode excluir a possibilidade de que a monitoria possui um impacto positivo no desempenho dos alunos, e que é considerada como mais uma fonte importante de conhecimento.

#### 4 | CONCLUSÃO

O programa de monitoria voluntária do módulo de mecanismos de agressão e defesa foi muito bem aceito e procurado pelos alunos do segundo semestre do curso de medicina, sendo imperativo a sua manutenção nesse módulo considerado como

denso e difícil pela maioria dos alunos que passaram por ele.

## 5 | AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade de Fortaleza, por proporcionar a oportunidade de aprendizado e iniciação às atividades de docência bem como o desenvolvimento do pensamento científico, também aos professores do módulo de agressão e defesa e aos orientadores do programa de monitoria, por proporcionar o conhecimento e o apoio para o aprimoramento das habilidades necessárias para a produção deste trabalho e a todos envolvidos nesse projeto.

## REFERENCIAS

LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968 / BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e Sua Articulação Com A Escola Média, e Dá Outras Providências.**

ASSIS, Fernanda de et al. **Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. Revista Enfermagem Uerj**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p.391-397, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.revenf.bvs.br/pdf/reuerj/v14n3/v14n3a10.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. Interface: comunicação, saúde, educação**, Londrina, v. 2, n. 2, p.139-154, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BORSATTO, Alessandra Zanei et al. **Processo de implantação e consolidação da monitoria acadêmica na uerj e na faculdade de enfermagem (1985-2000). Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.187-194, 2 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1277/127715302004.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p.780-788, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SOBRAL, Dejanio T. **Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Medicina e suas Implicações. Revista Brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p.5-12, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2005/estilos\\_aprendizagem.pdf](http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2005/estilos_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

## CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA DE QUÍMICA DOS ALIMENTOS PARA O APRENDIZADO DA DISCIPLINA

### Danilo Silva Alves

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### Brenda da Silva Bernardino

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### Bruna Rodrigues de Araújo Marques

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### Raquel Sombra Basílio de Oliveira

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** A monitoria é um meio de ensino utilizado por muitas instituições visando à qualidade da educação, pois esse processo ajuda tanto o aluno monitor a desenvolver atividades e melhorar seu desempenho acadêmico, quanto os alunos da disciplina, pois é a partir desse meio de ensino que o conteúdo pode ser reforçado, auxiliando assim no desempenho dos acadêmicos. O presente estudo teve como objetivo avaliar a contribuição da monitoria a partir das notas dos alunos da disciplina. Esta pesquisa foi realizada com os estudantes que participaram da monitoria de Química dos Alimentos durante o período de 2014.1 e 2014.2, através de um questionário avaliativo. Os resultados obtidos demonstram que esse meio de ensino é essencial para o

aprendizado dos conteúdos ministrados e que a participação dos alunos na monitoria foi de fundamental importância para a melhoria do desempenho dos mesmos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Química dos Alimentos. Nutrição.

**ABSTRACT:** Academic monitoring is a way of teaching used by many institutions aiming at the quality of education, as this process helps the student monitor to develop activities and to improve their academic performance as well as to help students once this practice allows the content subject to be reinforced which helps academics. The present study aimed to evaluate the contribution of academic monitoring by the the grades of the students obtained in the course. This research was carried out with the students who participated in the monitoring of Food Chemistry during 2014.1 and 2014.2 period, through a questionnaire evaluation. The results obtained demonstrate that this way of teaching is essential for the learning of the contents taught and that the participation of students in monitoring was essential for the improvement of their performance.

**KEYWORDS:** Academic Monitoring. Food Chemistry. Nutrition.

## 1 | INTRODUÇÃO

Química dos alimentos é uma disciplina base do curso de nutrição e, apesar do índice de reprovação, é de grande importância para o entendimento e acompanhamento das matérias posteriores. A monitoria é um dos meios utilizados pelos alunos, principalmente aqueles que buscam a carreira da docência, para aprofundar e adquirir mais conhecimentos em algumas disciplinas no decorrer da graduação (SANTOS; ANACLETO, 2007; HAAG et al., 2008; BROGIN et al., 1999).

O monitor é o aluno que, durante sua formação acadêmica, se aproxima de determinada disciplina e passa a realizar atividades relacionadas à mesma sob orientação de um professor, influenciando dessa forma, no desenvolvimento do aluno (LINS et al., 2009).

Este processo é uma maneira de melhorar o ensino a partir da cooperação de discentes e docentes e a vivência com os acadêmicos que cursam a disciplina. E, é dentro desse programa que os alunos participantes adquirem vários conhecimentos que influenciam no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional (CAVALHEIRO; PINO, 2007).

Este recurso está sendo muito utilizado pelas Instituições de Ensino Superior, pois a efetiva participação de acadêmicos nesses processos, através do acompanhamento e desenvolvimento de atividades, melhora o aprendizado do aluno, ofertando melhor qualidade de ensino e possibilitando um maior crescimento acadêmico e, conseqüentemente, profissional (SANTOS; ANACLETO, 2007; FRANCO, 1998; BROGIN et al., 1999).

A pesquisa realizada teve como objetivo avaliar a contribuição da monitoria para o aprendizado da disciplina de Química dos Alimentos, relacionando a influência da mesma na nota dos alunos participantes desse processo.

## 2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na Instituição de Ensino Superior Centro Universitário Estácio do Ceará – FIC, no período de novembro de 2014, tendo como entrevistados os alunos que frequentaram a monitoria da disciplina Química dos Alimentos do curso de nutrição, durante os semestres 2014.1 e 2014.2.

A monitoria de Química dos Alimentos acontecia em dois dias durante a semana, onde era possível que os alunos da disciplina esclarecessem as dúvidas através de rápidas revisões do conteúdo ministrado em sala pelo docente e pela correção de estudos dirigidos em sala de aula, elaborados semanalmente pelo monitor responsável.

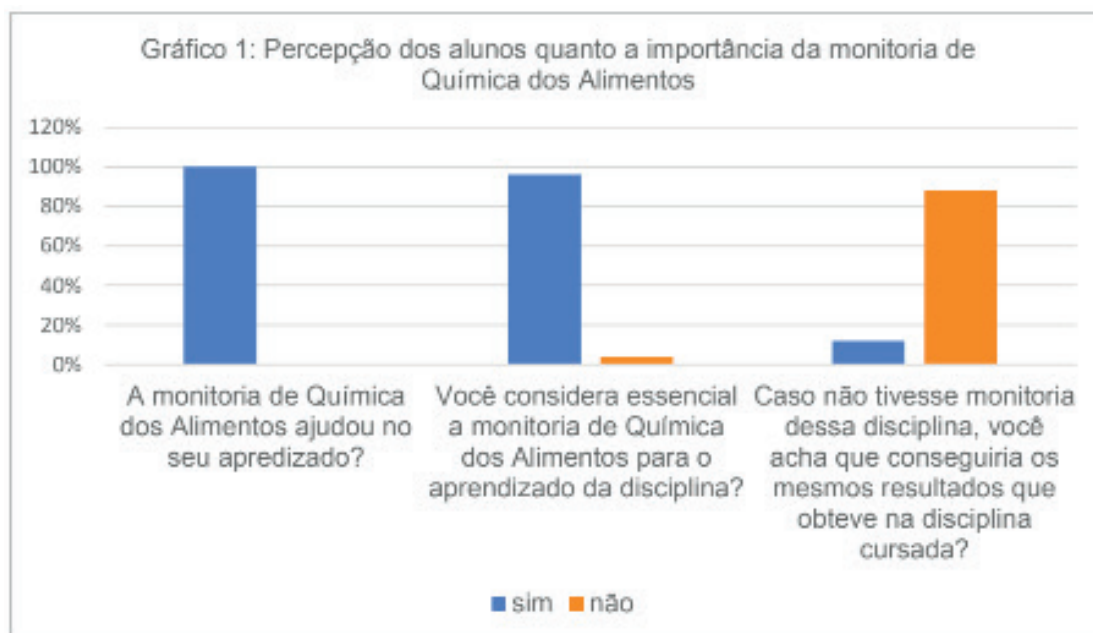
Foi aplicado um questionário avaliativo contendo 6 questões objetivas que estavam relacionadas ao aprendizado da disciplina com o auxílio da monitoria e a satisfação com alguns pontos da mesma, como a metodologia utilizada em sala, os

estudos dirigidos aplicados pelo monitor, a frequência e a pontualidade do mesmo.

Fizeram parte da pesquisa 26 alunos, dentre os quais 14 frequentaram a monitoria desde o início. Após a aplicação do questionário, foi realizado o levantamento de dados, separando os acadêmicos que participaram desde o início e os que não frequentaram para fazer uma comparação.

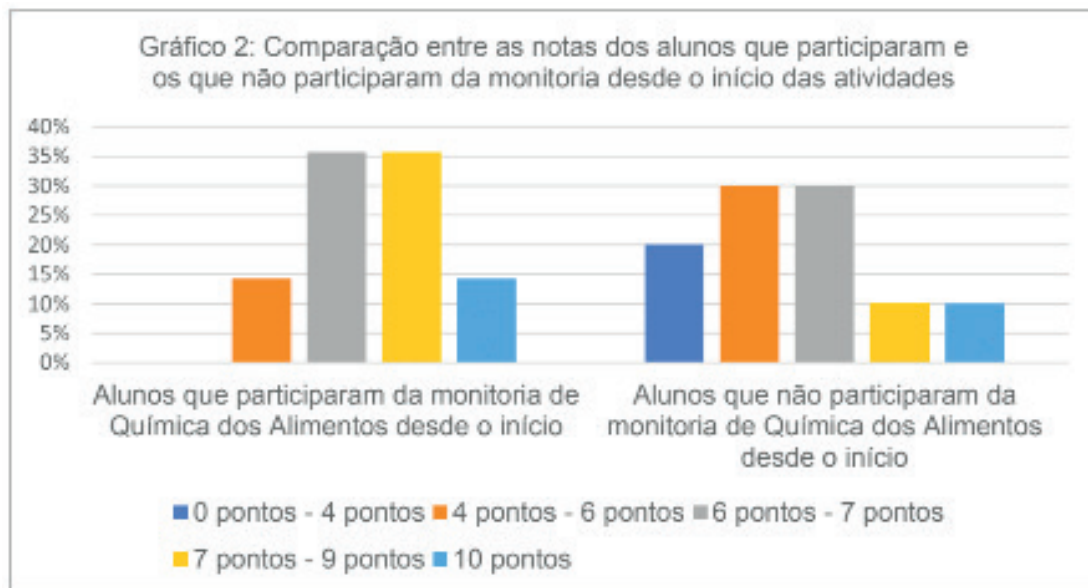
### 3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Todos os alunos que frequentaram a monitoria de Química dos alimentos (100%) relataram que a mesma ajudou no aprendizado da disciplina e, de acordo com a maioria dos acadêmicos (96,15%), esse meio de ensino é essencial para o entendimento dos conteúdos ministrados. Ainda, segundo 88% dos estudantes, caso não houvesse monitoria, os resultados obtidos na disciplina seriam inferiores aos atuais (Gráfico 1).

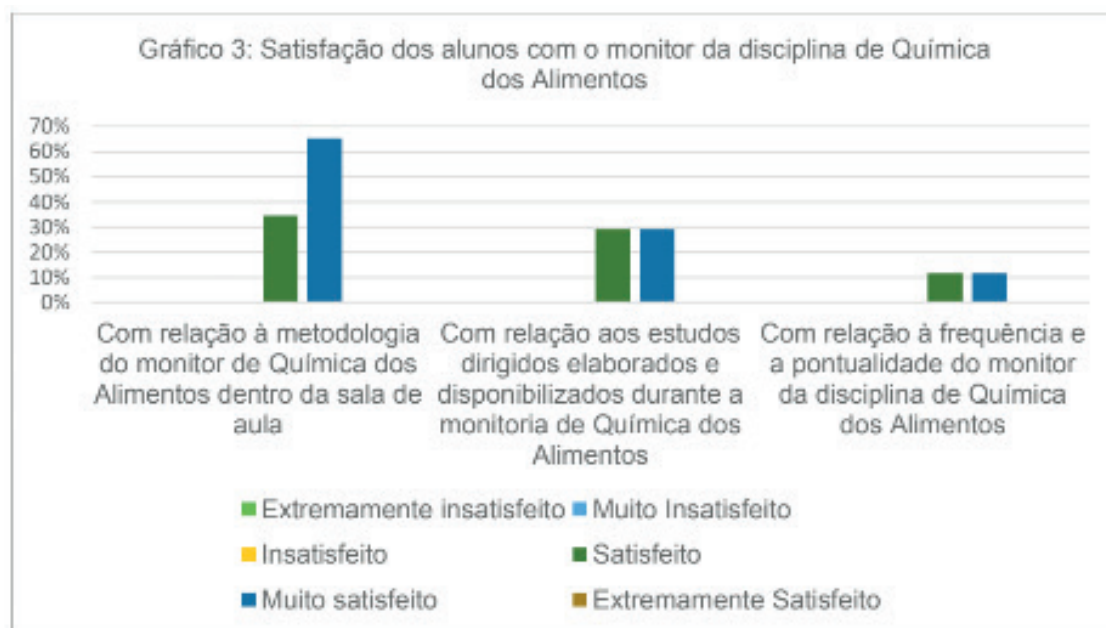


A maioria dos alunos que fez o uso desse meio de ensino desde o início do semestre (85,71%), obteve nota acima da média na disciplina, considerando a nota final para os estudantes que já concluíram a disciplina e a 1ª avaliação para aqueles alunos que ainda estavam cursando a mesma, não havendo nenhum acadêmico com nota abaixo de 4,0. Entretanto, entre os graduandos que não frequentaram a monitoria desde o começo, 50% tiveram nota abaixo da média (6,0) na primeira avaliação (AV1), sendo que 20% destes obtiveram uma nota inferior à 4,0. Ademais, 100% dos alunos acreditam que a nota da 2ª avaliação (AV2) será melhor com o auxílio da monitoria (Gráfico 2).





Com relação à avaliação do monitor, 65,39% dos acadêmicos ficaram muito satisfeitos e 34,61%, ficaram satisfeitos com a metodologia abordada em sala, 88,16% dos alunos se mostraram muito satisfeitos com a frequência e a pontualidade do monitor e 11,54% ficaram satisfeitos. A satisfação geral dos alunos com a monitoria de Química dos Alimentos foi de 93,8% (Gráfico 3).



De acordo com Santos e Anacleto (2007), a monitoria é um processo auxiliar e complementar que ajuda no bom desenvolvimento do aluno, já que o tempo disponível é maior para esclarecer as dúvidas. Segundo Haag et al. (2008), dentro da monitoria “os alunos experimentam um ambiente que proporciona liberdade para questionar e realizar atividades práticas”. No mesmo estudo, 22% dos estudantes disseram que a forma que os monitores ministram o conteúdo em sala e a atenção oferecida por eles são aspectos positivos com relação ao aprendizado. Demonstrando assim que

a monitoria realmente é um veículo que facilita o desenvolvimento acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação.

#### 4 | CONCLUSÃO

Com o estudo realizado, foi possível concluir que, através da monitoria, os acadêmicos do curso reforçaram o conteúdo ministrado em sala pelo docente e, melhoraram seu aprendizado, adquirindo notas satisfatórias na disciplina cursada e, conseqüentemente, obtendo um melhor desempenho.

#### REFERÊNCIAS

BROGIN, R. et al. **Monitoria acadêmica: uma proposta no ensino médico.** Ci. Biol./Saúde, Londrina, v.18/19, n.2, p. 15-18, jun. 1999.

CAVALHEIRO, P.; PINO, J. C. D. **Aprendizagem e cooperação em atividade de monitoria para o ensino de ciências no nível fundamental.** Experiências em Ensino de Ciências, v.2, n.3, p. 17-33. 2007.

FRANCO, G. P. **Uma experiência acadêmica como aluno-monitor da disciplina de morfologia: Histologia e anatomia.** R. gaúcha Enferm, Porto Alegre, v.19, n.1, p.66-68, jan. 1998.

HAAG, G. S. et al. **Contribuições da monitoria no processo ensino aprendizagem em enfermagem.** Rev Bras Enferm, Brasília, v. 61, n.2, p.215-20, mar/abr 2008.

LINS, L. F. et al. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor.** Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0147-1.pdf>> Acesso em: 21 Nov. 2014.

SANTOS, V. T. dos; ANACLETO, C. **Monitoria como ferramenta auxiliar para aprendizagem da disciplina bioquímica: uma análise no UNILESTE-MG.** Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Celular. Coronel Fabriciano, v.5, n.1. 2007.

## CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Ana Raquel Teixeira Vasconcelos**

Faculdade UNINASSAU, Fortaleza – CE.

**Paulo Ayslen Nascimento de Macêdo**

Faculdade UNINASSAU, Fortaleza – CE.

**RESUMO:** A monitoria representa um recurso importante que permite agregar os conhecimentos teóricos e práticos melhorando a qualidade de ensino onde o aluno-monitor potencializa seu aprendizado, sua experiência e tem a oportunidade de ser inserido na rotina da vida acadêmica. Considerando a relevância da monitoria no contexto acadêmico, este artigo tem como objetivo, relatar a experiência vivenciada na monitoria da disciplina de Semiologia e as principais contribuições desta atividade para o desenvolvimento acadêmico e profissional do monitor. O estudo trata-se de um relato de experiência vivenciado por uma acadêmica de Enfermagem durante a monitoria da disciplina de Semiologia, em uma Instituição de Ensino Superior- IES privada, localizada na cidade de Fortaleza- CE. As atividades da monitoria desenvolveram-se no intervalo de outubro a dezembro de 2015, com alunos do terceiro semestre de Enfermagem. A metodologia utilizada baseou-se na exposição de fundamentos teóricos abordados na disciplina e posterior demonstração das práticas. A monitoria é um exemplo sólido do

emprego da educação dialógica, pois permite a construção de novos conhecimentos visto que o monitor é apenas um facilitador que possibilita o desenvolvimento de uma postura crítica nos discentes. Portanto pode-se inferir que a monitoria é de fundamental importância para a o desenvolvimento acadêmico e profissional do monitor já que se trata de uma experiência com múltiplos benefícios. Diante da exposição das principais vantagens da monitoria, pode-se considerá-la uma experiência bastante positiva, onde todos os envolvidos são beneficiados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Ensino. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** Monitoring is an important resource that allows to aggregate theoretical and practical knowledge, improving the quality of teaching where the student-monitor enhances their learning, their experience and has the opportunity to be inserted into the routine of academic life. Considering the relevance of monitoring in the academic context, this article aims to report on the experience of monitoring the discipline of Semiology and the main contributions of this activity to the academic and professional development of the monitor. The study is an experience report by a Nursing student during the monitoring of the discipline of Semiology, in a Higher Education Institution - IES private, located in the city of Fortaleza-

CE. The monitoring activities took place between October and December 2015, with students from the third semester of Nursing. The methodology used was based on the exposition of the theoretical foundations addressed in the discipline and later demonstration of the practices. Monitoring is a solid example of the use of dialogic education, since it allows the construction of new knowledge since the monitor is only a facilitator that allows the development of a critical posture in the students. Therefore it can be inferred that monitoring is of fundamental importance for the academic and professional development of the monitor since it is a multi-benefit experience. In view of the main advantages of monitoring, it can be considered a very positive experience, where all those involved are benefited.

**KEYWORDS:** Monitoring. Teaching. Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

A monitoria representa um recurso importante que permite agregar os conhecimentos teóricos e práticos melhorando a qualidade de ensino onde o aluno-monitor potencializa seu aprendizado, sua experiência e tem a oportunidade de ser inserido na rotina da vida acadêmica (SOUSA. et al., 2008).

Como principais finalidades a monitoria visa despertar no aluno o interesse pela carreira docente, promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes, minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação comum em muitas disciplinas e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (OLIVEIRA, MAIA FILHO e SIQUEIRA, 2006).

Trata-se de uma atividade extraclasse desenvolvida para identificar as principais dificuldades adquiridas em sala de aula e a partir disso, elaborar estratégias que proporcionem a correção de tais questões. O monitor tem papel fundamental uma vez que este facilita o processo de aprendizagem através de revisões e aulas práticas.

A partir da intenção de estabelecer uma relação dialógica entre monitor-aluno, a literatura enfatiza que tanto o educador, quanto o educando, aprendem com a relação ensino-aprendizagem. Ambos estabelecem uma relação na qual se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador. Neste caso, o monitor é aquele que contribui para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno (HAAG, et al.,2008).

Considerando a relevância da monitoria no contexto acadêmico, este artigo tem como objetivo, relatar a experiência vivenciada na monitoria da disciplina de Semiologia e as principais contribuições desta atividade para o desenvolvimento acadêmico e profissional do monitor.

## 2 | METODOLOGIA

O estudo trata-se de um relato de experiência vivenciado por uma acadêmica de Enfermagem durante a monitoria da disciplina de Semiologia, em uma Instituição de Ensino Superior- IES privada, localizada na cidade de Fortaleza- CE.

O relato de uma experiência está além de uma simples descrição sobre alguma atividade, haja vista que ao efetuar a sua leitura, é possível conhecer com mais propriedade a experiência descrita, além de compará-la com outras experiências semelhantes, possibilitando a reflexão sobre o assunto (CARVALHO et. al., 2012).

As atividades da monitoria de Semiologia desenvolveram-se no intervalo de outubro a dezembro de 2015, com alunos do terceiro semestre de Enfermagem do turno da manhã. As aulas aconteceram semanalmente, em horário extraclasse, no laboratório de Semiologia da IES, sendo previamente planejadas e agendadas.

A metodologia utilizada baseou-se na exposição de fundamentos teóricos abordados na disciplina e posterior demonstração das práticas. As simulações foram realizadas utilizando-se dos recursos disponíveis no laboratório onde em determinadas situações algumas técnicas foram desenvolvidas entre os próprios alunos.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A monitoria contribui notoriamente para a melhoria da qualidade de ensino uma vez que os discentes têm a oportunidade de revisar o conteúdo visto em sala, expressar suas dúvidas e em sequência saná-las.

A falta de adesão à monitoria pelos discentes foi considerada como fator de desestímulo ao monitor. Visto que em algumas situações as aulas foram adiadas pela falta de participação, o que faz perceber que os alunos ainda não enxergam a monitoria como meio facilitador para a compreensão da disciplina abordada.

Embora a monitoria tenha envolvido apenas uma pequena parcela da turma, notou-se grande interesse pelos participantes. Estes sempre compartilhavam suas dificuldades, permitindo assim um melhor aproveitamento das aulas.

O engajamento com a monitoria proporciona benefícios que podem ser desfrutados por discentes, monitor e docente. Para os discentes a monitoria facilita e maximiza o aprendizado, desperta o interesse pela disciplina e representa um meio de eliminar dúvidas. Para o monitor associa ensino e aprendizado contribuindo assim para qualificação de sua formação, pois exige concentração, responsabilidade, argumentação, domínio dos conteúdos e boa relação interpessoal. Além disso, propicia vivências que qualificam o monitor para conhecer brevemente a carreira acadêmica. Para o docente representa a capacidade de fragmentar as atividades, qualificar o aluno monitor à carreira acadêmica e facilitação da transmissão do conteúdo, através do reforço dos conteúdos abordados em sala de aula (NEVES E WIGGERS, 2013).

A monitoria acadêmica é um exemplo sólido do emprego da educação dialógica,

pois permite a construção de novos conhecimentos visto que o monitor é apenas um facilitador que possibilita o desenvolvimento de uma postura crítica nos discentes. Portanto pode-se inferir que a monitoria é de fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico e profissional do monitor já que se trata de uma experiência com múltiplos benefícios.

#### 4 | CONCLUSÃO

A monitoria facilita o aprendizado e contribui para a qualidade de ensino da instituição. Possibilita um maior aperfeiçoamento das práticas, habilitando o discente a sentir-se mais seguro para lidar diretamente com os pacientes.

Essa atividade oferece mais benefícios para o monitor já que este obterá uma maior capacidade de liderança. Ao entrar em contato com experiências pedagógicas o monitor passa a vivenciar a carreira acadêmica, o que reflete na sua formação pessoal e profissional.

Diante da exposição das principais vantagens da monitoria, pode-se considerá-la uma experiência bastante positiva, onde todos os envolvidos são beneficiados. Devido a esta notável relevância, é imprescindível que a monitoria seja cada vez mais incentivada e inserida no contexto acadêmico para que mais alunos tenham a oportunidade de tornarem-se monitores.

#### REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. S.; NETO, A. V. L.; SEGUNDO, F. C. F.; CARVALHO, G. R. P.; NUNES, V. M. A. Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência. **Rev. Enferm. UFSM**, Rio Grande do Sul, **v.2**, p. 464-471, 2012.

HAAG, G.S.; KOLLING, V.; SILVA, E.; MELO, S.C.B.; PINHEIRO M. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, **v.61**, p. 215, 2008.

NEVES, D.; WIGGERS, G. A. Monitoria acadêmica: importância para docentes, monitor e discentes. **Anais do salão internacional de ensino, pesquisa e extensão**, **v.5**, n1, 2013.

OLIVEIRA, A. A.; MAIA FILHO, A. F.; SIQUEIRA, L. B. O. Monitoria do de: os primeiros passos na vida acadêmica. In: **XI Encontro de Iniciação à Docência. Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, Paraíba, 2006.

SOUZA JUNIOR, J. A.; SILVA, A. L.; MAGNO, A.; SANTOS, M. B. H.; BARBOSA, J. A. A importância do monitor no ensino de química orgânica na busca da formação do profissional das ciências agrárias. In: **XI Encontro de Iniciação à Docência da UFPB, 2009, João Pessoa**. Anais do XI Encontro de Iniciação à Docência da UFPB, João Pessoa, 2009.



## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR EM FARMÁCIA HOSPITALAR

### **Arlandia Cristina Lima Nobre de Moraes**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza -Ceará

### **Geysa Aguiar Romeu**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-Ceará

### **Regina Cláudia de Matos Dourado**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-Ceará

### **Sandra Maria Rocha**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-Ceará

**RESUMO:** O estágio supervisionado em farmácia hospitalar surge como prática pedagógica que articula o ensino com o serviço de saúde, procurando estimular o futuro profissional farmacêutico através da integração na equipe de saúde do hospital, desenvolvendo a responsabilidade e o compromisso com a sua educação. Faz-se necessário, entretanto a utilização de várias técnicas de avaliação a fim verificar de forma mais ampla a natureza da aprendizagem, experimentada pelos estudantes diante de vivências práticas. A pesquisa teve como objetivo apresentar os critérios utilizados na avaliação do estágio curricular em farmácia hospitalar. Trata-se de um estudo descritivo sobre os critérios de avaliação ao qual se submeteram os alunos

matriculados em quatro turmas de estágio curricular no semestre 2016-1. Iniciando com um diagnóstico situacional, realizou-se uma análise da logística de medicamento no âmbito hospitalar, notificação de RAM, seguimento farmacoterapêutico, além de avaliação do supervisor de campo e de estágio, prova cognitiva, autoavaliação e relatório final; as avaliações ocorreram de forma transparente e os critérios ajudaram os alunos a organizar o seu estudo, contribuindo para motivá-los a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas. A grande maioria dos discentes concordaram com a necessidade de se diversificarem as estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Estágio. Estratégias. Aprendizagem.

**INTRODUÇÃO:** Por muito tempo o ensino se manteve voltado apenas a transmissão de conceitos e as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos ao longo de seu processo educacional, têm sido estudadas a partir de inúmeras perspectivas (MELO; 2005).

As atividades lúdicas estão ganhando grande papel no ensino, sendo cada vez mais utilizadas a fim de complementar o aprendizado. Entretanto, não se pode esquecer que os jogos são apenas um complemento, e

podem ser utilizados pelos educadores como um recurso didático. Aulas expositivas, teóricas e práticas podem estar interligadas, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, et al 2007).

O uso do lúdico para ensinar conceitos em sala de aula pode ser uma ferramenta que desperte o interesse na maioria dos alunos, motivando-os a buscar soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas. O aluno desafiado busca com satisfação a superação de seu obstáculo, pois o interesse precede a assimilação (SOARES; CAVALHEIRO, 2006).

As palavras cruzadas, que também são denominadas de cruzadinhas ou apenas cruzadas, sendo definida como um jogo cujo objetivo é adivinhar palavras que se cruzam em sentido vertical e horizontal baseando-se em dicas escritas e por associação com as letras de palavras já preenchidas (SILVA, et al 2013). Pelo fato de se tratar de um jogo que estimula a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e por possibilitar exercitar e ampliar o vocabulário de forma desafiadora, as palavras cruzadas estão cada vez mais sendo utilizadas como ferramentas didáticas (CUNHA, 2013).

Em nossa proposta, o desafio enfrentado pelo aluno é o preenchimento das palavras cruzadas, que o obriga a tomar várias ações e desenvolver habilidades, tais como pesquisar em livros e cadernos de aula sobre o assunto, interpretar conceitos e definições e relacionar palavras e letras de sua estrutura cognitiva com lacunas ou palavras existentes.

Nesse contexto, o trabalho objetivou-se desenvolver e avaliar atividades lúdicas na forma de blocos de palavras cruzadas no módulo de Atenção Farmacêutica III do curso de Farmácia bem como avaliar o grau de satisfação dos discentes frente a nova metodologia.

**METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo descritivo sobre os critérios de avaliação ao qual se submeteram os alunos matriculados em quatro turmas de estágio curricular em farmácia hospitalar no semestre 2016-1. O estágio realizou-se em hospitais conveniados com a Universidade de Fortaleza e foram desenvolvidas atividades incluídas na rotina de cada farmácia hospitalar e atividades relacionadas à prática clínica do farmacêutico tais como busca e notificação de reação adversa e seguimento farmacoterapêutico do paciente hospitalizado, contribuindo para a formação de profissionais capazes de atuar em diversos contextos da saúde pública ou privada, com ações de promoção da saúde, prevenção da doença e recuperação da saúde. Considerando que a avaliação das aprendizagens é aqui entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações, têm-se os critérios utilizados na avaliação processual dos alunos: · No início do semestre os alunos, antes de iniciarem suas atividades no local de estágio, foram submetidos a uma avaliação cognitiva que apresentou um diagnóstico situacional, após a qual era

dado um feedback ao aluno sobre seu desempenho, a fim de que de forma crítica e reflexiva avaliasse suas potencialidade e limitações (nota não contabilizada para a média final).

- Iniciado o estágio no hospital, durante sua permanência na Central de Abastecimento Farmacêutico foi solicitado que o aluno realizasse uma análise da logística de antimicrobiano de alto custo (pertencente à classificação A, da curva ABC de estoques) ou de uso restrito de modo a Compreender o processo de seleção, aquisição, recepção, armazenamento/conservação e gestão de estoques dos medicamentos; além de acompanhar o sistema de distribuição de medicamentos aos pacientes hospitalizados (10% da nota final).
- Realizar busca ativa nas segundas vias das prescrições médicas e/ou nos prontuários de pacientes possíveis ocorrências de reações adversas (RAM), nas unidades/enfermarias, e notificar a RAM (estudo prospectivo) na perspectiva do conhecimento do sistema de farmacovigilância do hospital, classificando-a de acordo com a OMS (15% da nota final);
- Realizar acompanhamento farmacoterapêutico de um paciente hospitalizado, avaliando a farmacoterapia do paciente, verificando adequação à sua condição clínica, à racionalidade do uso do medicamento (15% da nota final).
- Entrega de um relatório final, demonstrando a importância da farmácia hospitalar para o hospital, fazendo uma análise crítica sobre os objetivos da aprendizagem do estágio alcançados (5% da nota final);
- Avaliação pelo supervisor de campo (15% da nota final) e supervisor de estágio (15% da nota final);
- Autoavaliação (5% da nota final);
- Realização de uma prova cognitiva com 20 questões de múltipla escolha similar a realizado no início do estágio (20% da nota final)

Pode-se perceber que a avaliação foi realizada através do acompanhamento processual do aluno no local de estágio e por meio de vários instrumentos/trabalhos, sendo que a cada momento era realizado o feedback.

Os instrumentos de avaliação, tais como, prova cognitiva, formulário para autoavaliação, modelo de relatório e outros, aplicados para o acompanhamento dos referidos estagiários foram elaborados pelas professoras supervisoras do estágio, avaliados e validados por outras duas professoras do Curso de Farmácia.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** As aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, os alunos não são encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção das suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter que interpretar e ter que relacionar com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje se reconhece que não basta saber

como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando a desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações (GARCIA; 2009).

A educação em saúde coloca a pertinência dos conteúdos, instrumentos e recursos para a formação técnica, submetidos a um projeto de mudanças institucionais ou de mudança da orientação política das ações prestadas em dado tempo e lugar. O processo de avaliação dos discentes durante as discussões clínicas ocorridas quando da apresentação dos trabalhos serviram para melhoria da qualidade dos serviços. Neste sentido a temática abordando temas específicos contribuiu diretamente para sanar as dúvidas e necessidades das equipes (SOUZA et al., 2013).

Uma correta gestão farmacêutica deve garantir a assistência a todos os pacientes do hospital, no que diz respeito a medicamentos e outros produtos para a saúde, sem interrupções ou atrasos. O trabalho de logística de medicamento no âmbito hospitalar permitiu uma visão ampla da função gestora do farmacêutico e do seu papel fundamental na distribuição de medicamentos de modo a tornar disponível o medicamento correto, na quantidade e qualidade certas, para cumprimento da prescrição médica, para cada paciente internado.

Para todos os medicamentos, há relação entre os benefícios e o potencial para danos. Para minimizar os danos, é necessário que medicamentos de boa qualidade, segurança e eficácia sejam usados racionalmente, e que as expectativas e preocupações do paciente sejam levadas em conta quando decisões terapêuticas são tomadas. Alcançar isso é servir à saúde pública e alimentar o senso de confiança em pacientes nos medicamentos que utilizam que se estenderia para confiança no serviço de saúde em geral.

Quando efeitos adversos e toxicidade aparecem – em particular quando previamente desconhecidos em associação com o medicamento – é essencial que eles sejam analisados e comunicados efetivamente a uma audiência que tenha o conhecimento para interpretar a informação. Esse é o papel da farmacovigilância. Partindo de tal premissa, a realização da busca ativa, notificação e classificação da RAM permitiu ao aluno um enriquecimento de seu aprendizado e um fortalecimento nas ações de gerência de riscos dos hospitais.

Sabendo que a Farmácia Clínica é uma prática que compreende o julgamento e a interpretação na coleta de dados necessários para otimização da farmacoterapia, com ação integrada à equipe de saúde, tem-se que a atuação do Farmacêutico Clínico se pauta nos conceitos de interdisciplinaridade exigindo do profissional um amplo conhecimento em práticas terapêuticas, aliado a capacidade de julgamento e tomada de decisão. Neste contexto, o trabalho de seguimento farmacoterapêutico buscou ampliar os conhecimentos, habilidades e aptidões desenvolvidas e adquiridas ao longo da atuação profissional.

A autoavaliação é um processo de análise, interpretação e síntese, visa o aperfeiçoamento da aprendizagem com a finalidade de dar continuidade ao processo de transformação. A autoavaliação é um exercício necessário. Conhecer a si mesmo e

ver quais são os seus erros e acertos, o que você faz de melhor e aquilo que você tem dificuldades, poderá dar uma visão ampliada a respeito das coisas que te envolvem. Acredita-se que a autoavaliação possibilitou uma análise crítica e reflexiva do discente sobre seu desempenho, contribuindo para o amadurecimento e abrindo perspectivas de mudanças em alguns casos.

Através do relatório final o discente descreve as atividades desenvolvidas, permitindo que faça uma análise crítica sobre cada atividade, levantando os pontos positivos, negativos, fortes e fracos de cada setor da farmácia hospitalar, inclusive indicando o que pode ser melhorado no funcionamento da farmácia hospitalar e em que o estágio contribuiu para seu aprendizado.

O supervisor de estágio é o professor que estabelece uma interação entre o discente, o serviço e a Universidade de maneira construtiva, permitindo que haja uma fluidez nas atividades, motivando o ato de ensinar e de aprender, acompanhando o desenvolvimento das atividades, as discussões clínicas, a capacidade de resolver problemas e lidar com a realidade, enquanto o supervisor de campo é o profissional do serviço que acompanha diariamente a atuação dos estagiários, avaliando-o quanto ao conhecimento teórico-prático, iniciativa, assimilação, interesse, cooperação, pontualidade, assiduidade, relacionamento, responsabilidade e apresentação pessoal.

A prova cognitiva envolve o esforço efetivo de análise e compreensão de conceitos e princípios, e estava articulada ao modo de lidar com situações-problema em contextos novos e mais próximos da atuação profissional. O estudo demonstrou que após a realização do estágio prático houve uma importante melhora no desempenho, assegurando que a vivência prática agrega conhecimento significativo (gráfico 1). Os instrumentos de avaliação aplicados foram considerados satisfatórios em relação aos itens elaborados e critérios de avaliação pré-estabelecidos.

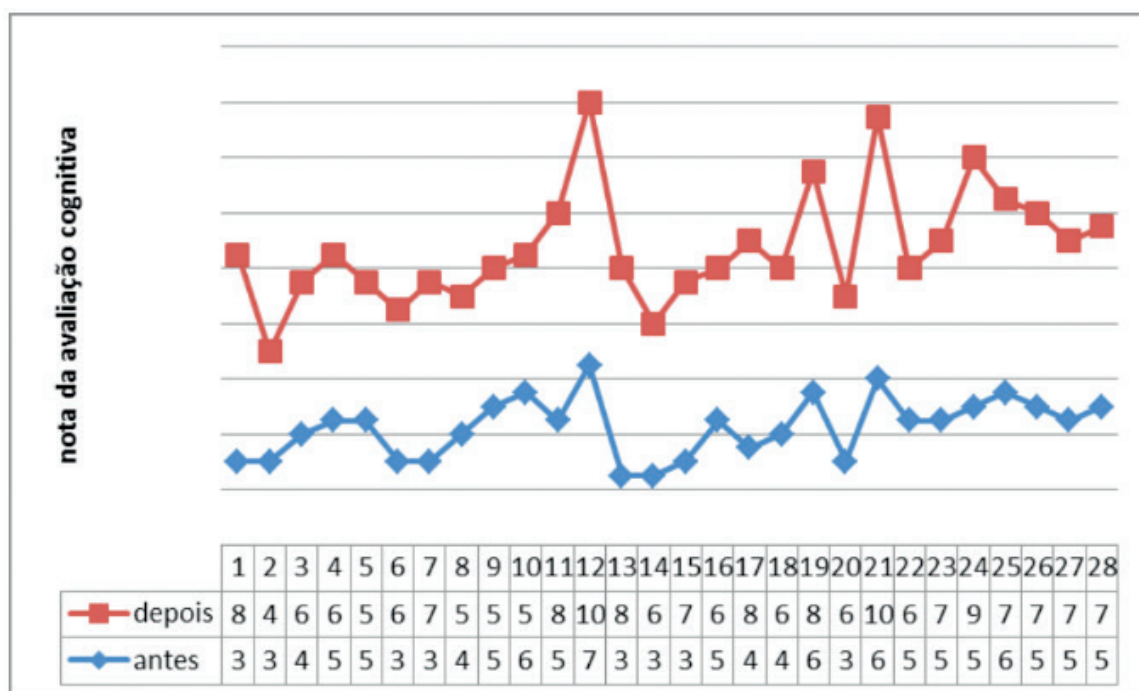


Gráfico 1. Resultados da prova cognitiva antes e após a realização do estágio curricular em



O debate sobre a aprendizagem na educação superior busca demonstrar a importância da avaliação no contexto das práticas educacionais. Isso reflete a obrigatoriedade dessa prática nos estágios curriculares agregar conhecimento e garantir uma aprendizagem significativa, neste sentido, pode-se observar que os alunos tiveram rendimento bastante satisfatório com média  $\pm$  desvio padrão da média de  $8,6 \pm 0,8$  (gráfico 2).

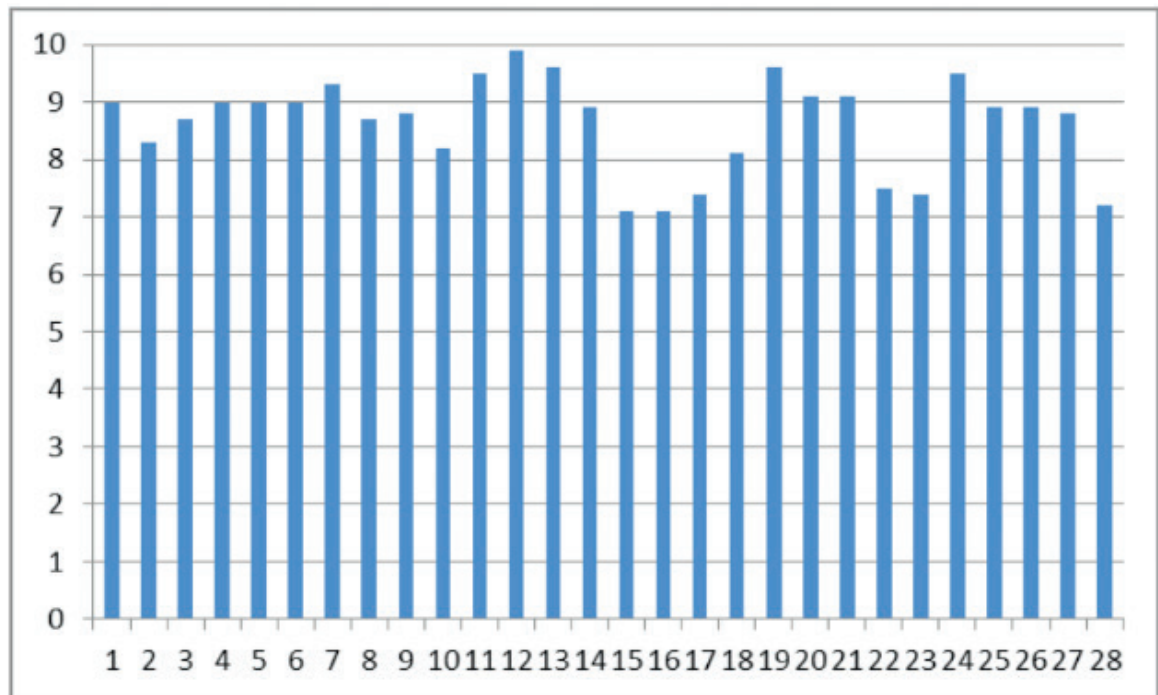


Gráfico 2. Média final dos alunos regularmente matriculados em quatro turmas de estágio curricular de Farmácia Hospitalar, semestre 2016-1 (n=28)

Os resultados apresentados reforçam a ideia de que a avaliação deve ser a mais diversificada possível, mais significativa do ponto de vista educativo e formativo, mais consistente com o ensino e com a aprendizagem, quando os professores organizam o ensino e promovem um ambiente de trabalho em que os alunos participam mais ativamente na resolução de uma diversidade de tarefas cuidadosamente selecionadas.

A avaliação surge então como um processo que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação. Um processo que é indissociável do ensino e da aprendizagem.

**CONCLUSÃO:** Por razões várias é fundamental que os critérios de avaliação sejam partilhados e discutidos com os alunos. A avaliação tem que ser transparente e os critérios ajudam os alunos a organizar o seu estudo, contribuem para motivá-los a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas que lhes são propostas pelos professores. Além disso, as práticas de avaliação devem



possibilitar o feedback instrutivo ao aluno sobre seu desempenho durante o processo de ensino aprendizagem, servindo como motivação, reforço e informação. A grande maioria dos discentes concordaram com a necessidade de se diversificarem as estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. N.; ARAÚJO, L. C. A.; LINS L. C. S. Estágio curricular: avaliação de experiência. **R. Bras. Enferm., Brasília**, 42 (1, 2, 3/4): 27-41, jan/dez. 1989.

BROWN, G.; BULL, J.; PENDLEBURY, M. Assessing student learning in higher education. London: **Routledge**, 1997.

FERNANDES D. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA AGENDA, MUITOS DESAFIOS. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%25CC%25A7a%25CC%2583o%2520das%2520aprendizagens-Uma%2520agenda,%2520muitos%2520desafios.pdf>. Acesso em 22 ago. 2016.

GARCIA, JOE. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, 20( 43): 201-213, maio/ago. 2009.

SOUZA, C. A. S.; JESUS, E. M. S.; BRANDÃO, R. A.; FREITAS, A. L.; SILVA, W. B.; FARAONI, A. S. Educação continuada: capacitação profissional no âmbito da farmácia hospitalar como estratégia para integração da equipe multidisciplinar em um hospital especializado de Sergipe. **Rev. Saúde. Com**; 9(2): 25-32. 2013.

## DESENVOLVIMENTO DE PALAVRAS-CRUZADAS COMO METODOLOGIA LÚDICA DE ENSINO DA FARMACOLOGIA

### **Renan Pereira de Lima**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Fisiologia e Farmacologia  
Fortaleza -Ceará

### **Inara Loiola de Araújo**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-Ceará

### **Arlandia Cristina Lima Nobre de Moraes**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-Ceará

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo avaliar o uso das palavras cruzadas como recurso didático na disciplina de Atenção Farmacêutica III do curso de Farmácia. Para isso foram elaborados cinco blocos de palavras-cruzadas sobre os conteúdos de artrite, artrose e gota, Farmacologia da asma e Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) e Anti-inflamatórios esteroides e não-esteroides. As palavras cruzadas foram aplicadas de forma lúdica após o encerramento de cada módulo que era constituído de análise de casos clínicos e sua resolução e conferência de forma satisfatória. Após a aplicação de todas as avaliações foi aplicado um questionário de satisfação em relação a metodologia abordada. Os resultados demonstraram que cerca de 62,46% demonstraram satisfeitos com a metodologia aplicada classificando-a como

“EXCELENTE”, 30,92% classificou como “BOA” e 6,6% classificou como “RAZOAVEL”. Em relação ao grau de satisfação 89,2% dos estudantes classificaram como satisfatório a realização de métodos ativos. Quanto a contribuição das palavras cruzadas em relação ao rendimento da prova cognitiva 54,20% classificou como “EXCELENTE” e 33,30% como “BOM”. 70,8% apontou de forma “EXCELENTE”, que a metodologia proporcionou uma maior proximidade com conteúdo ministrado em sala de aula e 25,0% como “BOM”. Na análise das palavras cruzadas, observou-se que todos os 29 alunos participantes responderam completamente e de forma satisfatória o jogo. Por isso, o uso dessa metodologia além de proporcionar conhecimento, também motivou à pesquisa e ao estudo em grupo, sendo encarada pelo aluno como uma atividade diferente da tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recurso Didático. Atenção Farmacêutica III. Aprendizagem.

**INTRODUÇÃO:** Por muito tempo o ensino se manteve voltado apenas a transmissão de conceitos e as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos ao longo de seu processo educacional, têm sido estudadas a partir de inúmeras perspectivas (MELO; 2005).

As atividades lúdicas estão ganhando grande papel no ensino, sendo cada vez mais

utilizadas a fim de complementar o aprendizado. Entretanto, não se pode esquecer que os jogos são apenas um complemento, e podem ser utilizados pelos educadores como um recurso didático. Aulas expositivas, teóricas e práticas podem estar interligadas, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, et al 2007).

O uso do lúdico para ensinar conceitos em sala de aula pode ser uma ferramenta que desperte o interesse na maioria dos alunos, motivando-os a buscar soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas. O aluno desafiado busca com satisfação a superação de seu obstáculo, pois o interesse precede a assimilação (SOARES; CAVALHEIRO, 2006).

As palavras cruzadas, que também são denominadas de cruzadinhas ou apenas cruzadas, sendo definida como um jogo cujo objetivo é adivinhar palavras que se cruzam em sentido vertical e horizontal baseando-se em dicas escritas e por associação com as letras de palavras já preenchidas (SILVA, et al 2013). Pelo fato de se tratar de um jogo que estimula a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e por possibilitar exercitar e ampliar o vocabulário de forma desafiadora, as palavras cruzadas estão cada vez mais sendo utilizadas como ferramentas didáticas (CUNHA, 2013).

Em nossa proposta, o desafio enfrentado pelo aluno é o preenchimento das palavras cruzadas, que o obriga a tomar várias ações e desenvolver habilidades, tais como pesquisar em livros e cadernos de aula sobre o assunto, interpretar conceitos e definições e relacionar palavras e letras de sua estrutura cognitiva com lacunas ou palavras existentes.

Nesse contexto, o trabalho objetivou-se desenvolver e avaliar atividades lúdicas na forma de blocos de palavras cruzadas no módulo de Atenção Farmacêutica III do curso de Farmácia bem como avaliar o grau de satisfação dos discentes frente a nova metodologia.

**METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa realizado com acadêmicos do Módulo de Atenção Farmacêutica III do curso de Farmácia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Visando a motivação dos estudantes para a aprendizagem e dos conteúdos abordados na disciplina relacionado a cuidado farmacêutica e farmacologia como “Farmacologia integrativa da inflamação: artrite, artrose e gota”, “Farmacologia da asma e Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC)” e “Anti-inflamatórios esteroides e não-esteroides”, foram elaborados cinco blocos de palavras-cruzadas, as quais foram aplicadas de forma lúdica, contribuindo para uma melhor aprendizado, além de serem criadas para servir de ferramenta para a revisão dos assuntos trabalhados em discussão de casos clínicos e conferência. Tal ferramenta foi aplicada no período de março de 2017 a junho de 2017.

As palavras cruzadas foram aplicadas após o encerramento de cada módulo que era constituído de análise de casos clínicos e sua resolução e conferência de forma satisfatória. Após a aplicação das palavras-cruzadas os estudantes eram convidados

a discutir cada tópico em encontros semanais com os monitores.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação, dos monitores em aula, durante a aplicação das palavras-cruzadas. Após a aplicação de todas as avaliações foi aplicado um questionário de satisfação em relação a metodologia abordada, levantando discussão de tópicos como “Aplicabilidade e uso das palavras-cruzadas no seu aprendizado”, “ Utilização da metodologia como forma de aperfeiçoar seus estudos”, “A metodologia proporcionou uma maior proximidade com conteúdo ministrado em sala” e “Sugestões para a melhoria da metodologia”, o que foi possível mensurar e realizar uma análise quantitativa dos dados.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Os recursos didáticos promovem a inclusão, interação, desenvolvimento de atividades e, principalmente a aprendizagem, sendo que, a palavra cruzada é considerada um bom instrumento versátil e facilitador do processo de ensino aprendizagem, com a promoção da motivação, melhoria na relação aluno-professor e do desempenho nas avaliações (ARAÚJO 2016).

Na figura 1 ilustra parte do material elaborado para contemplar a unidade de anti-inflamatórios esteroides que aborda os esteroides adrenocorticais, funções dos esteroides nos processos fisiológicos e patológicos, classificação dos agentes anti-inflamatórios esteroidais e seus aspectos farmacocinéticos e farmacodinâmicos.

**ARTRITE E GOTA**



**Vertical**

1. É definida como uma doença reumatológica, inflamatória e metabólica.
2. É uma doença inflamatória crônica de origem auto-imune que atinge principalmente articulações.
3. Medicamento classificado como ácido orgânico fraco que aumenta a excreção urinária do ácido úrico.
4. Período da gota com duração variável de 6 meses a 2 anos podendo chegar a 10 anos.
5. Fase da gota que se encontra cristais de urato longo, fino e em forma de agulha.
7. Definido como exsudato inflamatório produzido pela membrana sinovial no interior da capsula articular.

**Horizontal**

2. Medicamento utilizado no tratamento da gota inibidor da xantina-oxidase.
6. Definido como aumento do nível sérico de ácido úrico.
8. Classificação da gota com causa desconhecida e ligada a fatores genéticos.

Figura1 – Modelo de palavras cruzadas.

Durante a resolução da atividade das palavras cruzadas realizadas em sala, foi possível observar que os jogos lúdicos e educacionais podem ser significativos no desenvolvimento e aprendizado do aluno, sendo possível perceber um factual interesse dos estudantes a novos conceitos e uma maior aceitabilidade a novas

metodologias. Soma-se a isso a colaboração do professor no reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes contribuindo assim para uma crescente zona de aprendizado entre aluno-monitor-professor.

De acordo com Santana e Rezende (2008) o aluno exerce um papel ativo no processo de aprendizagem, por apresentar condições de relacionar o novo conteúdo a seus conhecimentos prévios, e o professor se torna o responsável por criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, proporciona condições e situações para que o aluno transforme e desenvolva em sua mente um processo cognitivo mais significativo.

Nos dias da aplicação dos blocos de palavras cruzadas, os estudantes ficaram concentrados e ansiosos, não havendo conversas paralelas. Na análise das palavras cruzadas, observou-se que todos os 29 alunos participantes responderam completamente e de forma satisfatória o jogo.

Na figura 2 podemos observar os gráficos de satisfação em relação a aplicabilidade das palavras cruzadas em sala de aula como facilitador da aprendizagem. Nesse contexto dos 30 participantes da pesquisa cerca de 62,46% demonstraram satisfeitos com a metodologia aplicada classificando-a como “EXCELENTE”, 30,92% classificou como “BOA” e 6,6% classificou como “RAZOAVEL”.

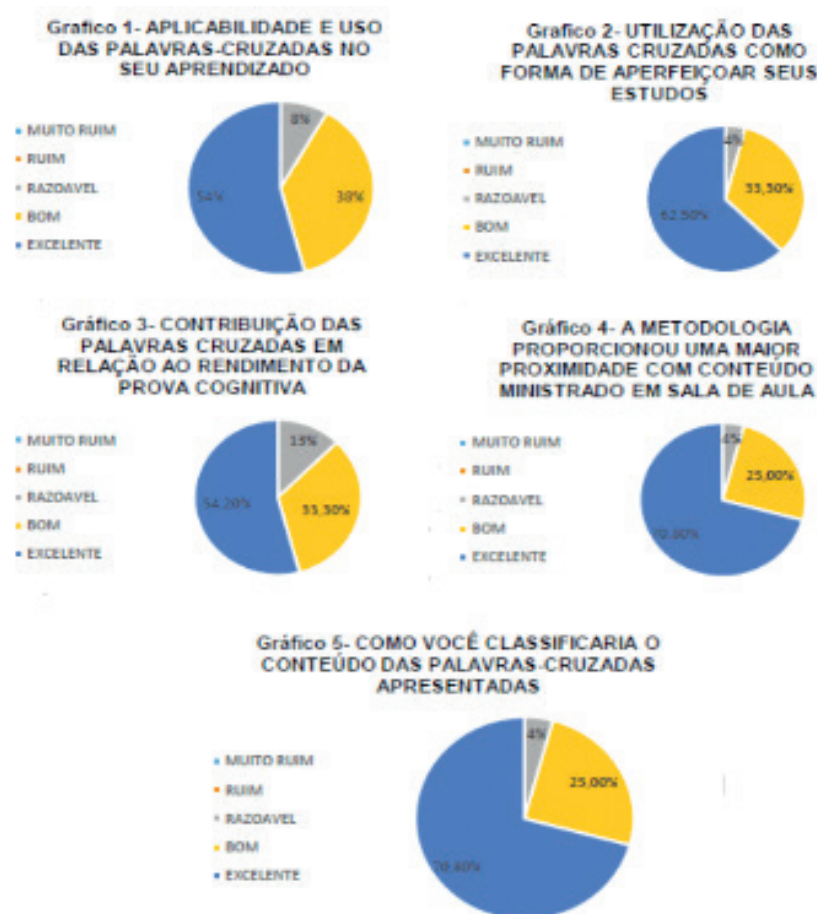


Figura 2- Grau de satisfação quanto a aplicabilidade das palavras cruzadas

Christofoletti et al, (2014), apresentou resultado afim ao avaliar o grau de satisfação de discentes frente a utilização de métodos ativos de aprendizagem em disciplina

em saúde demonstrando que cerca de 89,2% dos estudantes classificaram como satisfatório a realização de métodos ativos, sendo que a experiência gerada a partir da prática da metodologia ativa de aprendizagem foi muito positiva, pois incentivou uma maior busca bibliográfica (livros, artigos e textos), fazendo que se chegasse mais “preparado” para as discussões realizadas em sala de aula.

Com a perspectiva da melhoria da metodologia, foi dada a oportunidade do participante expressar de forma discursiva sugestões para a melhoria da ativada, que estão evidenciadas no Gráfico 1, onde foi possível melhorar a metodologia e aumentar a construção do aprendizado.



Gráfico 1- Avaliação de melhoria em relação a aplicabilidade das palavras-cruzada

Jesus et al., (2012) consolida que a monitoria é fundamental na vida acadêmica do aluno, além do que faz despertar nele um interesse pela docência e dedicação nos assuntos abordados na disciplina. Neste contexto, percebe-se que atividades lúdicas podem ser usadas de forma interessante e eficiente dentro e fora da sala de aula contribuindo como facilitadores na construção do aprendizado coletivo.

**CONCLUSÃO:** Concluimos, portanto, que os blocos de palavras cruzadas contribuíram de forma satisfatória para o processo de aprendizado dos estudantes, colaborando de forma lúdica e motivacional à procura do conhecimento, sendo possível afirmar que atividades lúdicas durante o semestre é um passo para instigar e tornar mais simples e prazeroso o ensino, por chamar a atenção do aluno.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Francisco Guilherme Galdino de et al. Criação e desenvolvimento de palavras cruzadas, como uma ferramenta lúdica de aprendizagem para o módulo de sistema de defesa. **Xvi Encontro de Iniciação A Docência**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.1-6, out. 2016.

CHRISTOFOLETTI, Gustavo et al. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.188-197, 30 ago. 2014. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199823>.



CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, 2012, 34 (2), 92-98.

JESUS, D. M. O.; MANCEBO, R. C.; PINTO, F. I. P.; BARROS, G. V. E.; **Programas de monitorias: um estudo de caso em uma IFES**. RCPA, Rio de Janeiro, v.6, n. 4, out/dez. 2012.

MELO, C. M. R. As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento. **Información Filosófica**, vol.2, nº1, p.128-137, 2005.

OLIVEIRA, E.; RODRIGUES, M. S.; SOUZA, R. S.; GUIMARÃES, A. R. O lúdico na educação de jovens e adultos. **EJA**. Universidade Federal do Amapá. 2007.

SANTANA, Eliana Moraes e REZENDE, Dayse de Brito. O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)**, 2008.

SILVA, D. M et al. Produção de um jogo “Palavras Cruzadas” pelos bolsistas PIBID: um Recurso Didático no Ensino de Química Orgânica. **Anais do 53º Congresso Brasileiro de Química**. Rio de Janeiro/RJ. Outubro de 2013.

SOARES, M.H.F.B.; CAVALHEIRO, E.T.G. O ludo como um jogo para discutir conceitos em termoquímica. **Química Nova na Escola**, n. 23, p. 27-31, 2006

TAVARES, Neusa Maria & PARREIRA JÚNIOR, Walteno Martins. Palavra cruzada e tics como recursos didáticos no ensino de geografia. IN: Simpósio de Letras e Educação, IV, 2009. Araguari (MG). **Anais do IV Siled**. Unipac, 2009, CD-ROM. ISSN: 1984-1345

## DIAGNÓSTICOS DE ENFERMAGEM COM MAIOR PREVALÊNCIA EM PACIENTES COM INSUFICIÊNCIA CARDÍACA: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

### **Eglantine de Fatima Bandeira Feitosa**

Enfermeira Pós-Graduada em Enfermagem em Terapia Intensiva, Universidade de Fortaleza. Fortaleza - CE.

### **Deborah Lyssa Sousa de Oliveira**

Enfermeira Pós-Graduada em Enfermagem em Terapia Intensiva, Universidade de Fortaleza. Fortaleza - CE.

### **Kiarelle Lourenço Penaforte**

Enfermeira Doutoranda em Promoção da Saúde pela Universidade Federal de Ceará - UFC. Docente do Curso Graduação em Enfermagem da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Fortaleza - CE.

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo identificar o conhecimento produzido e publicado na literatura nacional e internacional sobre diagnósticos de enfermagem com maior prevalência em pacientes com Insuficiência Cardíaca (IC). Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, onde a coleta de dados aconteceu no período de março a maio de 2018. A amostra da revisão foi composta de 7 estudos, sendo utilizados como critérios de inclusão publicações no período de 2013 a 2018, estar em língua portuguesa ou espanhola, disponível na íntegra nas bases de dados LILACS; EBSCO; MEDLINE; BDNF; CAPES; IBECs; CUMED; Fio Cruz e abordar temas relacionados aos descritores: Insuficiência Cardíaca, Diagnóstico

de Enfermagem, Cuidados de Enfermagem. A elaboração dos diagnósticos de enfermagem e execução do plano de cuidados desenvolvido por meio das taxonomias de enfermagem, respaldado pelo processo de enfermagem, contribui positivamente para a melhoria do estado de saúde do paciente. O conhecimento científico sobre a importância e correta elaboração dos diagnósticos de enfermagem, e sobre a colaboração destes na recuperação dos pacientes portadores de IC, pelo profissional enfermeiro é algo imprescindível, necessitando de constante aprimoramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Insuficiência Cardíaca. Diagnóstico de Enfermagem. Cuidados de Enfermagem.

**ABSTRACT:** The present study aimed to identify the knowledge produced and published in the National and international literature on nursing diagnoses with higher prevalence in patients with heart failure (HF). This is an integrative literature review, where data collection took place in the period from March to May 2018. The review sample consisted of 7 studies, being used as inclusion criteria publications in the period 2013 to 2018, being in Portuguese or Spanish, available in full in the LILACS databases; EBSCO MEDLINE BDNF CAPES IBECs The coued; Cross-wire and address topics related to the descriptors: heart failure, nursing diagnosis,

nursing care. The elaboration of nursing diagnoses and implementation of the care plan developed through the nursing taxonomies, backed by the nursing process, contributes positively to the improvement of the patient's health status. The scientific knowledge about the importance and correct elaboration of nursing diagnoses, and on the collaboration of these in the recovery of patients with HF, by the nurse professional is something essential, requiring constant Improvement.

**KEYWORDS:** Heart failure. Nursing diagnosis. Nursing care.

## INTRODUÇÃO

A Insuficiência Cardíaca (IC) é uma síndrome crônica e progressiva, associada a readmissões hospitalares, baixa qualidade de vida, risco de mortalidade precoce e geradora de altos custos para o sistema de saúde. É uma doença de caráter sistêmico, definida como disfunção cardíaca que ocasiona inadequado suprimento sanguíneo para atender as necessidades metabólicas tissulares, na presença de retorno venoso normal, ou fazê-lo somente com elevadas pressões de enchimento. Evidenciada por um conjunto de sinais e sintomas de congestão pulmonar e sistêmica, e é caracterizada como o último estágio de todas as doenças cardiovasculares (GALVÃO, 2016).

Desta forma a IC é considerada um problema de saúde pública no mundo inteiro, e nas últimas três décadas têm aumentado tanto sua incidência quanto prevalência. Sabe-se que não existe uma causa única para a IC e, sim, fatores que aumentam a probabilidade de sua ocorrência, como os denominados fatores de risco cardiovascular. Entre esses, os principais são hipertensão arterial, dislipidemia (colesterol alto), tabagismo, diabetes mellitus, sedentarismo, obesidade, hereditariedade e estresse (ARAÚJO, NOBREGA, GARCIA, 2013).

Por conseguinte, enfermeiros que cuidam de pacientes com insuficiência cardíaca crônica vivenciam a dificuldade de interpretação de sinais e sintomas que se apresentam como consequência do processo fisiopatológico; além disso, lidam constantemente com outros aspectos inerentes ao ser humano, que se desestabilizam diante da doença e de seu tratamento. O cuidado qualificado é baseado no pensamento crítico e na linguagem padronizada. Esta linguagem se constitui de sistemas organizados de títulos, definições e descrições dos três elementos da prática de enfermagem, ou seja, diagnósticos, resultados e intervenções, que constituem o processo de enfermagem (PEREIRA, 2015).

Galvão et al., 2016 afirma que o papel do enfermeiro na IC tem sido fortemente focado em intervenções terapêuticas, educativas e de autocuidado. A efetividade do diagnóstico de enfermagem em pacientes em domicílio, em ambulatório e de hospitalização com insuficiência cardíaca deve ser explorada, dada sua relevância para a prática clínica.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo identificar o conhecimento produzido e publicado na literatura nacional e internacional sobre diagnósticos de

enfermagem com maior prevalência em pacientes com IC.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que tem como finalidade reunir e resumir o conhecimento científico já produzido sobre o tema pesquisado, ou seja, possibilita buscar, avaliar e sintetizar as evidências disponíveis para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento na temática (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008).

Para a elaboração da questão norteadora da pesquisa da revisão integrativa de literatura, utilizou-se a estratégia PICO (acrônimo para patient, intervention, comparison, outcomes). Santos et al., 2007 relata que a busca de evidências requer adequada definição da pergunta de pesquisa e criação de estrutura lógica para a busca bibliográfica de evidências na literatura, que facilitam e maximizam o alcance da pesquisa.

Sendo assim, a questão norteadora da seguinte pesquisa foi: “Quais os diagnósticos de enfermagem com maior prevalência em pacientes com insuficiência cardíaca, encontrados na literatura?” Nela, o primeiro elemento da estratégia (P) consiste no paciente com insuficiência cardíaca; o terceiro (C), a comparação entre os estudos selecionados para saber quais diagnósticos tem maior prevalência; e o quarto elemento (O) sabendo quais diagnósticos são mais frequentes, o profissional pode tornar o cuidado mais eficiente. Vale ressaltar que, dependendo do método de revisão, não se usa todos os elementos de tal estratégia. No presente estudo, o segundo elemento (I), não foi utilizado.

A coleta de dados aconteceu no período de março a maio de 2018. A presente pesquisa foi construída a partir de pesquisa nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); EBSCO; MEDLINE; BDNF; CAPES; IBECS; CUMED; Fio Cruz. Utilizando os descritores citados acima. O processo de seleção dos estudos foi executado por meio da leitura minuciosa de títulos e resumos, de modo que foram para a seleção final os estudos que atendiam aos critérios de inclusão.

Para seleção dos artigos adotou-se os seguintes critérios de inclusão: publicação no período de 2013 a 2018, estar em língua portuguesa ou espanhola, disponível na íntegra nas referidas bases de dados, abordar os Diagnósticos de Enfermagem presentes na NANDA e CIPE, e abordar temas relacionados aos descritores. Tendo como os critérios de exclusão, as publicações que não tinham como foco os diagnósticos de enfermagem para o paciente com insuficiência cardíaca, publicações repetidas, que estavam fora do período estipulado, estar disponível em outras línguas que não fosse a portuguesa ou espanhola, não estar disponíveis na íntegra para pesquisa.

Ao realizar a pesquisa nas bases de dados supracitadas, utilizando apenas os descritores foram encontrados 514 publicações relacionadas. Na primeira análise, após

a aplicação dos critérios de inclusão como filtros foram selecionados 105 trabalhos. A segunda análise se deu por meio de leitura do título e resumo dos estudos, sendo selecionados 15 artigos, e os que não indicavam nenhum diagnóstico de enfermagem relacionados a temática foram excluídos (n=8). Por fim, apenas 7 se adequaram aos critérios de inclusão.

Tais artigos foram classificados de acordo com o nível de evidência científica proposto por Melnyk et al (2005), que descreve os seguintes níveis de evidências: nível 1, no qual as evidências são provenientes de revisão sistemática ou metanálise, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundos de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; nível 2, evidências derivadas de pelo menos um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; nível 3, evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; nível 4, evidências provenientes de estudos de coorte e de caso-controle bem delineados; nível 5, evidências originárias de revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; nível 6, evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo; nível 7, evidências oriundas de opinião de autoridades e/ou relatório de comitês de especialistas. Os resultados foram apresentados sob a forma de quadro.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura dos artigos selecionados, realizou-se à sistematização dos dados conforme os quadros.

	Ano/ Bases de dados	Título do Artigo	NE*	Objetivo do Estudo
1	2016 / LILACS	Diagnósticos e intervenções de enfermagem para a pessoa com insuficiência cardíaca descompensada.	4	Identificar os diagnósticos e intervenções de enfermagem à pessoa com insuficiência cardíaca descompensada a partir de um caso clínico.
2	2012 / CAPES	Diagnósticos e intervenções de enfermagem para pacientes portadores de insuficiência cardíaca congestiva utilizando a CIPE	4	Construir afirmativas de diagnósticos e intervenções de enfermagem para pacientes portadores de insuficiência cardíaca congestiva. Para tanto, foram identificados na CIPE
3	2015 / CAPES	Acurácia na inferência de diagnósticos de enfermagem de pacientes com insuficiência cardíaca.	4	Verificar acurácia na determinação dos diagnósticos de enfermagem fadiga, intolerância à atividade e débito cardíaco diminuído em paciente com IC hospitalizados.
4	2017 / IBECs	Sistematização da assistência de enfermagem em paciente com insuficiência cardíaca estágio IV.	4	Descrever a experiência da aplicação do processo de enfermagem em um paciente com insuficiência cardíaca estágio IV.

5	2016 / LILACS	Diagnósticos de enfermagem aplicados a pacientes com insuficiência cardíaca descompensada.	4	Identificar os diagnósticos de enfermagem prioritários para pacientes com insuficiência cardíaca descompensada.
6	2014 / LILACS	Diagnósticos de enfermagem de pacientes com insuficiência cardíaca: revisão integrativa	5	Identificar o conhecimento produzido e publicado na literatura nacional e internacional sobre diagnósticos de enfermagem em pacientes hospitalizados com insuficiência cardíaca.
7	2013 / LILACS	Relação entre Diagnóstico de Enfermagem e Qualidade de Vida em Pacientes com Insuficiência Cardíaca	6	Identificar os diagnósticos de enfermagem mais frequentemente encontrados em pacientes com insuficiência cardíaca relacionando-os com a alteração da qualidade de vida apresentada.

Tabela 1 :Síntese dos estudos incluídos na revisão integrativa de literatura, Fortaleza 2018.

\*NE: Nível de Evidência.

<b>Diagnósticos de enfermagem com maior prevalência, dentro dos estudos.</b>	
1	Débito cardíaco diminuído
2	Fadiga
3	Dor aguda
4	Insônia
5	Desempenho de papel alterado
6	Mobilidade física prejudicada
7	Volume de líquidos excessivos.
8	Padrão respiratório ineficaz
9	Intolerância a atividade
10	Ventilação espontânea prejudicada
11	Ansiedade
12	Eliminação Urinária Prejudicada

Tabela 2: Diagnósticos de enfermagem com maior prevalência nos estudos, Fortaleza, 2018.

O diagnóstico de enfermagem é definido como o julgamento clínico das respostas do indivíduo, da família ou da comunidade aos processos vitais ou aos problemas de saúde atuais ou potenciais, que fornecem a base para a seleção das intervenções de enfermagem, para que se atinjam resultados, pelos quais o enfermeiro é responsável (CAVALCANTI, PEREIRA, 2014).

Um estudo realizado por Amorim et al., 2013 evidenciou que os diagnósticos de enfermagem com maior prevalência, foram mobilidade física prejudicada, fadiga, desempenho de papel alterado e insônia, dado que também foi afirmado em outro estudo realizado por Sousa, Araujo, Freire et al., 2016 que salientou que os diagnósticos de enfermagem para pessoa com insuficiência cardíaca descompensada com maior prevalência, conforme termos da classificação internacional das práticas de enfermagem



- CIPE® foram débito cardíaco diminuído e fadiga. Eles foram relacionados à limitação da função cardíaca, que é medida através da baixa tolerância aos exercícios com acentuadas respostas metabólicas e respiratórias, o que leva o sujeito à inatividade, ocasionando atrofia muscular associada à fadiga e ao decréscimo na força muscular.

O coração comprometido acarreta falhas no bombeamento de sangue, levando a alterações pulmonares, como hipertensão pulmonar e diminuição das capacidades ventilatórias, com piora dos sintomas e do condicionamento cardiorrespiratório (SOUSA, ARAUJO, FREIRE, 2016).

O enfermeiro tem papel fundamental no manejo do paciente portador de insuficiência cardíaca, sendo o responsável principal pela orientação terapêutica visando à adesão medicamentosa ou não-farmacológica. Uma pesquisa nacional revelou que para os enfermeiros, a principal causa da não realização das suas atividades educativas é a falta de tempo (87%), sugerindo que essa atividade, primordial, é consumida pelas demais no processo de trabalho do enfermeiro (GALVÃO, 2016).

A elaboração dos diagnósticos de enfermagem e execução do plano de cuidados desenvolvido por meio das taxonomias de enfermagem, respaldado pelo processo de enfermagem, contribui positivamente para a melhoria do estado de saúde do paciente. Contribui, também, para o profissional de enfermagem, que consegue melhor visualizar o seu trabalho, e para a instituição de saúde, pois diminui os gastos, já que o problema é solucionado com maior rapidez e eficácia (ARAÚJO, 2017).

Programar estratégias junto à equipe de enfermagem para educação do paciente e conscientização a respeito de sua qualidade de vida está entre as metas e são atividades importantes para estabelecer sua melhor condição de vida. É nesse ponto que uma intervenção do enfermeiro torna-se significativa, pois ele pode dar informações claras e objetivas a respeito do estado de saúde do cliente e de seu prognóstico, e ajudá-lo a compreender o processo de adoecimento, incentivando o autocuidado, e adequar esquemas terapêuticos ao estilo de vida do paciente (ARAÚJO, NÓBREGA, GARCIA, 2013).

## CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que o conhecimento científico sobre a importância e correta elaboração dos diagnósticos de enfermagem, e sobre a colaboração destes na recuperação dos pacientes portadores de IC, pelo profissional enfermeiro é algo imprescindível, necessitando de constante aprimoramento com o objetivo de realizar assistência condizente com a complexidade da situação dos pacientes.

Vale ressaltar que o profissional enfermeiro deve estar preparado para atender pacientes com IC, visto que a demanda é crescente e está presente em todos os níveis de assistência à saúde. Dessa forma, a enfermagem possui papel significativo no que se refere à detecção e valorização das particularidades de cada paciente.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Luana Evelyn de Oliveira et al. **Relação entre Diagnóstico de Enfermagem e Qualidade de Vida em Pacientes com Insuficiência Cardíaca.** Revista Brasileira de Cardiologia, v. 26, n. 1, p. 40-44, fev. 2013.

ARAÚJO, Angela Amorim de; NÓBREGA, Maria Miriam Lima da; GARCIA, Telma Ribeiro. **Diagnósticos e intervenções de enfermagem para pacientes portadores de insuficiência cardíaca congestiva utilizando a CIPE®.** Revista Escola de Enfermagem USP, São Paulo, v. 2, n. 47, p. 385-392, set. 2013.

ARAÚJO, Jéssica Naiara de Medeiros et al. **Sistematização da assistência de enfermagem em paciente com insuficiência cardíaca estágio IV.** Cultura de los Cuidados (Edición digital), San Vicente del Raspeig, v. 21, n. 48, p. 233-241, 2017.

CAVALCANTI, Ana Carla Dantas; PEREIRA, Juliana de Melo Vellozo. **Diagnósticos de enfermagem de pacientes com insuficiência cardíaca: revisão integrativa.** Online Brazilian Journal Nursing, v. 13, n. 1, p. 113-125, mar. 2014.

GALVÃO, Paulo Cesar da Costa et al. **Diagnósticos de enfermagem aplicados a pacientes com insuficiência cardíaca descompensada.** Cogitare Enfermagem, Curitiba, v. 21, n. 2, mai. 2016.

Melnyk BM, Fineout-Overholt E. **Making the case for evidence-based practice. Melnyk BM, Fineout-Overholt E. Evidencebased practice in nursing & healthcare.** A guide to best practice. Philadelphia: Lippincot Williams & Wilkins;2005.p.3-24.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO Cristina Maria. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** Texto Contexto Enferm, São Paulo, v. 4, n. 17, p.758-64, out. 2008.

PEREIRA, Juliana de Melo Vellozo et al. **Acurácia na inferência de diagnósticos de enfermagem de pacientes com insuficiência cardíaca.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 4, n. 68, p. 690-696, ago. 2015.

SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andrucio de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce. **A estratégia pico para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências.** Revista Latino Americana de Enfermagem, v. 15, n. 3, mar. 2007.

SOUSA, Mailson Marques de et al. **Diagnósticos e intervenções de enfermagem para a pessoa com insuficiência cardíaca descompensada.** Revista Online de Pesquisa Cuidado é Fundamental, Rio de Janeiro, v.4, n. 8, p. 5025-5031, dez. 2016.

## IMPORTÂNCIA DA MONITORIA DE HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA COMO INSTRUMENTO FAVORECEDOR DA DISCIPLINA

### **Bruna Rodrigues de Araújo Marques**

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Brenda da Silva Bernardino**

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Danilo Silva Alves**

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Larissa Moraes Ribeiro da Silva**

Centro Universitário Estácio do Ceará  
Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** A monitoria tem como finalidade melhorar o ensino na graduação através de metodologias que auxiliam os acadêmicos na formação e produção do conhecimento. Além disso, permite ao aluno monitor a obtenção da experiência acadêmica, por meio de vivências extracurriculares, as quais podem ser de grande contribuição para aqueles que almejam seguir carreira acadêmica. Este trabalho teve como objetivo analisar o papel da monitoria como instrumento favorecedor no aprendizado da disciplina de Histologia e Embriologia do curso de Nutrição do Centro Universitário Estácio do Ceará, no ano de 2014. Esta pesquisa foi realizada com 30 alunos da disciplina de Histologia e Embriologia, sendo aplicado um questionário, com o intuito de avaliar a

contribuição da monitoria no aprendizado dos alunos. Os resultados do questionário demonstraram que a monitoria conseguiu auxiliar de maneira satisfatória no aprendizado dos alunos acadêmicos referidos, favorecendo também o desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno monitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histologia e Embriologia. Monitoria. Nutrição.

**ABSTRACT:** The finality of academic monitoring is to improve undergraduate teaching through methodologies that assist academics in the formation and production of knowledge. In addition, it allows the student monitor the achievement of academic experience through extracurricular experiences, which can be of great contribution to those who seek to follow academic career. The objective of this work was to analyze the role of academic monitoring as a favorable tool in the learning of the discipline of Histology and Embryology of the Nutrition course of the University Center Estácio of Ceará, in the year 2014. This research was fulfilled with 30 students from the discipline of Histology and Embryology, being applied a questionnaire, with the purpose of evaluating the contribution of academic monitoring in the students' learning. The results of the questionnaire showed that the academic monitoring was able to help in a satisfactory way the learning of the mentioned

academic students, favoring also the academic and professional development of the monitor student.

**KEYWORDS:** Histology and Embryology. Academic Monitoring. Nutrition.

## 1 | INTRODUÇÃO

A disciplina de Histologia e Embriologia consiste no estudo das estruturas microscópicas e submicroscópicas das estruturas orgânicas que compõem os órgãos humanos, como também seu desenvolvimento embrionário e pós-natal (PORTO, 2006).

O trabalho de monitoria procura contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento (SCHNEIDER, 2006). Desta forma, a monitoria tem sido amplamente utilizada pelas instituições de ensino superior como processos auxiliares de ensino, nos quais os estudantes são selecionados para ajudar os professores no desenvolvimento e aperfeiçoamento de algumas atividades técnico-didáticas, proporcionando desta maneira, mais um recurso para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos (SANTOS; ANACLETO, 2007). Portanto, a monitoria é entendida como um instrumento para a melhoria do ensino de graduação, por meio do estabelecimento de novas práticas e experiências acadêmicas, visando fortalecer entre teoria e prática, a integração curricular em seus variados aspectos (LINS et al., 2009).

O monitor é um estudante que busca se desenvolver academicamente, se aproximando de uma determinada área de conhecimento, realizando junto da mesma, pequenas tarefas ou trabalhos, sob a orientação de um professor, as quais contribuem de forma significativa para o ensino e pesquisa de determinada universidade (LINS et al., 2009).

A pesquisa realizada teve como objetivo analisar o papel da monitoria como instrumento favorecedor no aprendizado da disciplina de Histologia e Embriologia do Centro Universitário Estácio do Ceará – FIC, durante o ano de 2014.

## 2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na instituição de ensino superior Centro Universitário Estácio do Ceará – FIC, no mês de novembro de 2014, tendo como entrevistados os alunos da disciplina de Histologia e Embriologia, durante os semestres de 2014.1 e 2014.2. Fizeram parte da pesquisa 30 alunos, dentre os quais 14 afirmaram não frequentar a monitoria desde o início, devido à falta de tempo e 16 afirmaram participar da monitoria desde o início.

Foi aplicado um questionário com seis questões objetivas que estavam vinculadas ao auxílio da monitoria no aprendizado dos alunos, assim como na satisfação

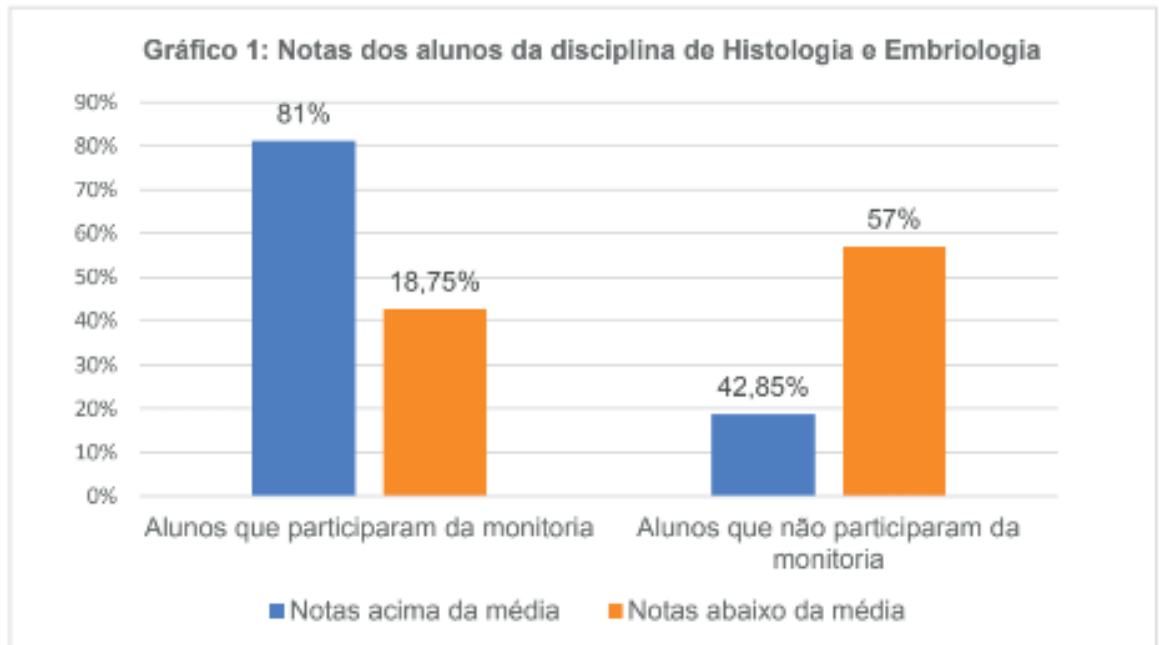
dos mesmos, questionando a metodologia utilizada em sala, os estudos dirigidos formulados e adotados, como também o quanto a disciplina poderia ser essencial para o estudante durante o decorrer do semestre.

A monitoria de Histologia e Embriologia acontecia duas vezes na semana, onde era possível planejar atividades para melhorar a aprendizagem do aluno, tanto na parte teórica, quanto prática, através da elaboração de estudos dirigidos e também na análise de lâminas histológicas. Os monitores também participavam das aulas práticas da disciplina, dando assistência no laboratório de microscopia e esclarecendo dúvidas dos estudantes durante as aulas.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário, foi realizada uma análise e discussão dos dados obtidos, onde foi levada em consideração a diferença entre os acadêmicos que participaram desde o início e os que não frequentaram a monitoria, para fins de comparação. Sendo possível verificar que todos os alunos que frequentaram a monitoria desde o início ou mesmo um pouco antes da primeira avaliação, consideraram que o programa de iniciação à docência seria de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico dos mesmos.

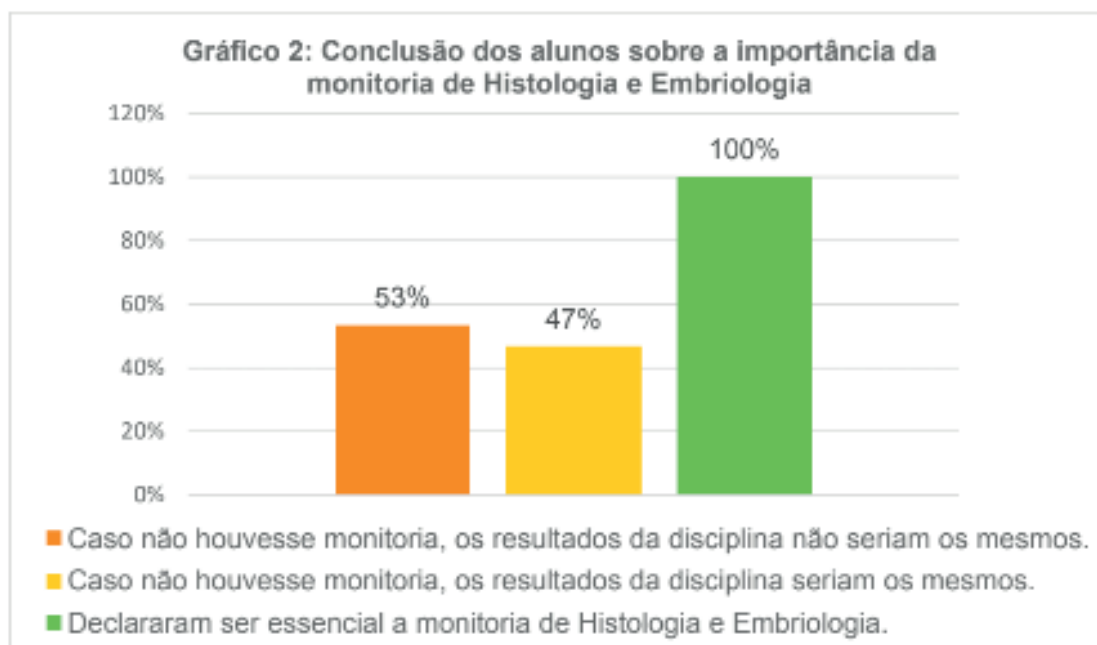
Foi constatado que 81,25% dos acadêmicos que participaram da monitoria desde o início do semestre, obtiveram nota acima da média e apenas 18,75% dos mesmos, obtiveram nota abaixo da média (Gráfico 1). No entanto, dentre os estudantes que não frequentaram a monitoria desde o início, verificou-se que 57,14% apresentaram nota abaixo da média e 42,85% apresentaram nota acima da média. Devendo-se levar em consideração que, 97% dos acadêmicos que participaram desta pesquisa relataram acreditar que a nota da segunda avaliação seria melhor se estivessem participando da monitoria desde o início.



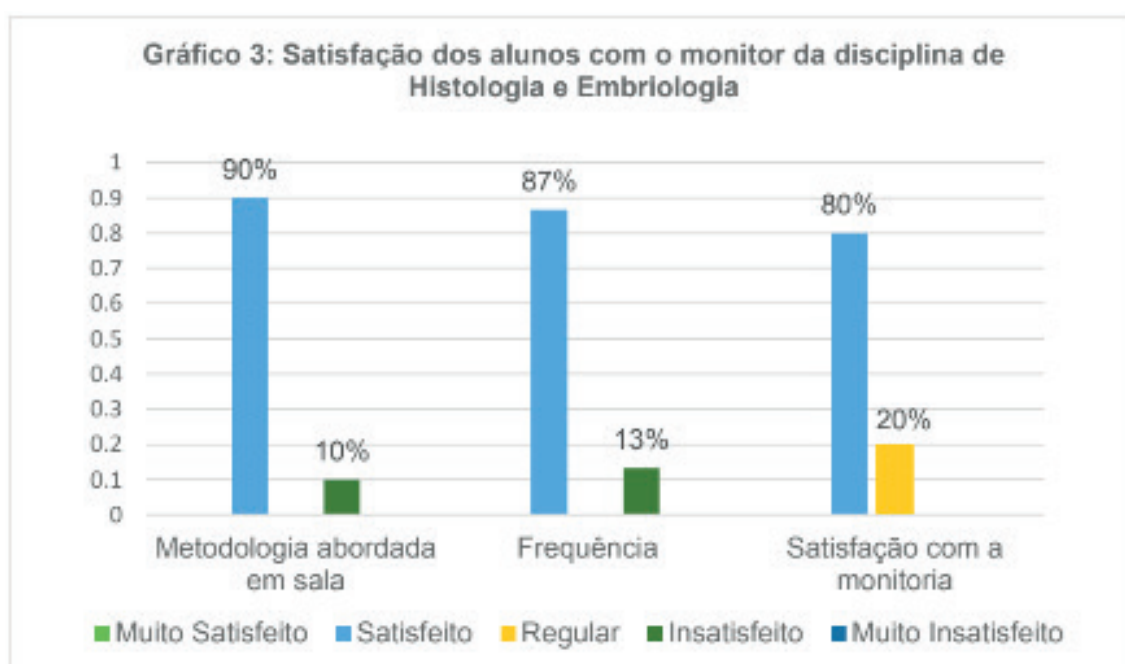
De acordo com Lins et al. (2009), a monitoria seria uma modalidade de ensino utilizada para contribuir com a formação integrada dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A qual seria utilizada como um instrumento de melhoria para o ensino da graduação, através do fortalecimento de novas práticas pedagógicas e a articulação entre teoria e prática. Segundo Cordeiro et al. (2011), “o aluno-monitor é a ponte entre o professor e a assimilação dos conteúdos abordados”, constatando dessa forma o quanto a monitoria seria importante para o ensino-aprendizagem de estudantes dentro da universidade.

Segundo 53,33% dos acadêmicos, caso não houvesse monitoria, os resultados obtidos na disciplina não seriam os mesmos, e 46,66% afirmaram conseguir os mesmos resultados na disciplina, caso não houvesse monitoria (Gráfico 2). Todos os estudantes entrevistados consideraram essencial a monitoria de Histologia e Embriologia para o aprendizado do conteúdo apresentado em sala.





Em relação à metodologia abordada durante as monitorias em sala de aula, 90% dos alunos ficaram satisfeitos e apenas 10% ficaram insatisfeitos (Gráfico 3). Com relação à frequência e pontualidade do monitor, 86,66% ficaram satisfeitos e somente 13,33% ficaram insatisfeitos. E 80% dos alunos relataram satisfação com a monitoria de Histologia e Embriologia.



#### 4 | CONCLUSÃO

Conclui-se que a monitoria de Histologia e Embriologia realizada durante o ano de 2014, conseguiu auxiliar de forma satisfatória aos acadêmicos da disciplina referida, melhorando o aprendizado dos mesmos, através do reforço tanto prático,

quanto teórico do conteúdo ministrado em sala pelo docente.

## REFERÊNCIAS

CORDEIRO, A. S.; OLIVEIRA, B. P de. **Monitoria acadêmica: a importância para o aluno de licenciatura química.** Disponível em: <<http://annq.org/eventos/upload/1325330899.pdf>>. Acesso em: 19 Agost. 2015.

JÚNIOR, J. A. S. et al. **Importância do monitor no ensino de química orgânica na busca da formação do profissional das ciências agrárias.** Disponível em: <[www.prac.ufpb.br/anais/xenex\\_xienid/xi\\_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCADCFMSMT03.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCADCFMSMT03.pdf)>. Acesso em: 19 Agost. 2015.

LINS, L. F. et al. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor.** Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0147-1.pdf>> Acesso em: 21 Nov. 2014.

PORTO, Faculdade de Medicina do Porto. **Disciplina de Histologia e Embriologia, 2006.** Disponível em: <[sigarra.up.pt/fmup/PT/ucurr\\_geral.ficha\\_uc\\_vicw?pv\\_ocorrencia\\_id=287196](http://sigarra.up.pt/fmup/PT/ucurr_geral.ficha_uc_vicw?pv_ocorrencia_id=287196)>. Acessado em: 19 Agost. 2015.

SCHNEIDER, M. S. P. S. **Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula.** Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, 5º Ed. v. Mensal, p. 65, 2006.

SANTOS, V. T. dos; ANACLETO, C. **Monitoria como ferramenta auxiliar para aprendizagem da disciplina bioquímica: uma análise no UNILESTE-MG.** Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Celular. Coronel Fabriciano, v.5, n.1. 2007.

## INTERESSE DOS ALUNOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO PELO PROGRAMA DE MONITORIA

**Tatyane Costa Lima**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza-Ceará

**Carolinne Reinaldo Pontes**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza - Ceará

**RESUMO: Introdução:** A monitoria pode ser definida como uma estratégia de ensino onde os estudantes com mais experiência, facilidade e melhor desempenho em determinada disciplina colaboram no processo de aprendizagem dos outros alunos. O fato de tornar-se monitor é um passo muito importante para um estudante, pois a função pode proporcionar oportunidades valiosas. Visto a grande importância da monitoria na vida dos acadêmicos, essa pesquisa vem com o objetivo de identificar o interesse dos alunos do curso de nutrição em participar do programa de monitoria. **Metodologia:** Para realizar a pesquisa foi elaborado um questionário com questões de múltipla escolha e questões subjetivas referentes ao interesse pela monitoria acadêmica e sua importância segundo a percepção dos alunos do curso de Nutrição da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. A pesquisa se deu nos meses de maio e junho de 2015, com alunos do segundo ao nono semestre do Curso de Nutrição, totalizando 48 amostras. **Resultados e Discussão:** Quando

perguntados sobre o interesse em ser monitor 72,92% responderam que sim, que gostariam de ser monitor de alguma disciplina e 27,08% responderam que não. Assim, podemos perceber que apesar da maioria demonstrar interesse em ser monitor o número de alunos que não se interessam pela monitoria se mostra bem significativa, atingindo quase 30%, sendo esse resultado mais expressivo no quarto e sétimo semestres. **Conclusão:** Diante dos dados obtidos na presente pesquisa, percebe-se que os alunos do Curso de Nutrição da Universidade de Fortaleza – UNIFOR apresentam interesse pela monitoria de forma geral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Ensino. Aprendizado. Discente. Docente

**ABSTRACT: Introduction:** Monitoring can be defined as a teaching strategy where students with more experience, ease and better performance in disciplines collaborate in the learning process of other students. Becoming a monitor is a very important step for a student because an aim can be timely valuable. Given the great importance of student monitoring, this research aims to identify the interest of students in the education course in participating in the monitoring program. **Methodology:** The choice was made based on the problem of choosing children and young people with the objective of accompanying the research in the

academic field and its equivalence in students' perception of the Nutrition course of the University of Fortaleza - UNIFOR. A survey conducted in the months of May and June 2015, with the second semester of the Nutrition Course, totaling 48 samples. **Results and Discussion:** When asked about the interest in monitoring, . Thus, we can have the greatest interest in monitoring the number of students who do not interest us in monitoring what is best, reaching almost 30%, which is most expressive in the fourth and seventh semesters. **Conclusion:** In view of the data expected in the research, it is noticed that the students of the Nutrition Course of the University of Fortaleza - UNIFOR are interested in general monitoring.

**KEYWORDS:** Monitoring. Teaching. Learning. Student. Teacher

## 1 | INTRODUÇÃO

A monitoria pode ser definida como uma estratégia de ensino onde os estudantes com mais experiência, facilidade e melhor desempenho em determinada disciplina colaboram no processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento dos outros alunos. O Programa de Monitoria possui como objetivo melhorar o desempenho dos discentes com a ajuda direta de estudantes mais experientes, os quais já passaram pelo processo de aprendizagem da disciplina em questão. Além disso, tem como objetivo aproximar o aluno-monitor da universidade, estabelecendo um vínculo e através dele desenvolver o interesse pela docência (JESUS et al., 2012).

O fato de tornar-se monitor é um passo muito importante para um estudante, pois a função pode proporcionar oportunidades valiosas e levá-lo a percorrer caminhos que talvez não se tenha pensado ao entrar no universo acadêmico. Essa experiência pode ser necessária para aqueles que ainda possuem dúvidas sobre o futuro e para aqueles que desejam desde sempre seguir como docente, servindo como molde inicial para a construção de uma identidade de educador. A proposta da monitoria constitui-se em auxiliar o professor em atividades do cotidiano proporcionando ao aluno a possibilidade de ampliar o conhecimento em uma determinada área, desenvolver habilidades no campo do ensino e despertar o interesse pela docência (ASSIS et al., 2006).

A rotina do monitor é de interação com atividades didáticas onde a preparação de aulas bem como a prática da postura diante das situações encontradas como docente e a união da teoria e da prática permitem estruturar uma base sólida. A monitoria vem como uma proposta que pode proporcionar benefícios. Individualmente podemos citar o engrandecimento pessoal, o ganho de conhecimento e a experiência, além do maior contato com professores especializados dos quais é muito vantajoso a obtenção do máximo de conhecimento e informação possíveis, além da influência que esses professores possuem na área em que trabalham, fazendo deles mediadores e facilitadores de um futuro promissor. Além disso, os alunos que usufruem da monitoria aprendem de forma dinâmica levando em consideração que o monitor e o aluno muitas vezes compartilham da mesma forma de pensar facilitando a comunicação (NATÁRIO;

SANTOS, 2010).

Diante do exposto, visto a grande importância da monitoria na vida dos acadêmicos, essa pesquisa vem com o objetivo de identificar o interesse dos alunos do curso de nutrição em participar do programa de monitoria.

## 2 | METODOLOGIA

O presente estudo tem caráter qualitativo e quantitativo. Quantitativo, pois possui dados mensuráveis a fundamentação da pesquisa e qualitativo porque além de contabilizar os dados, eles foram analisados e as justificativas por trás das respostas também.

Para realizar a pesquisa foi elaborado um questionário com questões de múltipla escolha e questões subjetivas referentes ao interesse pela monitoria acadêmica e sua importância segundo a percepção dos alunos do curso de Nutrição da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. A pesquisa se deu nos meses de maio e junho de 2015, com alunos do segundo ao nono semestre do Curso de Nutrição, totalizando 48 amostras.

O primeiro passo constituiu-se na abordagem de seis alunos de cada semestre do segundo ao nono. Os alunos responderam a um questionário de treze questões focadas no interesse pela monitoria, na importância do monitor, nas características de um bom monitor, nas qualidades que os levariam a ser um bom monitor, quais disciplinas gostariam de ser monitor, quais não gostariam e quais as metodologias de ensino mais eficientes. Depois da coleta de dados, as respostas foram tabuladas.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 48 alunos do Curso de Nutrição da Universidade de Fortaleza – UNIFOR do segundo ao nono semestre, dos quais 87,5% foram do sexo feminino e 12,5% do sexo masculino, esse resultado mostra que o curso de nutrição ainda é predominantemente feminino, porém o número de alunos do sexo masculino matriculados no curso vem aumentando a cada semestre.

Quando questionados se já foram ou não monitores 95,83% responderam que não, porém quando perguntados sobre o interesse em ser monitor 72,92% responderam que sim, que gostariam de ser monitor de alguma disciplina e 27,08% responderam que não. Assim, podemos perceber que apesar da maioria demonstrar interesse em ser monitor o número de alunos que não se interessam pela monitoria se mostra bem significativo, atingindo quase 30%, sendo esse resultado mais expressivo no quarto e sétimo semestres, provavelmente por ser um período crítico, estando na metade do curso, período esse, onde muitas dúvidas sobre o futuro como profissional começam a surgir e talvez esse seja o melhor momento para ter uma experiência com a docência.

Ao indagar sobre o tipo de monitoria que gostariam de participar, a monitoria

institucional teve a grande maioria dos votos com 64,71%, tendo como principal justificativa a remuneração, segundo os alunos a bolsa da monitoria pode ser vista como o primeiro passo para uma futura independência financeira, porém no caso de vagas apenas para a monitoria voluntária, 81,25% demonstraram interesse visando o ganho de conhecimento e experiência, além da satisfação em ajudar o próximo. Com relação aos motivos pelo interesse na monitoria, 33,61% alegaram a experiência adquirida nessa atividade como o principal motivo, em seguida com 30,33% seria o engrandecimento do currículo um bom motivo para se candidatar a monitoria e com 18,85% a remuneração.

Sobre a importância do monitor, todos ressaltaram a sua relevância para o melhor aproveitamento dos conteúdos, pois o ele está presente como um suporte aos alunos, acompanhando, tirando dúvidas, direcionando, ensinando de maneira simples e prática, ajudando na fixação dos conteúdos. Além disso, muitos colocaram o fato do monitor já ter passado pelas mesmas dificuldades do aluno como um ponto positivo, pois assim eles conseguem ter uma visão mais ampla das dificuldades de cada um.

De acordo com a pesquisa, a característica mais votada que um monitor deve possuir é a paciência, ficando em primeiro lugar com 11,89% dos votos, seguida por atenção com 11,62% e responsabilidade com 11,35% podendo esses três resultados serem considerados um empate técnico. Outras características que também apresentaram resultados significativos foram a acessibilidade com 10,81% e o bom relacionamento com colegas com 9,19%. Quando indagados sobre qual de suas qualidades os levariam a ser um bom monitor os resultados mais significativos foram semelhantes aos da pergunta anterior, paciência e responsabilidade, aparecendo empatados com 16,5% dos votos, seguidos pela atenção com aproximadamente 13%. Esses resultados comprovam que para que um monitor exerça sua função com êxito ele deve apresentar-se como uma pessoa responsável, atenciosa e paciente.

Quando perguntados se a monitoria é relevante para o engrandecimento pessoal, 93,48% dos entrevistados responderam que sim. Segundo os entrevistados, os alunos que passam pela experiência da monitoria adquirem mais responsabilidade, seriedade, melhoram as relações interpessoais e se sentem mais motivados a estudar para que assim possam passar o conhecimento adiante, além de fixar o conteúdo gerando maior confiança e segurança sobre o assunto abordado.

Outro tema discutido na pesquisa está relacionado as disciplinas/módulos dos quais os alunos gostariam de ser monitor ou não, além das metodologias de ensino que mais são eficazes no processo de aprendizagem. As disciplinas/módulos que mais despertam o interesse dos alunos em serem monitores são: o Módulo de Doenças Crônicas Não Infecciosas (quinto semestre) com 14,55%, Fundamentos do Cuidado Nutricional (terceiro semestre) com 10,91%, Formação Profissional V (quinto semestre) com 9,09% e Sistemas de Defesa (segundo semestre) com 7,27%, de acordo com os entrevistados a maioria desses módulos são complexos e possuem uma grande quantidade de informação, porém os assuntos abordados são interessantes e os



fazem sentir mais próximos da profissão escolhida. Já as disciplinas/módulos que não despertam o interesse pela monitoria são: os módulos de Alimentos I e II (terceiro e quarto semestre respectivamente), Sistemas Reguladores (primeiro semestre), Farmacologia (terceiro semestre), Fisiologia (segundo semestre) e Dietoterapia II (sétimo semestre), todas com 6,82%. Talvez pela complexidade dessas disciplinas/módulos muitas pessoas afirmaram não ter afinidade com o seu conteúdo, pois não o dominam ou mesmo não tiveram retornos positivos. Isso mostra que essas disciplinas merecem um pouco mais de atenção no quesito conquistar e prender o aluno, pois são de fundamental importância para o profissional Nutricionista. Com relação as metodologias de ensino, a grande maioria definiu como mais eficaz a resolução de exercícios com 22,01% dos votos, em segundo lugar com 16,35% encontramos a aula tradicional e em terceiro lugar tivemos os debates e os GP's com 14,47%. A última questão foi destinada a um espaço para sugestões aos monitores em geral, as propostas mais relacionadas foram: mais estudo, dedicação, atenção e metodologias de ensino.

Ficou claro a importância do monitor para impulsionar o aprendizado, sendo o monitor um suporte para os alunos, tirando dúvidas, direcionando, ensinando de maneira simples e prática ajudando na fixação dos conteúdos. Ficou claro também a relevância da monitoria para o engrandecimento pessoal já que os alunos que passam pela experiência da monitoria adquirem maior senso de responsabilidade, seriedade, melhoram as relações interpessoais, se sentem mais motivados a estudar e apresentam maior confiança e segurança sobre o assunto abordado.

Percebemos ainda que as disciplinas complexas nem sempre são vilãs, muitas vezes despertam maior interesse independentemente do nível de complexidade, dependendo da maneira como são abordadas, fazendo com que os alunos queiram ser monitores por se sentirem mais próximos da profissão escolhida, porém algumas vezes quando as disciplinas não possuem uma boa abordagem, podem acabar dificultando a comunicação, afastando os alunos, criando uma dificuldade maior do que a que realmente existe e levando os alunos a não optarem por serem monitor dessas disciplinas, isso pode se tornar um círculo vicioso e prejudicar o aprendizado. Por isso faz-se necessário usar de metodologias de ensino eficazes que possam minimizar as dificuldades. Temos como boas opções a resolução de exercícios, debates e GP's que são metodologias onde os alunos participam mais e se sentem incluídos.

#### **4 | CONCLUSÃO**

Diante dos dados obtidos na presente pesquisa, percebe-se que os alunos do Curso de Nutrição da Universidade de Fortaleza – UNIFOR apresentam interesse pela monitoria de forma geral. Observa-se como primeira escolha a monitoria institucional devido a remuneração e a possibilidade de dar um “ponta pé” inicial para independência

financeira, porém o interesse na monitoria se estende também a monitoria voluntária visando o conhecimento, a experiência e o prazer em ajudar o próximo. Também é possível concluir que um bom monitor precisa ter características que se fazem fundamentais para o êxito do seu trabalho, dentre elas temos a responsabilidade, a paciência, a atenção, a acessibilidade e o bom relacionamento interpessoal.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Fernanda de et al. **Programa de Monitoria Acadêmica: percepção de monitores e orientadores.** Revista de Enfermagem da Uerj, Rio de Janeiro, v. 3, n.14, p.391-397, jul. 2006.

JESUS, Daniele Maria Oliveira de et al. **Programas de Monitorias: um estudo de caso em uma IFES.** Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p.61-86, dez. 2012.

NATARIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Programa de monitores para o ensino superior.** Estud. psicol. Campinas, v.27, n.3, p. 355-364, 2010.

## INTERVENÇÃO DA MONITORIA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS

**Tainá Bezerra Rodrigues**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza- Ceará

**Ralciney Márcio Carvalho Barbosa**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza- Ceará

**Monica Helena Neves Pereira Pinheiro**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza- Ceará

**Diane Nocrato Esmeraldo Rebouças**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza- Ceará

**RESUMO:** O principal objetivo desse trabalho foi propor uma intervenção pedagógica da monitoria dentro do Módulo de Metodologia do Voleibol do Curso de Educação Física da Universidade de Fortaleza a fim de mediar conflitos que foram observados no decorrer do semestre 2017.1. Trata-se de relato de experiência que utilizou como método o Arco de Magueréz. Os dados foram coletados na Universidade de Fortaleza no período de 6 a 14 de junho de 2017. A amostra foi composta por 6 alunos do curso de Educação Física, estando estes entre o 2º e o 7º semestre de sua formação e matriculados no módulo metodologia do voleibol. Os resultados indicaram que 100% tinha algum envolvimento com situações de Bullying, sendo 50% autores e 16,7% vítimas, demonstrando o quanto os

alunos não têm consciência da seriedade do assunto e de suas consequências, bem como a importância da intervenção da Universidade no combate ao Bullying.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bullying. Integração. Metodologia Ativa.

**ABSTRACT:** The main objective of this work was to propose a pedagogical intervention of monitoring within the Volleyball Methodology Module of the Physical Education Course of the University of Fortaleza in order to mediate conflicts that were observed during the semester 2017.1. It is an experience report that used as method the Arch of Magueréz. Data were collected at the University of Fortaleza from June 6 to 14, 2017. The sample was composed of 6 students of the Physical Education course, being between the 2nd and the 7th semester of their education and enrolled in the module methodology of the volleyball. The results indicated that 100% had some involvement with Bullying situations, being 50% authors and 16.7% victims, demonstrating how the students are not aware of the seriousness of the subject and its consequences, as well as the importance of the intervention of the University in the fight against Bullying.

**KEYWORDS:** Bullying. Integration. Active Methodology.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Voleibol foi criado pelo norte-americano Willian Morgan na Associação Cristã de Moços (ACM) na cidade de Holyoke em Massachusetts nos Estados Unidos no ano de 1895 (BOJIKAN, 2003).

Morgan observou que grande parte dos seus alunos mais velhos não se identificavam com o esporte recém-criado basketball (1891) devido ao alto índice de choques que provocavam lesões. A partir disto, ele desenvolveu um esporte alternativo de tom mais lúdico, sem contato físico e que proporcionasse aos participantes esforços físicos que trouxesse benefícios para a saúde.

O voleibol se enquadra na categoria dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), sendo esses caracterizado como o enfrentamento entre duas equipes, tendo um regulamento obrigatório, disputado dentro de um terreno de jogo com o objetivo de vencer o jogo. Nas situações de ataque e de defesa, há uma relação de cooperação e de oposição de acordo com a natureza do jogo (GARGANTA, 1998).

confronto entre duas formações de equipes, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo e se movimentam, com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as sucessivas configurações que o jogo vai experimentando resultam da forma como ambas as equipes geram as relações de cooperação e oposição em função do objetivo do jogo (GARGANTA, 1998, p. 21).

O voleibol possui algumas características específicas, sendo elas: o envio da bola por cima da rede, troca de bola sem retê-la, número de contatos limitados, todo espaço da quadra é alvo para o adversário, irregularidades técnicas punidas pelas regras, intervenção limitada aos espaços frontais e laterais e a rotação obrigatória (MESQUITA, 2000).

O processo de ensino e aprendizagem dos esportes fazem parte da estrutura curricular dos cursos superiores de Educação Física (Licenciatura e bacharelado). Esses têm a duração de oito semestres no grau de bacharelado e de sete semestres no grau de licenciatura, cada um com perfil de formação e intervenção profissional próprios. Os profissionais licenciados atuam como docente na educação básica. O bacharel terá uma área mais ampla para atuação, podendo exercer sua função nas áreas do treinamento desportivo, da preparação física, da avaliação física, da recreação em atividade física, na orientação de atividades físicas, na gestão em Educação Física e Desporto. (CONFED, 2002).

Dentre os módulos presentes no fluxograma de ambos os graus, existe o de Metodologia do Voleibol. Esse módulo pertence ao terceiro semestre da matriz curricular do curso de Educação Física na Universidade de Fortaleza. O mesmo é composto por aulas práticas e teóricas, sendo desenvolvido metodologias ativas, que mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno (MORÁN, 2015), como jogos simulados, oficinas pedagógicas e jogos

adaptados. O principal objetivo é tornar os alunos competentes profissionalmente para uma ampla atuação no processo de ensino-aprendizagem e treinamento do voleibol de quadra e de praia.

Muitas vezes o profissional de educação física é submetido a possíveis situações desconfortáveis na sala de aula. As aulas de Educação Física, por sua natureza, podem criar situações de competitividade, agressividade e até discriminação como o Bullying. Essas características ficam mais visíveis nos jogos e esportes, ferramentas muito utilizadas em aula (PERFEITO, 2017).

Segundo Fante (2005), Bullying é uma palavra de origem inglesa, que é utilizada para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outros indivíduos e submetê-los a tensão.

Pereira (2002, p.16), define o tema como comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente.

O bullying pode se manifestar em todos os contextos sociais, desde o familiar, passando pelo escolar e o universitário, até o profissional, o comunitário ou o religioso. Ele pode gerar sequelas de difícil reversibilidade, manifestadas, muitas vezes, em toda a vida adulta com dificuldades de entrosamento, aparente falta de iniciativa, medo exagerado de comunicação em público, dentre outros transtornos de interação ou culminar em problemas psicológicos, como a baixa autoestima e a depressão, ou de saúde, como a bulimia e a anorexia (SOUSA, 2014).

As crianças que sofrem com o bullying por vezes também podem desistir de seus sonhos e planos em detrimento das mazelas deixadas consciente ou inconscientemente pelo trauma, não conseguindo sucesso profissional e/ou pessoal, o que aprofunda ainda mais a dor e dificulta a sua superação (SOUSA, 2014).

O principal objetivo desse trabalho foi propor uma intervenção pedagógica da monitoria dentro do Módulo de Metodologia do Voleibol do Curso de Educação Física da Universidade de Fortaleza a fim de mediar conflitos que foram observados no decorrer do semestre 2017.1.

## **2 | METODOLOGIA**

O presente estudo trata-se de um relato de experiência e para tanto foi utilizado como suporte teórico o Arco de Maguerez.

O estudo foi realizado dentro do curso de Educação Física da Universidade de Fortaleza, com alunos cursando entre o 2º e o 7º semestre de sua graduação, o módulo de Metodologia do Voleibol se encontra no terceiro semestre da grade curricular.

Para a execução da pesquisa foi utilizado um método chamado Arco de Maguerez, criado em 1970 quando Charles Maguerez precisou trabalhar na integração de adultos emigrantes oriundos de países africanos que foram para França trabalhar na agricultura

e na indústria.

Sendo assim, organizou uma metodologia baseada na resolução de problemas, partindo da observação das necessidades do real para uma discussão tendo em consideração, não os conhecimentos, mas a experiência de cada um, para se chegar à criação da solução do problema naquela realidade observada.

O Arco de Maguerz é dividido em 5 etapas sendo elas:

1. Observação da realidade e definição de um problema;

Registro de todas as informações sobre o contexto ambiental, partindo do conhecimento pessoal que cada um dos alunos tem desta realidade.

2. Pontos-chave;

Definição do que é mais importante no assunto em estudo e as variáveis determinantes da situação.

3. Teorização;

Análise teórica sobre aquele problema, naquele contexto, com aquelas implicações na vida real.

4. Hipóteses de solução;

Elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas identificados

5. Aplicação à realidade.

Reflexão sobre a aplicabilidade à realidade de cada uma das soluções encontradas, colocando de lado as menos propícias e escolhendo as melhores.

A primeira etapa da pesquisa, seguindo o modelo do arco, se concretizou quando foi observado pelas monitoras do Módulo Metodologia do Voleibol, um possível caso de bullying entre os alunos que estavam cursando. Na turma selecionada, havia um aluno que possui um distúrbio da fala (gagueira) em um nível avançado, além disso o mesmo tem dislexia e dificuldades com atividades que necessitem de coordenação motora.

A situação de exclusão foi logo percebida quando começaram a acontecer situações como em atividades de duplas ou trios eram sempre as mesmas pessoas que realizavam com ele, em dinâmicas de time o mesmo era sempre o último a ser escolhido e também durante os jogos nos intervalos das aulas foi identificado um grupo de alunos que realizavam brincadeiras de mau gosto e insultos. O aluno afetado chegou a faltar aula durante um longo período.

Na segunda etapa, foi decidido que algo precisaria ser feito em relação a questão, foi o momento em que a monitoria entrou em contato com o professor orientador e foi esclarecido o que estava acontecendo. Nesse momento, como pontos chave, foram selecionados o Bullying e a integração.

Na terceira etapa, foi estudado e conceituado sobre bullying e sobre a integração de pessoas com limitações a um grupo social, no caso, a turma de metodologia do



voleibol. O caso foi levado ao Programa Tutorial Acadêmico (PTA) da Universidade de Fortaleza que tem como objetivo acolher, atender e orientar o estudante de graduação do Centro de Ciências da Saúde em suas dúvidas e questões acadêmicas e pessoais, apoiando no seu desenvolvimento acadêmico, ajudando o aluno a perceber como pode empreender com qualidade este tempo de formação profissional na Universidade (UNIFOR, 2017).

Foi utilizado um questionário adaptado de (NEPSO e CRISTOVAM 2010) contendo 16 questões, cujo objetivo foi perceber a compreensão e as experiências que os alunos do módulo tinham sobre o Bullying.

Na quarta etapa, foi colhido e analisado os dados do questionário aplicado e selecionado a melhor forma de solucionar o problema.

Na quinta etapa, foi aplicado a solução escolhida. Foi realizado uma reunião com todos os alunos do módulo sem a presença no aluno relatado. Na reunião foi discutido sobre, aceitação, respeito, paciência e trabalho em equipe.

O caso foi repassado para todos os professores do curso e a equipe profissional agiu em conjunto, comunicando e tendo momentos de reflexão com os alunos do curso.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Tabela** - Distribuição de frequência relativa

		%
Você já esteve envolvido em atos de bullying?	Sim	100,0
Você se coloca como?	Vítima	16,7
	Autor	50,0
	ora vítima ora autor	33,3
Tipo de violência envolvido?	Agressão verbal	83,3
	Agressão física	00,0
	Ambas	16,7
Local do acontecimento	Na sala de aula	66,7
	Em algum local público da universidade	33,3
Na situação em que você se envolveu, quem praticou estava	Em grupo	100,0
Concorda com atos de bullying?	Não	100,0
Quando você vê uma pessoa sofrendo bullying o que você sente?	Pena	50,0
	Não sinto nada	50,0
Como você reage ao presenciar uma situação de bullying?	Não me meto	66,7

	Defendo	33,3
Se foi alvo de bullying, você solicitou ajuda?	Sim	50,0
	Não	50,0
Se você foi autor de bullying, o praticou por que razão?	Por brincadeira	83,3
	Não sei	16,7
Se você foi autor de bullying, alguém te orientou que esse ato é incorreto e prejudica os outros?	Sim	100,0
Se você respondeu sim a questão anterior, quem te orientou?	Professor	16,7
	Colegas	50,0
	outros (padre, pastor, namorado/a)	33,3
O bullying é um ato de agressão que pode levar à punição. Você sabia que pode ser punido por ser autor de bullying?	Sim	100,0
Quantas vezes você já foi vítima de bullying?	Uma	33,3
	Duas	33,3
	Três ou mais vezes	33,3
Há na sua universidade campanha, debate, informações sobre o bullying?	Sim	33,3
	Não	66,7
Você acha que essas atividades realizadas na escola ajudam a evitar o bullying?	Sim	83,3
	Não	16,7

A tabela abaixo analisa a prática do Bullying dentro do meio acadêmico.

Conforme os resultados analisados na tabela, é possível observar que toda a amostra (100%) esteve envolvida de alguma forma entre as vertentes do bullying. Isso atesta, a frequência desses atos no ambiente universitário, seja em locais públicos (33,3%), seja em sala de aula (66,7%). Com relação aos ambientes, Perfeito (2017) afirma que esses são os locais em que as vítimas se encontram mais suscetíveis a agressões.

Ainda segundo Perfeito (2017), quando os alunos não são orientados a reconhecer normalmente as diferenças existentes entre cada indivíduo, é notória a falta de consciência. Esse mesmo fato foi percebido na pesquisa, visto que, quase a totalidade (83,3%) dos investigados o pratica como brincadeira ou não intervém em favor da vítima (66,7%) e apenas uma minoria a defende (33,3%).

Sob essa égide, parte da responsabilidade de intervenção é dever dos docentes. Entretanto, como observado na tabela, a menor parcela da contribuição dada foi por professores (16,7%). Outra análise feita foi sobre a insuficiência de ações das universidades, pois mais da metade (66,7%) dos alunos não entrou em contato com medidas de conscientização acerca do assunto discutido por meio delas. Nesse sentido, a partir da observação da monitora e o surgimento desse tema, o Curso de

Educação Física resolveu orientar os docentes sobre esse tema.

## 4 | CONCLUSÃO

A prática do bullying é extremamente prejudicial ao desenvolvimento psicossocial do indivíduo, uma vez que interfere diretamente em suas relações dentro do meio acadêmico e repercute ao longo de toda sua vida, podendo incutir percalços em todo seu contexto social.

Dentro dessa lógica, tanto o âmbito admirativo quanto o docente das universidades, possuem fundamental influência no combate ao bullying, na medida em que a conscientização da profundidade de tais atos é o necessário para a base de seu enfrentamento.

Nesse momento, a ideia foi constatar a importância da intervenção da monitoria na promoção de atividades integrativas para a mediação de conflitos observados durante o semestre e minimizar a ocorrência do bullying na universidade.

## REFERÊNCIAS

BOJIKIAN, João Crisóstomo Marcondes. **Ensinando o voleibol**. São Paulo: Phorte, 2003.

CRISTOVAM, Marcos Antonio da Silva et al. Atos de bullying entre adolescentes em colégio público de Cascavel. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p.46-54, 13 ago. 2010.

CONFEEF. Intervenção do profissional de educação física. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2002.

FANTE C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Editora Versus: Campinas - SP, 2005.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos coletivos: Perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto, Ano IV, v. 8. p.19 a 27. 1998.

MESQUITA, I. Modelação do treino nas habilidades técnicas nos jogos desportivos. In: MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Foca Foto, Ponta Grossa, p.15-33, 2015. Disponível em: <<https://uepgfocafoto.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PERFEITO, Rodrigo Silva. Bullying e educação física: entenda a relação e saiba como agir. **Educação Física**, Fortaleza, n. 64, p.20-23, 24 ago. 2017. Mensal. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/revista.asp?num=64>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOUSA, Alberto B.. **O MÉTODO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM O ARCO DE MAGUEREZ**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/metodologia-do-arco-magueres>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PEREIRA, B. O. A violência na escola – formas de prevenção. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds). **A escola e a criança em risco** – intervir para prevenir, Edições Asa, 17-30, 2002.

SOUSA, Sandra Regina Freitas de. **Um estudo de caso sobre o bullying**: a percepção das alunas do curso de Serviço Social da Faculdade Cearense nos anos de 2011.1 a 2013.2. 2014. 91 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Cps, Faculdade Cearense, Fortaleza, 2014.

## MONITORIA NA MÍDIA: O VÍDEO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

### **Francisca Samila Mendes Carvalho**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – Ceará

### **Maria Gabriella Gomes de Abreu Azevedo**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – Ceará

### **Gabriela Souza Veloso Vitoriano**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – Ceará

### **Chrystiane Maria Veras Porto**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza – Ceará

### **Marilene Calderaro Munguba**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** Introdução: A monitoria é concebida como prática de iniciação à docência, pois o aluno-monitor adquire novos conhecimentos, consegue aptidão, capacidade de interação e lida com a resolução de problemas que podem surgir. Objetivo: Analisar a influência do vídeo como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de alunos do módulo Projetos Integrados em Saúde (PIS). Metodologia: Estudo experimental, do qual participaram 51 alunos provenientes das sete turmas do módulo PIS ofertadas – seis presenciais e uma semipresencial - no período de Abril e Maio de 2017. Para a coleta de dados foi

utilizado o programa Google forms, cujo formulário elaborado incluiu seis perguntas de múltipla escolha e uma discursiva. As perguntas de múltipla escolha foram: os vídeos explicativos sobre o projeto contribuíram para sua elaboração? Quais foram os tópicos que tiveram dificuldade? Em uma escala de um a cinco, levando em consideração de o cinco ser o maior valor, quanto o vídeo lhe foi útil? O tempo de disponibilização dos vídeos foi compatível com o prazo de divulgação do projeto? A mídia de comunicação (WhatsApp) utilizada para divulgação dos vídeos foi eficaz? Os tópicos que tiveram dificuldade foram esclarecidos após os vídeos? Seguiu-se a pergunta discursiva: qual sugestão você daria para uma melhor repercussão dos vídeos. Resultados: Tanto a utilização dos vídeos na mediação da aprendizagem, como os prazos de divulgação foram avaliados positivamente pelos participantes. Conclusão: Conclui-se que as estratégias de ensino e aprendizagem mediadas pela monitoria são aceitas por alunos e professores, pois colabora com o aprendizado do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Vídeo. Aprendizagem. Ensino Superior. Interprofissionalismo.

**ABSTRACT:** Introduction: The Monitoring is intended as introduction to teaching practice,

because the student-monitor, in addition to acquiring new knowledge, gets aptitude, ability to interact and deal with the resolution of problems that can arise in different situations of learning. Objective: To analyze the influence of video as a tool in the teaching and learning process of students Integrated Health Projects module (PIS). Methodology: Experimental study, attended by 51 students from the seven PIS module classes offered – six semi-distant courses and a person-from April and May, 2017. For information collecting was used the Google program forms, which elaborate form included six multiple-choice questions and a discursive one. The multiple-choice questions were: Did the explanatory videos on the project contribute to your preparation? What were the topics that had difficulty? On a scale of one to five, taking into consideration of the five is the highest value how useful is the video for you? Was the availability time of time of the video compatible with the duration of the disclosure project? Has been the communication device Whatsapp messenger, used for disclosure of the videos effective? Were the topics which they had difficulties clear after the mentioned videos? This was followed by the question: what suggestion would you give to improve the repercussion of the videos. Results: Both the use of videos in the mediation of learning, such as the deadlines for disclosure were evaluated positively by participants. Conclusion: It is concluded that the teaching strategies and learning mediated by monitoring are accepted by students and teachers, because learning collaborates with the student.

**KEYWORDS:** Monitoring. Video. Learning. Higher Education. Interprofessionalism.

## 1 | INTRODUÇÃO

O módulo<sup>1</sup> Projetos Integrados em Saúde, ofertado no currículo integrado dos cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza desde 2012, tem como objetivo a integração de futuros profissionais da saúde em diferentes cenários ou contextos de atuação.

Prática da monitoria tem se constituído como um instrumento de apoio pedagógico por meio da qual o aluno-monitor e o aluno do módulo possuem a oportunidade de aprofundar conhecimentos, esclarecer dúvidas e praticar habilidades procedimentais. As atividades de monitoria são, certamente, uma experiência diferenciada na trilha acadêmica, pois prepara o aluno-monitor para a sua formação em termos de ensino, pesquisa e extensão (CARVALHO et al., 2012).

A educação deve acompanhar as mudanças ocorridas no mundo, especialmente no âmbito da didática de ensino, dos novos meios de ensino-aprendizagem, então com isso surgem diversos métodos e recursos do processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2011).

O professor, por sua vez, independente do ciclo de ensino – fundamental, médio

---

<sup>1</sup> Designação utilizada em substituição ao termo “disciplina” devido à composição modular característica da matriz curricular integrada dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza-Unifor.

ou superior, deve explorar e adaptar-se aos materiais de ensino, com o objetivo de possuir eficiência completa, pois constantemente, quebram-se velhos paradigmas e criam-se novos. E assim, começam a surgir novos conhecimentos e tecnologias para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Os vídeos tornaram-se um desses métodos atuais e, para refletir sobre o alcance do vídeo, algumas questões são analisadas, como a interação numa relação de ensino e aprendizagem imediata. Tal perspectiva dinâmica parece fundamental, pois o modo de utilização do método será resultado também das interações que ocorrerão entre professor, aluno e vídeo (CINELLI, 2003).

Ressalta-se que o vídeo tem se constituído como recurso didático muito utilizado atualmente, tanto em disciplinas ofertadas na modalidade à distância (EAD) como presencial. Este trabalho, por exemplo, resulta da produção de um vídeo explicativo desenvolvido no período letivo 2017.1 como atividade de monitoria do módulo Projetos Integrados em Saúde, ofertado nas duas modalidades de ensino. O principal objetivo do artigo foi analisar a influência do vídeo como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de alunos do módulo Projetos Integrados em Saúde.

## 2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo experimental (SEVERINO, 2016) com abordagem quantitativa (MARCONI; LAKATOS, 2017) realizado durante os meses de Abril a Maio de 2017 com os alunos matriculados no módulo Projetos Integrados em Saúde, ofertado pelos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza-Unifor, localizada no Estado do Ceará, Brasil. Nesse período, todas as atividades de monitoria realizadas junto aos alunos foram acompanhadas por três monitoras do módulo PIS, selecionadas pelo Programa de Monitoria da Unifor. A produção dos vídeos baseou-se no conteúdo referente às etapas do projeto de intervenção interprofissional. Assim, as monitoras descreviam, de forma sucinta, os tópicos do projeto com exemplos para facilitar a compreensão dos alunos. Os tópicos eram: título, introdução, justificativa, objetivo, metodologia, orçamento e critérios para acompanhamento e avaliação do serviço.

Participaram do estudo 51 alunos provenientes das sete turmas ofertadas no semestre letivo 2017.1, sendo seis presenciais e uma semipresencial. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário na plataforma *Google forms*, elaborado com 6 perguntas de múltipla escolha e 1 discursiva. As perguntas de múltipla escolha foram: Os vídeos explicativos sobre o projeto contribuíram para sua elaboração? Quais foram os tópicos que tiveram dificuldade? Em uma escala de um a cinco, levando em consideração de o cinco ser o maior valor, quanto o vídeo lhe foi útil? O tempo de disponibilização dos vídeos foi compatível com o prazo de divulgação do projeto? A mídia de comunicação WhatsApp utilizada para divulgação dos vídeos foi eficaz? E



os tópicos que tiveram dificuldade foram esclarecidos após os vídeos? E a pergunta discursiva foi: Qual sugestão você daria para uma melhor repercussão dos vídeos? Os resultados foram analisados por meio da estatística descritiva (GUIMARÃES, 2008) após serem gerados em gráficos para facilitar a compreensão e dinâmica da avaliação do vídeo explicativo.

O estudo é vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação nas Profissões da Saúde, especificamente à Linha “Processo ensino e aprendizagem nas profissões da saúde” e respeitou os princípios éticos da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012), que incorpora sob o olhar do indivíduo e do coletivo, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunicação científica e ao Estado.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Projetos Integrados em Saúde e Educação Interprofissional**

Sabe-se que o Interprofissionalismo e a prática interdisciplinar podem suscitar ganhos na formação do profissional da saúde ao romper com a fragmentação do saber e fortalecer a assistência integral (CARVALHO, TOMAZ, TAVARES, 2018). Notadamente, a necessidade da prática interdisciplinar, na formação acadêmica dos cursos da área da saúde, é apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Graduações da área da Saúde. Assim, as DCN da área de saúde requerem que as graduações dos cursos capacitem um egresso crítico, reflexivo, humanístico e apto para atuar no SUS (BRASIL, 2002).

O módulo Projetos Integrados em Saúde (PIS) que integra o Núcleo Comum<sup>2</sup> dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza, tem como propósito de aplicar com ética o método científico em projetos integrados em saúde, assim como planejar atividades interdisciplinares para uma educação interprofissional no campo da saúde.

#### **3.2 O vídeo em mídia social como ferramenta de ensino e aprendizagem**

Os vídeos produzidos pela monitoria foram avaliados por 51 alunos matriculados nas seis turmas presenciais e na turma semipresencial do módulo PIS com vistas à descrever as etapas do projeto integrado de práticas em saúde de forma sucinta e clara para os acadêmicos.

Em relação ao valor significativo sobre a contribuição do vídeo para a produção do projeto de intervenção, 94,1% dos acadêmicos apontou como relevante. Pode-se observar que quando o vídeo torna-se útil pode potencializar a compreensão sobre o assunto abordado no mesmo. Com a integração das mídias o aluno pode opinar sobre o que está ao seu redor, não sendo passivo. Esses recursos tornam a prática

<sup>2</sup> O Núcleo comum consiste em um conjunto de módulos relacionados aos eixos “Bases técnicas da saúde” e “Ser humano e suas relações” que integram a matriz curricular dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde da Unifor.

de ensinar e de aprender motivadora, variada e lúdica (SILVA, OLIVEIRA, 2010). Com esse resultado, é possível observar a eficácia da produção dos vídeos para uma contribuição no ensino e aprendizagem do graduando.

Ao buscar conhecer os tópicos abordados no vídeo que os alunos relataram ter mais dificuldade, 39,2% dos participantes apontaram o tópico da metodologia (Figura 1). Este resultado deve estar relacionado ao fato que este é o mais extenso e requer mais informações e detalhes, tornando-o, assim, o mais complexo para ser elaborado.

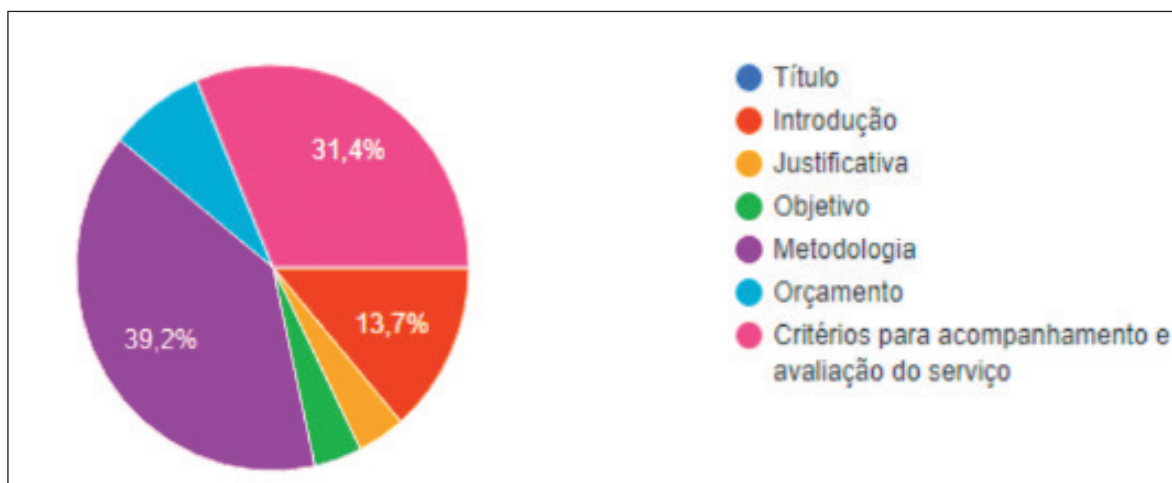


Figura 1: Tópicos que os acadêmicos indicaram ter mais dificuldade. (n=51)

O planejamento de vídeo aula deve sempre levar em consideração o tipo de vídeo que será exibido e os objetivos pretendidos pelo professor. Assim, tais objetivos de aprendizagem devem estar ajustados às características do vídeo. Quando elaborados, os vídeos devem respeitar os elementos didáticos – clareza, objetividade, exemplos, duração – além de possuir uma sequência lógica para otimizar o aprendizado (CINELLI, 2003).

Destarte, o feedback dos alunos acerca da utilidade do vídeo destaca que este recurso ajudou na construção do projeto conforme representado na figura 2.

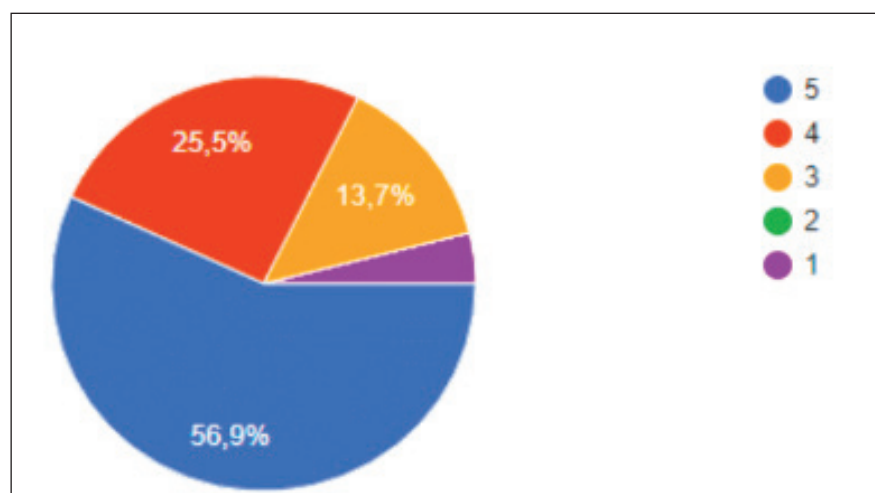


Figura 2: Utilidade do vídeo numa escala de um a cinco (n=51)

A prática do uso de vídeo aula não substitui a função do professor, todavia serve para complementar as diversas estratégias de ensinar, proporcionando aprendizagens atualizadas, mais dinâmica e interativas, promotoras de uma educação personalizada e não-linear, ofertando aos alunos uma linguagem mais coloquial e direcionada para o tema ou a dificuldade que ele venha a apresentar (SILVA, 2014).

O cumprimento de um cronograma no módulo PIS é essencial para o alcance da nota máxima na avaliação. Assim, nos resultados deste estudo foi indicado pela maioria dos alunos participantes (82,2%) a importância de o vídeo estar disponibilizado aos alunos antes do prazo de entrega do projeto.

Quando questionados sobre a eficácia dos vídeos serem divulgados no aplicativo WhatsApp, a maioria (94,1%) dos acadêmicos respondeu afirmativamente. Ressalta-se que, atualmente, os meios de comunicação, especialmente as mídias sociais, vêm promovendo uma maior e mais dinâmica forma de apresentação de informações na modalidade virtual, sendo o aplicativo WhatsApp utilizado como rede de divulgação dos vídeos produzidos.

O acesso à internet tem ocasionado a inclusão digital e, por conseguinte, o acesso ao conhecimento para todos, ou seja, promove o rompimento de barreiras e fronteiras, suprimindo o isolamento e acelerando a autonomia da aprendizagem aliada ao uso das tecnologias, através do meios de comunicação (SOUZA, 2016). A maioria das pessoas possuem esses meios de comunicação e, além da praticidade da propagação de informação, agrega o conforto para o aluno que pode estar em sua residência e, apenas com o smartphone, estudar de uma forma didática e efetiva.

No tocante à questão sobre os tópicos que tiveram dificuldade e foram esclarecidos por meio dos vídeos, 88,2% dos participantes responderam afirmativamente.

As estratégias de ensino precisam ser claras e, além disso, devem ser expostas de forma que todos os alunos entendam para melhor compreensão e aprendizagem do conteúdo ensinado, o que foi possível perceber com os vídeos disponibilizados. Contudo, o vídeo sozinho não ensina, o aluno deve buscar outros conhecimentos para assim utilizar corretamente o suporte dado no vídeo (CINELLI, 2003).

Quando solicitadas algumas sugestões para uma melhor repercussão dos vídeos, surgiram comentários como: “está ótimo”, “podia estar mais detalhado”, “devia haver divulgação em outras redes sociais”, “fazer divulgação do vídeo em sala”, “fazer vídeo com mais exemplos”, “fazer mais vídeos”, “devia ter menor duração”.

É necessário que haja uma organização inovadora, dinâmica, aberta e com um objetivo pedagógico coerente e participativo ao produzir ferramentas didáticas. Portanto, é sempre importante o feedback dos alunos, para verificar o que precisa ser modificado e o que aprimorar para não cometer os mesmos erros na produção de outros vídeos (MORAN, 2000).

## CONCLUSÃO

A proposta de produção de vídeo para mídia social como estratégia de ensino e aprendizagem é, atualmente, bem aceita pelos alunos e tem colaborado com o rendimento no módulo PIS. Todavia, deve ser permanente o cuidado com os termos e exemplos utilizados para facilitar o trabalho das equipes durante a elaboração do projeto.

Atualmente, o vídeo produzido pela monitoria foi regravado em estúdio do Núcleo de Educação à Distância (NEaD) da Unifor e compõe o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do módulo PIS.

Como o módulo Projetos Integrados em Saúde se encontra no início das matrizes curriculares dos cursos do CCS, é natural que os alunos vivenciem dificuldades na elaboração do projeto, mas no decorrer do semestre eles vão desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para a execução desta tarefa.

A monitoria em módulos do ensino superior contribui tanto para o aprendizado do aluno que está cursando a disciplina, como para o desenvolvimento das competências do monitor, visto que, além de ter o contato com o aluno, existe a troca de experiência e de conhecimentos com o professor, ajudando a compreender e a lidar melhor com as diferentes situações na vivência de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2013/06\\_jun\\_14\\_publicada\\_resolucao.html](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html)>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEE nº 4/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, seção1, p. 11.
- CARVALHO, I. S. et al. Monitoria em semiologia e semiótica para a enfermagem: um relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, vol. 2, n.12, p. 464-471, 2012.
- CARVALHO, V.L.; TOMAZ, J.M.T.; TAVARES, C.H.F. Interprofissionalismo e interdisciplinaridade na formação acadêmica: a percepção dos formandos em fisioterapia. **Revista de Enfermagem da UFPE**. Recife, 12(4):908-15, abr., 2018.
- CINELLI, N. P. F. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**. 2003. 72 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/85870>>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- GUIMARÃES, P. R. B. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-66.

SANTOS, A. Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior. **Anuário da produção acadêmica docente**, v. 5, n. 12, p. 129-150, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ed. rev. atual. São Paulo: Cortez; 2016.

SILVA, J. M. da. **As contribuições das vídeo aulas na formação do educando**. 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_4datahora\\_14\\_08\\_2014\\_08\\_48\\_16\\_idinscrito\\_3156\\_d8e34af3b2d24d0584e435838809e060.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_4datahora_14_08_2014_08_48_16_idinscrito_3156_d8e34af3b2d24d0584e435838809e060.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SILVA, R. V. OLIVEIRA, E. M. As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. In: **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL (EPEAL)**, 5., 2010, Alagoas. Anais... Epeal, 2010. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic\\_literatura/artigos/videos/Pereira\\_Oliveira.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SOUZA, M. F. M. de. **A utilização da internet como ferramenta de contribuição para aprendizagem na escola pública e privada em campina grande-pb**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Provas Públicas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016. Disponível em: <[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7338/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_F%C3%A1tima.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7338/Disserta%C3%A7%C3%A3o_F%C3%A1tima.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

## O “NIVELAMENTO” NA EDUCAÇÃO MÉDICA: ENSINANDO E APRENDENDO IMUNOLOGIA DE MANEIRA INOVADORA

**Daniel Araújo Kramer de Mesquita**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-CE

**Sônia Leite da Silva**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-CE

**Silvia Fernandes Ribeiro da Silva**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-CE

**Maria Clara Machado Borges**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-CE

**Márcio Roberto Pinho Pereira**

Universidade de Fortaleza  
Fortaleza-CE

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi avaliar a percepção do aluno sobre o instrumento “Nivelamento” utilizado no Módulo de Agressão e Defesa do Curso de Medicina da Universidade de Fortaleza. Trata-se de um estudo transversal e descritivo onde alunos que cursaram o Módulo participaram do instrumento “Nivelamento”. Foi aplicado um questionário estruturado e autoaplicável, composto de questões avaliadas pela escala Likert. A amostra da pesquisa foi composta por 149 alunos, 74 (50%) eram homens. Os 149 alunos tinham idade entre 17 e 38 anos, com média de 21 anos. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de

ética em Pesquisa da UNIFOR. As análises estatísticas foram feitas no software estatístico Epi-Info para Windows versão 3.5.4 (2008). A maioria (94,6%) dos alunos respondeu que o nivelamento sanou as suas dúvidas e que tinham grande interesse pelos conteúdos abordados (94%). Porém, 22,1% dos alunos não se sentiram a vontade para tirar as suas dúvidas e sugeriram a estratégia em pequenos grupos. O método aplicado no nivelamento (uso de mapas conceituais, vídeos didáticos e casos clínicos) foi bem aceito por 94,6% dos alunos. Os conteúdos abordados ajudaram na resolução dos GTs da maioria (91,3%), mas 46,3% dos alunos ainda ficaram com dúvidas em alguns assuntos. A maioria (96,5%) relata que a estratégia deveria ser utilizada em outros semestres. Nossos resultados sugerem que o instrumento de nivelamento foi muito bem aceito pelos alunos e o método utilizado os ajudou a compreender o conteúdo do Módulo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Aprendizagem. Educação. Nivelamento.

**ABSTRACT:** The objective of the study was to evaluate the student's perception of a “Leveling” instrument used in the Aggression and Defense Module of the Medicine Course of University of Fortaleza. It is a cross-sectional and descriptive study where students who attended the module participated in the instrument “Leveling”. A



structured and self-administered questionnaire was applied, composed of questions evaluated by the Likert scale. The research sample consisted of 149 students, 74 (50%) of whom were men. The 149 students were aged between 17 and 38 years, with a mean of 21 years. The research project was submitted to the Research Ethics Committee of UNIFOR. Statistical analyzes were performed in Epi-Info statistical software for Windows version 3.5.4 (2008). The majority (94.6%) of the students answered that the leveling raised their doubts and had great interest in the contents covered (94%). However, 22.1% of the students did not feel free to answer their questions and suggested the strategy in small groups. The method applied in leveling (use of conceptual maps, didactic videos and clinical cases) was well accepted by 94.6% of the students. The content addressed helped in the resolution of the GTs of the majority (91.3%), but 46.3% of the students still had doubts in some subjects. The majority (96.5%) report that the strategy should be used in other semesters. Our results suggest that the leveling instrument was very well accepted by the students and the method used helped them to understand the contents of the Module.

**KEYWORDS:** Teaching. Learning. Education. Leveling.

## 1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem tem mudado, de modo que não se espera apenas uma transmissão de conhecimentos, mas uma aquisição e uma constante construção desses conhecimentos pelos estudantes (ALMEIDA, 2003). Essa é uma das bases teóricas do método PBL (Problem Based Learning), onde os problemas utilizados para entendimento do conteúdo possuem uma dimensão crítica e política, pois, muitas vezes, têm como base o contexto que envolve o aluno. Essa importante característica do PBL foi muito bem fundamentada pelos pensamentos de Paulo Freire (FREIRE, 2000). Além disso, esse método prepara o aluno de hoje para ser um possível professor amanhã (IRBY, 1996), já que o capacita para aulas e discussões sobre diversos assuntos e para assumir lideranças (KNIGHT, CARRESE, WRIGHT, 2007).

Ao contrário do que muitos imaginam o PBL não dispensa a figura do docente. Na verdade, precisa-se frequentemente de um maior número de professores. O professor deve não apenas transmitir conhecimentos já finalizados e simplificados, mas auxiliar seus discípulos na busca do saber a partir da experiência de desafios e de novas situações (CUNHA et al, 2001). Também deve ajudá-los a utilizar conhecimentos prévios, com vistas a firmar o aprendizado e a eliminar possíveis erros no processo de aprendizagem, os quais poderiam se tornar sistemáticos e prejudicar grande parte da rede de conhecimentos (AUSUBEL, 1978, apud MADRUGA, 1996).

Programas de nivelamento e de acompanhamento ao discente são utilizados pelos cursos da área da saúde da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Destacamos o PTA (Programa Tutorial Acadêmico) e o PAD-Med (programa de apoio ao discente

da medicina). Esses programas objetivam acolher, atender e orientar o aluno em suas dúvidas e questões acadêmicas e pessoais, apoiando no seu desenvolvimento acadêmico.

O Módulo de Agressão e Defesa encontra-se no segundo semestre (S2) e é apontado pelos alunos como um Módulo difícil e complexo, uma vez que seu eixo principal é a ciência da imunologia também apontada como uma disciplina de difícil compreensão. Sabe-se que os conhecimentos prévios de imunologia oriundos do ensino fundamental ficam muito abaixo das necessidades dos conteúdos abordados nos Grupos Tutoriais (GTs) desse Módulo. Assim, com intuito de minimizar as dificuldades apontadas pelos alunos nesse Módulo, foi implantado em 2014 um novo instrumento de ensino denominado “Nivelamento”.

O “Nivelamento” tem o objetivo de auxiliar os alunos em sua aprendizagem, procurando facilitar a compreensão e a fixação dos conhecimentos de imunologia adquiridos após a resolução dos problemas discutidos no GT. A construção de mapas conceituais, a utilização de vídeos didáticos e a discussão de casos clínicos sobre os objetivos de aprendizagem traçados nos GTs são estratégias utilizadas nesse novo instrumento de ensino. Busca-se também eliminar as principais dúvidas dos alunos, permitindo uma melhor assimilação e equiparação dos conteúdos estudados sem deixar de lado as características primordiais do PBL. O “Nivelamento” consiste em reuniões semanais nas quais um professor-tutor reúne todos os alunos do Módulo em uma sala de aula e retoma os principais pontos dos conteúdos estudados na semana anterior dos GTs. O propósito principal dessa estratégia é nivelar os conteúdos estudados para todos os alunos de todos os GTs em um momento dinâmico, didático e seguro.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar a percepção do aluno de medicina sobre a estratégia de “Nivelamento” utilizada no Módulo de Agressão e Defesa como instrumento facilitador do ensino-aprendizagem.

## **2 | METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo transversal e descritivo realizado durante o primeiro semestre de 2015 com alunos do Curso de Medicina da UNIFOR que participaram da estratégia de “Nivelamento” no primeiro e segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015.

Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário estruturado e autoaplicável, composto por nove questões objetivas com respostas avaliadas pela escala Likert e mais duas perguntas subjetivas, nas quais os alunos foram solicitados a apontar os pontos fracos e os pontos positivos do instrumento. A amostra da pesquisa foi composta por alunos que cursaram o Módulo de Agressão e Defesa no S2 do Curso de Medicina.

O projeto do estudo foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa da UNIFOR

e foi seguido as Normas e Diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS. As análises estatísticas foram feitas no software estatístico Epi-Info para Windows versão 3.5.4 (2008).

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 149 alunos, sendo 47 alunos que cursaram o Módulo de Agressão e Defesa no 1º semestre de 2015, 37 alunos do 1º semestre de 2014 e 65 alunos do 2º semestre desse mesmo ano. Dos 149 alunos, 74 (50%) eram homens e 69 (46,6%) mulheres. Em 6 (4%) questionários o participante não informou o sexo. Os 149 alunos tinham idade entre 17 e 38 anos, sendo a moda das idades igual a 20 anos e a média de idade de 21 anos.

O primeiro grupo de perguntas do questionário avaliou se o instrumento “Nivelamento” utilizado tirava as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos abordados nos GTs e se os assuntos discutidos eram de seu interesse. A grande maioria dos alunos respondeu sim (94,6%) à primeira pergunta, e afirmaram que tinham grande interesse pelos conteúdos discutidos (94%) durante a estratégia. Esses achados nos mostram que quando o interesse do aluno é estimulado, contribui-se positivamente para a aprendizagem significativa e o construtivismo individual. Segundo Santos (2009), a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos.

Porém, nem toda a estratégia de “Nivelamento” consegue alcançar uniformemente todos os alunos, uma vez que somente 77,9% dos alunos entrevistados no presente estudo se sentiram a vontade para tirar as suas dúvidas. Nesse aspecto, o papel do Professor é fundamental. Ele deve identificar os alunos que não se sentiram a vontade para tirar dúvidas (22,1%) e os encaminhar aos programas de acompanhamento ao discente da universidade, como PAD-Med. Dessa forma, o estudante terá um acompanhamento individual e/ou em pequenos grupos para otimizar seus estudos. Esse dado é reforçado pela sugestão apontada por alguns alunos no qual a turma deve ser dividida em grupos menores para facilitar ainda mais a interação “Professor-aluno”. Desta forma, as lacunas do aprendizado desses estudantes poderiam ser preenchidas de forma adequada e a aprendizagem significativa poderia ser alcançada (BORGES et al., 2014).

A maioria dos alunos (94,6%) entrevistados relatou que gostou das estratégias utilizadas durante o “Nivelamento”. A presença do Monitor também é valiosa, pois pode contribuir com a sua experiência em semestres mais avançados. Isso revela um lado positivo do instrumento, que se apropria de diferentes estratégias em uma metodologia ativa de ensino, tais como a discussões de casos clínicos, apresentação de vídeos didáticos e construção de mapas conceituais. Corroboramos a opinião de Maraschin (2000), o qual relata que o papel atual do ensino não é somente de divulgar

informações, mas sim estimular os alunos de forma contextualizada para que eles procurem o conhecimento de forma adequada e instigante. Diante disso, acreditamos que a palavra de ordem para esses jovens pertencentes à geração Y é “instigar”, e a utilização de instrumentos de ensino que os levem para esse caminho no processo ensino-aprendizagem é o caminho mais adequado. Os jovens pertencentes à geração Y nasceram em um mundo globalizado e dominado pela tecnologia. Por esse motivo, muitos já construíram suas próprias formas de pensar e de aprender, chegando às universidades desafiando e criticando diariamente as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula (CASTANHA & CASTRO, 2010). Especialistas em educação alertam que as universidades precisam modificar a maneira de se relacionar com esta nova geração e repensar o processo ensino-aprendizagem para continuar cumprindo o seu papel de formador de cidadão (DUARTE, 2010).

Quando os alunos foram questionados se os conteúdos abordados no “Nivelamento” tinham ajudado na resolução dos objetivos de estudo traçados nos GTs e se eles ainda tinham dúvidas depois da discussão, 91,3% responderam que a estratégia ajudou, porém, 46,3% dos alunos ainda tinham saído da discussão com dúvidas. Esses resultados reforçam mais uma vez a necessidade de um olhar diferenciado para esse grupo de alunos (46,3%), que deve ser encaminhado ao PAD-Med, onde esses alunos poderão ser auxiliados a construir o conhecimento, integrando novos conhecimentos às experiências já vivenciadas.

Dos 149 alunos entrevistados, a maioria (96,5%) respondeu positivamente ao seguinte questionamento: “Você gostaria que outros semestres do Curso de Medicina tivessem estratégias de nivelamentos?”. Vale ressaltar que essa estratégia foi implantada em 2014 no 2º semestre do Curso de Medicina em substituição às conferências programadas para o mesmo horário, com o objetivo de diminuir a grande quantidade de conteúdo do Módulo e otimizar os estudos dos alunos em imunologia. A Pirâmide de Aprendizagem traçada pela NTL (National Training Laboratories) mostra que às taxas de aprendizagem do aluno varia conforme o tipo de atividade desenvolvida pelo professor. O aluno retém somente 5% da informação se a aula for expositiva. Por outro lado, se houver uma discussão de um dado assunto em grupo, proposta utilizada pela estratégia avaliada na presente pesquisa, o aluno retém 50% das informações (NTL, 2015). Segundo Zeferino e colaboradores (2007), se a informação for capaz de causar mudanças no padrão de desempenho observado do aluno, e isso ocorreu utilizando-se de novas estratégias de ensino, ocorreu um processo de aprendizagem. Nossos resultados corroboram esses achados e ainda acrescenta a importância do professor nesse processo para diferenciar os alunos com mais dificuldades e encaminhá-lo para os programas de acompanhamentos mais adequados.

## 4 | CONCLUSÃO

Esse trabalho permitiu reforçar a necessidade de se utilizar novos instrumentos de ensino utilizando-se de diferentes estratégias, como as utilizadas no nivelamento, e que sejam atuais, dinâmicas, contextualizadas e que instiguem o aluno a “aprender a aprender”. Acreditamos que essas características foram essenciais para a grande aceitação da estratégia de “Nivelamento” implantada no Módulo de Agressão e Defesa do Curso de Medicina em substituição às tradicionais conferências.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus por nos abençoar com um Curso tão belo e inspirador e com diversas oportunidades de crescimento, dentre elas, o Programa de Monitoria Voluntária (PROMOV) do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza, ao qual devemos gratidão também. Agradecemos da mesma maneira aos nossos orientadores, Professores Márcio Roberto e Sílvia Fernandes pela constante atenção e dedicação. Por fim, agradecemos aos participantes da pesquisa por contribuírem de maneira fundamental para a realização desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Almeida HGG, Ferreira Filho OF, Colus IMS, Linhares REC, Takahashi OC, Aguiar AC. **Elaborando a capacitação de tutores: subsídios para a prática**. Rev Bras Educ Med 2003; 27(3):191-99.
- Beatriz Maria da Silva Borges, Gabriela Carneiro Teixeira, Ygor Raphael Gomes Eloy, Gilmara Silva de Melo Santana, Sônia Leite da Silva, Sílvia Fernandes Ribeiro da Silva. **Avaliação da construção do conhecimento dos discentes no Grupo de Problematização do Módulo de Sistemas de Defesa**. XIV Encontro de Iniciação à Docência, 2014.
- CATANHA, D.; CASTRO, M.B. **A necessidade de repletir sobre as estratégias pedagógicas para atender à aprendizagem da geração Y**. Revista de Educação do COGEIME. 2010; 36:27-38.
- DUARTE, L. **Geração Y turbinada desafia modelo tradicional de ensino (2010)**. Disponível em: <http://www.vooz.com.br/noticias/geracao-y-turbinada-desafia-modelo-tradicional-de-ensino-29961.html>. Acesso: 28 jul. 2015.
- Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 168p.
- Irby DM. **Models of faculty development for problem-based learning**. Adv Health Sci Educ Theory Pract 1996;1: 69-81.
- Knight AM, Carrese JA, Wright SM. **Qualitative assessment of the long-term impact of a faculty development programme in teaching skills**. Med Educ 2007; 41: 592-600.
- Maraschin, C. **Conhecimento, escola e contemporaneidade**: In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, E.C. (Org.). Ciberespaço: um hiper-texto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- NTL (National Training Laboratories). **Pirâmide de Aprendizagem**. Disponível em: < <http://www.ntl>.

org/>. Acesso em jul 2015.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

ZEFERINO, A. M. B., DOMINGUES, R. C. L., AMARAL, E. **Feedback como estratégia de aprendizagem no ensino médico.** Rev Bras Educ Med, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.



## PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO PRIMEIRO E OITAVO SEMESTRES SOBRE O APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS E O GRUPO TUTORIAL

### **Adriane Macêdo Feitosa**

Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza–  
Ceará

### **Emanuelly Thays Muniz Figueiredo Silva**

Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza–  
Ceará

### **Rejane Brasil Sá**

Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza–  
Ceará

### **Rivianny Arrais Nobre**

Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza–  
Ceará

### **Sônia Leite da Silva**

Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza–  
Ceará

### **Silvia Fernandes Ribeiro da Silva**

Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza–  
Ceará

**RESUMO:** 102 alunos participantes, 58 (56,9%) do 1º semestre e 44 (43,1%) do 8º. Idade média do 8º foi superior à do 1º ( $24,3 \pm 3,9$  anos e  $19,8 \pm 2,7$  anos, respectivamente,  $p < 0,0001$ ). Maioria sexo feminino (63,8% do 1º e 54,5% do 8º). 62,1% do 1º e 13,6% do 8º consideraram a ABP “ótima” metodologia de ensino. 47,7% do 1º consideraram “boa” e 38,6% “regular”. Entretanto, 14 (31,8%) do 8º consideram-na “regular” e (9,1%) “péssima”. Maioria de ambos semestres considerou sua

participação e dos colegas, no GT, como “boa”. Isso pode ser acrescido aos pontos positivos da tutoria, pois a participação ativa dos alunos nas discussões, durante análises e resoluções, acarreta bons resultados na aprendizagem do grupo. Quanto à participação dos tutores, os alunos do 1º semestre a consideraram “ótima” (57,7%) e “boa” (43,1%), mas 56,8% do 8º considerou “boa” e 31,8% “regular”. Isso pode ser explicado devido aos alunos do 8º semestre já serem familiarizados com o papel do tutor e dos alunos na ABP, onde aquele é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e estes são receptores ativos, responsáveis pelo próprio aprendizado. Portanto, a ABP é uma metodologia bem aceita pela maioria dos alunos e a participação do tutor foi bem avaliada pela grande maioria dos alunos do primeiro. Estranhamente, a adaptação à ABP decresce no 8º semestre. Outros estudos serão necessários para determinar a causa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grupo Tutorial; ABP; Tutor; Dinâmica.

**ABSTRACT:** 102 students participated of this research, 58 (56,9%) were from the first semester and 44 (43,1%) from the eighth. Average age of the eighth semester ( $24,3 \pm 3,9$  years old) was older than the first semester's ( $19,8 \pm 2,7$  years old). Most were female (first: 63,8%; eighth: 54,5%). 62,7% of the first semester and

13,6% of the eighth considered PBL a “great” educational methodology. 47,7% from the first semester, considered it “good” and 38,6%, regular. However, in the eighth, 31,8% considered it “regular” and 9,1% “terrible”. The majority from both semesters considered their participation and their colleagues’ in the tutorial groups as “good.” This results are a good once the students’ active participation in the discussions leads to good results in the group’s learning. Regarding the tutors’ participation, the students of the first semester considered it “great” (57.7%) and “good” (43.1%), but 56.8% of the 8th considered “good” and 31.8% “regular”. This can be explained because 8th semester students are already familiar with the tutors’ role in PBL of being only a mediator of the teaching-learning process, while the students’ role is active, they are the main responsible for their learning. PBL is a well accepted methodology by majority of the students and the tutor participation was well evaluated by most students from first semester. Strangely, the adaptation to PBL decreases in 8th semester, other studies are necessary to elucidate the cause.

**KEYWORDS:** Tutorial group; PBL; tutoring; dynamics;

## 1 | INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surgiu, inicialmente, na faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, em Hamilton, no Canadá, em 1969. Posteriormente, foi difundida para outros países e adaptada a outros cursos, como Direito, Arquitetura, Economia, entre outros (MORAES, MANZINI, 2006). A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) adotou essa estratégia no curso de Medicina desde a sua implantação, em 2006, e posteriormente implantou no currículo de outros cursos da área da saúde, entre eles: Odontologia, Fisioterapia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Terapia Ocupacional e Nutrição.

A ABP é uma abordagem pedagógica que objetiva formar profissionais aptos a atender às exigências de um mundo em permanente processo de transformação. O ensino contextualizado, ou seja, o ensino em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado, aumenta a compreensão, a retenção e o aprendizado em adultos (BORGES et al., 2014; RAMIREZ-MONTES OS, NAVARRO-VARGAS, 2015).

Segundo Santos (2009), a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno constrói o conhecimento e forma conceitos sólido, não havendo mais espaço na universidade para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa. Porém, a ABP não valoriza somente o conteúdo a ser aprendido e sim, a forma como ocorreu o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender (TOLEDO Jr et al., 2008). Adicionalmente, a ABP tende a promover a motivação para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades para a autoaprendizagem (CHAVES et al., 2014).

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo foi avaliar o que pensam os alunos do 1º e 8º semestre do curso de medicina sobre a ABP e a dinâmica do grupo

tutorial.

## 2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal e descritivo realizado com alunos matriculados no 1º e 8º semestre do Curso de Medicina da UNIFOR, em agosto de 2016.

Os alunos participantes responderam a um questionário estruturado e autoaplicável composto de oito questões, sendo que em cinco as respostas foram avaliadas em uma escala de cinco valores, de excelente a péssimo. Os alunos foram informados dos objetivos do estudo e aqueles que concordaram em participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O Projeto do estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UNIFOR e seguiu as Normas e Diretrizes estabelecidas pela Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Os resultados obtidos foram inseridos em uma planilha do Excel® e, em seguida, submetidos ao Teste-T, utilizando o software GraphPad Prism®. A média e o desvio padrão foram calculados e o nível de significância foi de 5% ( $p < 0,05$ ).

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cento e dois alunos participaram do estudo, sendo 58 (56,9%) alunos do 1º semestre e 44 (43,1%) do 8º. A média de idade dos alunos do 8º semestre foi superior à dos alunos do 1º semestre ( $24,3 \pm 3,9$  anos e  $19,8 \pm 2,7$  anos, respectivamente,  $p < 0,0001$ ). A maioria dos alunos do 1º e 8º semestre era do sexo feminino (63,8% e 54,5%, respectivamente).

A ABP nasceu da melhor compreensão do processo de aprendizado do adulto e seus princípios básicos não são novos. Sabe-se que o ensino contextualizado, ou seja, o ensino em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado, aumenta a compreensão, a retenção e o aprendizado em adulto. Em geral, a ABP baseia-se na mudança do processo de aprendizagem, com o aluno passando a desenvolver papel ativo e preponderante em sua educação (TOLEDO Jr et al., 2008).

A maioria dos alunos do 1º semestre (62,1%) da UNIFOR, recém-saídos de escolas tradicionais, considerou a ABP uma “ótima” metodologia de ensino (figura 1). Porém, percentuais inferiores foram obtidos das opiniões dos alunos do 8º semestre, onde somente 13,6% consideraram a ABP como “ótima”. Além disso, 47,7% a consideraram como “boa” e 38,6% como “regular”. Não foi encontrada na literatura uma explicação para esses achados, mas acreditamos que o desejo dos alunos do 8º semestre em iniciar o internato tenha influenciado esses resultados.

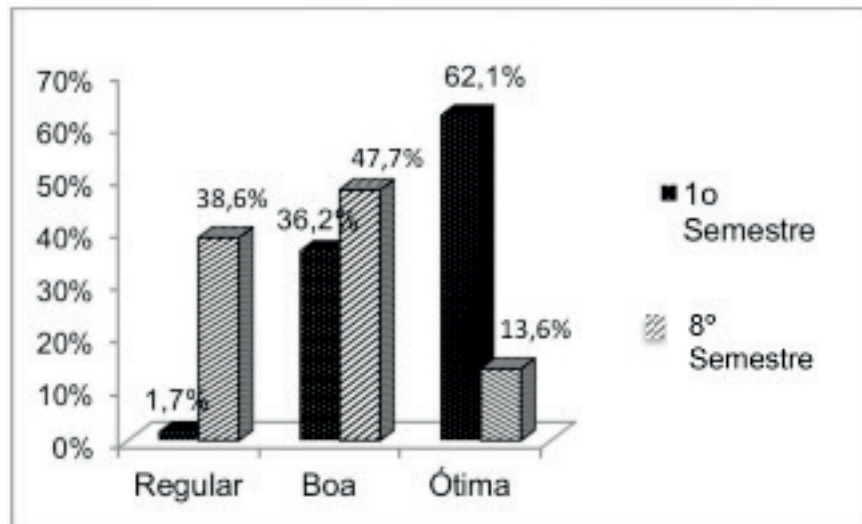


Figura 1. Percepção dos alunos do 1º e 8º semestre do curso de Medicina sobre a aprendizagem baseada em problemas

Apesar do ensino na ABP ser centrada no aluno, acredita-se que para que o aprendizado seja eficaz, o aluno deve estar bem adaptado a metodologia (CHAVES et al., 2014). A maioria dos alunos do 1º e 8º semestre considerou a sua adaptação como “boa” (55,2% e 54,6%, respectivamente, figura 2).

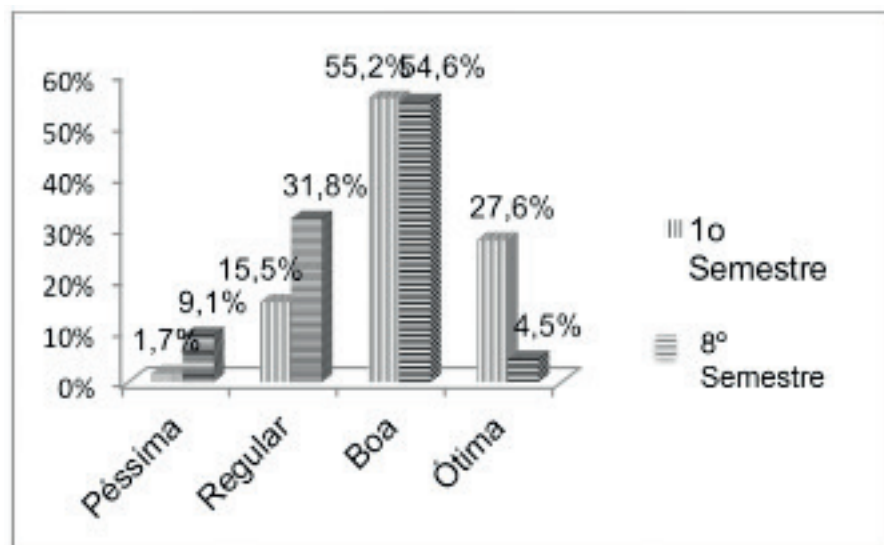


Figura 2. Percepção dos alunos do 1º e 8º semestre do curso de Medicina sobre a sua adaptação na dinâmica do grupo tutorial

Entretanto, 14 (31,8%) alunos do 8º semestre ainda a consideram como “regular” e 4 (9,1%) como “péssima”. Borges e colaboradores (2014) acreditam que alguns alunos que vieram de escolas tradicionais podem-se mostrar resistentes a mudanças. A quebra da passividade dos alunos na aquisição do conhecimento que ocorre na ABP gera desconforto e requer uma postura proativa, o que nem sempre é bem assimilado e aceito por todos. Porém, maiores estudos são necessários para investigar a dificuldade de adaptação relatada por alguns alunos 8º semestre e determinar as suas causas.

A tutoria de pequeno grupo, como a utilizada pelo curso de Medicina da UNIFOR,

tem melhores resultados quando os alunos já se conhecem e o grupo se torna coeso, facilitando transpor barreiras, como a confiabilidade no grupo, o que estimula a participação dos integrantes nas discussões. Além disso, a troca de experiências pessoais e o encorajamento mútuo são considerados pontos positivos da tutoria e facilitam a aprendizagem (CHAVES et al., 2014). A maioria dos alunos do 1º e 8º semestre considerou a sua participação na dinâmica do GT e a de seus colegas como “boa”. Esses achados podem ser acrescidos aos pontos positivos da tutoria, uma vez que a participação ativa dos alunos e a de seus colegas nas discussões, durante as análises e resoluções dos problemas, acarreta bons resultados na aprendizagem do grupo.

Por outro lado, como mostrado na figura 3, a participação dos tutores na percepção dos alunos do 1º semestre foi considerada “ótima” (57,7%) e “boa” (43,1%), mas 56,8% dos alunos do 8º semestre consideraram “boa” e 31,8% “regular”. Esses resultados podem ser explicados pelo fato dos alunos do 8º semestre já serem familiarizados com o papel do tutor e dos alunos na ABP, onde o tutor é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno um receptor ativo, responsável pelo seu próprio aprendizado (TOLEDO Jr et al., 2008).

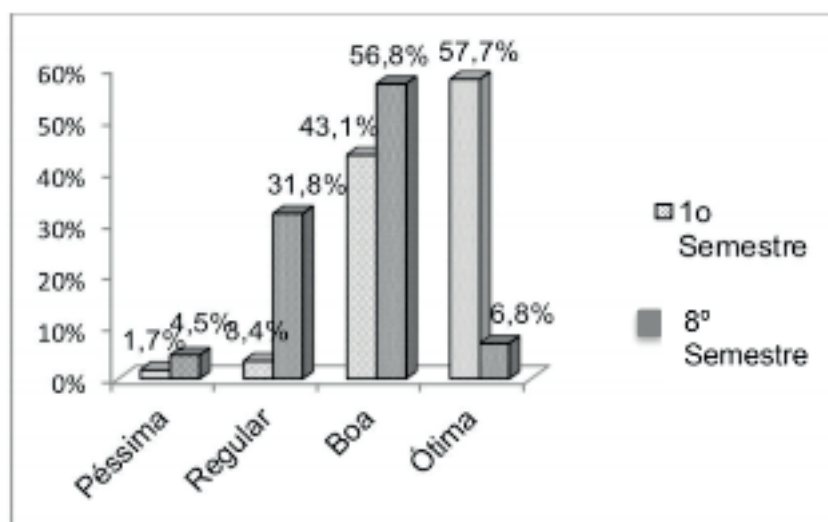


Figura 3. Percepção dos alunos do 1º e 8º semestre do curso de Medicina sobre a participação dos tutores no seu aprendizado

#### 4 | CONCLUSÃO

Em conclusão, a ABP é uma metodologia bem aceita pela maioria dos alunos e a participação do tutor foi considerada boa ou ótima pela grande maioria dos alunos do primeiro semestre. Estranhamente, a adaptação a ABP sofre um decréscimo no 8º semestre. Outros estudos serão necessários para determinar a causa deste achado

## REFERÊNCIAS

BORGES MC, CHACHA SGT, QUINTANA SM, FREITAS LCC, RODRIGUES MLV. **Aprendizado baseado em problemas**. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3):301-7.

BOTTI SHO & REGOS S. **Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são seus papéis?** REBEM 2008;32(3):363-73.

CHAVES LJ, GONÇALVES ECQ, LADEIRA LR, RIBEIRO MS, COSTA MB, COSTA MB, RAMOS AAM. **A tutoria como estratégia educacional no ensino médico**. REBEM 2014;38(4):532-41.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. **Concepções sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas: um Estudo de Caso na FAMENA**. Rev Bras Ed Med, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 125-135, 2006.

RAMIREZ-MONTES OS, NAVARRO-VARGAS JR. **El aprendizaje basado en problemas y su utilidad en el desarrollo curricular en las ciencias de la salud**. Rev Fac Med 2015;63(2):325-30.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TOLEDO Jr ACC, IBIAPINA CC, LOPES SCF, RODRIGUES ACP, SOARES SMS. **Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico**. Rev Med de Minas Gerais 2008;18(2):123-31.



## POTENCIALIDADES DO VÍNCULO MONITOR-ALUNO NO APOIO PEDAGÓGICO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Jamile Carvalho Tahim**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Fortaleza – Ceará

**Hermens Linhares Martins**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Fortaleza – Ceará

**Sherida da Silva Neves**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Fortaleza – Ceará

**Virgínia Maria Costa de Oliveira Guerra**

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Fortaleza – Ceará

**RESUMO: Introdução:** A significação do monitor como agente cooperador do processo de ensino-aprendizagem, torna-o capaz de desenvolver e estimular o vínculo entre o professor, os alunos e a instituição. A monitoria ganha reconhecimento no âmbito do ensino superior como uma estratégia de apoio técnico-pedagógico que estimula o processo de ensino-aprendizagem e ainda desenvolve no monitor habilidades para a atuação na docência.

**Metodologia:** O estudo trata-se de um relato de experiência fundamentado na abordagem qualitativa que descreve as percepções das experiências vivenciadas no primeiro semestre do programa de monitoria voluntária.

**Resultados e Discussão:** o vínculo do monitor com os alunos da disciplina favoreceu a

aproximação dos discentes para os encontros de orientação, criando um ambiente de aprendizado mútuo. A partir disso, a elaboração das atividades do módulo no semestre seguinte contemplou de maneira mais ampla as potencialidades da monitoria, resultando em estratégias de avaliação e desenvolvimento de habilidades. **Conclusão:** O vínculo monitor-aluno permite que os momentos da monitoria representem um espaço de apoio pedagógico em que os discentes sintam-se acolhidos e estabeleçam uma relação de confiança com o monitor, que, assim, torna-se um elo pedagógico com o docente. Essa inter-relação favorece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico e estimulante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Docência. Ensino. Extensão.

**ABSTRACT: Introduction:** The significance of the monitor as a cooperative agent in the teaching-learning process, is the capability of developing and stimulating the link between the teacher, the students and the institution. Monitoring is gaining recognition in higher education as a strategy of technical-pedagogical support that stimulates the teaching-learning process and also develops in the monitor skills to act in teaching. **Methodology:** The study is an experience report based on a qualitative approach that describes the perceptions of

experiences in the first semester of the voluntary monitoring program. **Results and Discussion:** the link between the monitor and the students of the discipline favoured the approach of the students to the orientation meetings, creating an environment of mutual learning. Consequently, the elaboration of the activities of the module in the following semester contemplated more broadly the potentialities of the monitoring, resulting in strategies of evaluation and development of abilities. **Conclusion:** The monitor-student link allows the moments of the monitoring to represent a space of pedagogical support in which the students feel welcomed and establish a relationship of trust with the monitor, which, thus, becomes a pedagogical link with the teacher. This interrelation favours the teaching-learning process, making it dynamic and stimulating. **KEYWORDS:** Monitoring. Student. Teaching. Extension.

## 1 | INTRODUÇÃO

No campo de atuação em docência, especialmente em universidades, o discente monitor assume a competência de auxiliar o docente. No entanto, ao longo da graduação a monitoria conquista amplo espaço como uma estratégia de apoio ao processo de ensino-aprendizagem (FRISON, 2016).

Em módulos curriculares que abrangem a articulação da teoria e da prática, a atuação dos monitores a partir dos programas institucionais de monitoria fortalecem as experiências pedagógicas e ainda representam uma oportunidade ao discente para investir na sua formação desenvolvendo habilidades na iniciação à docência. Dessa forma, compreende-se a monitoria como um elemento de formação profissional orientado pelo docente do ensino superior. (FRISON, 2016; DANTAS, 2014).

A significação do monitor como agente cooperador do processo de ensino-aprendizagem, torna-o capaz de desenvolver e estimular o vínculo entre o professor, os alunos e a instituição. Visto que o monitor ao vivenciar a disciplina como aluno, passa a compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelos demais alunos e a perceber situações que comprometam o desempenho dos discentes (NATÁRIO; SANTOS, 2010).

O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, transmite os saberes construindo o conhecimento com os alunos a fim de que a partir das informações e experiências expostas sejam capazes de transformá-las em conhecimentos aplicáveis à prática profissional. Portanto essa tarefa implica na transição da atuação conservadora de exposição do conteúdo para as metodologias ativas e inovadoras de construção de conhecimento. Nesse contexto, cresce a valorização da formação pedagógica para o exercício da docência, com ênfase na vertente técnica e também na pertinência social. (FREITAS et al., 2016; VASCONCELLOS, SORDI, 2016).

A monitoria ganha reconhecimento no âmbito do ensino superior como uma estratégia de apoio técnico-pedagógico que estimula o processo de ensino-

aprendizagem e ainda desenvolve no monitor habilidades para a atuação na docência. O aluno enquanto monitor se apresenta como facilitador da construção do conhecimento considerando os desafios das novas metodologias. Portanto, o objetivo desse estudo é descrever, a partir das percepções da vivência no programa de monitoria voluntária, as potencialidades do vínculo entre o monitor e os alunos para o fortalecimento da construção do aprendizado e da inter-relação entre professor e aluno.

## 2 | METODOLOGIA

O estudo trata-se de um relato de experiência fundamentado na abordagem qualitativa em que a pesquisa-ação realizou-se no período de fevereiro a julho de 2016, em uma Instituição de Ensino Privado de Fortaleza, CE.

A pesquisa consiste na descrição das percepções das experiências vivenciadas no primeiro semestre do programa de monitoria voluntária no módulo de nutrição na infância e adolescência do curso de graduação em nutrição, com duração de 12 meses. Portanto, as percepções descritas no presente estudo contemplam metade do período correspondente a um ano de monitoria.

Partindo do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da monitoria representa uma importante experiência de iniciação a docência, o discente monitor desenvolve atividades que cooperem para o fortalecimento desse processo, dentre essas atividades destacam-se a elaboração de materiais para suporte técnico-pedagógico, os encontros presenciais para discussão do conteúdo programático e treinamento de abordagem antropométrica em atendimento nutricional, entre outras.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As percepções acerca da experiência vivenciada como monitor evidenciam a prática como um complemento fundamental no processo de formação do aluno na graduação, visto que amplia os conhecimentos contemplados no conteúdo programático do módulo uma vez assistido, a partir da diferente abordagem enquanto aluno monitor. Nesse âmbito, o discente é convidado a reviver práticas metodológicas aprimoradas e ainda tem a oportunidade de conviver com um grupo de discente distinto e com experiências novas, formando um ambiente de compartilhamento de conhecimentos com um objetivo em comum: o fortalecimento do aprendizado.

O interesse do aluno pelo programa de monitoria consiste, diante dessas percepções vivenciadas, em duas interfaces: o interesse na área de atuação em docência e a oportunidade de construir e/ou evoluir o conhecimento adquirido através da cooperação dos acadêmicos e docente. Neste aspecto, o acadêmico enquanto monitor relembra a experiência anterior e torna-se capaz de compreender e até perceber as possíveis dificuldades dos alunos, dessa forma, consegue desenvolver

habilidades para garantir um apoio pedagógico consideravelmente eficaz.

Portanto, a empatia gerada pela figura do discente-monitor favorece o processo de conquista da boa inter-relação com os demais alunos, visto que estes compreendem o monitor como seu semelhante, o que contribui para a construção de uma relação de confiança.

Enquanto isso, surge a evidência de que o aluno apresenta-se receoso diante do docente pela imagem alimentada de distanciamento entre saberes. Dessa maneira, frequentemente, na visão do aluno o professor assume a posição de avaliador de uma forma mais concreta e, ao mesmo tempo, a posição de sujeito que direciona o aprendizado, logo entendem-se as limitações no vínculo entre docente-discente. Portanto, o monitor concentra potencialidades no processo de aprendizagem a partir da resignificação do vínculo docente-discente, apresentando-se como facilitador no processo de aprendizagem e cooperador para o fortalecimento do apoio técnico pedagógico do professor.

Percebeu-se que os perfis dos alunos se relacionam com a capacidade de estabelecer e estreitar o vínculo entre o educador e o aluno. Os alunos que apresentam um perfil introvertido ou que sentem qualquer insegurança temem a exposição no processo de aprendizado, o que confere a pouca participação em práticas de metodologias ativas, assim mascara dúvidas e dificuldades ao longo do processo. Tal perfil pode ser atraído para monitoria pela necessidade de um espaço mais reservado para expor seus questionamentos. Cabe ao monitor, diante desse caso, apoiar o aluno compreendendo suas especificidades e alertar o professor quanto à situação.

Assim como o fluxo de procura da monitoria também pode ser indicado pelo professor, quando no momento da exposição de conteúdo e/ou de práticas desenvolvidas no conteúdo programático o docente percebe de forma clara as limitações de determinados discentes no processo de aprendizado e compreende a monitoria como um espaço de fortalecimento do ensino-aprendizado e estímulo ao estudo.

As avaliações durante o processo de ensino-aprendizado conferem uma ferramenta de apoio ao docente para perceber de outra forma os pontos críticos de dificuldade na absorção do conteúdo e também os pontos de destaque na evolução cognitiva dos alunos.

Nesse contexto, o professor percebe o desenvolvimento dos alunos diante do conteúdo programático e torna-se mais apto a redefinir estratégias de ensino-aprendizagem específicas para os momentos de maior dificuldade do grupo. A monitoria, então, passa a participar de forma mais significativa nas atividades elaboradas ao longo do semestre. A disciplina contempla atividades de atendimento ambulatorial, o que deixa os alunos empolgados e também inseguros diante do desafio de amadurecimento no trato com pacientes e aprendizado do conteúdo.

Ao longo da experiência foi evidenciado que o vínculo do monitor com os alunos da disciplina favoreceu a aproximação dos discentes para os encontros de orientação,

criando um ambiente de aprendizado mútuo. Além disso, o docente pôde perceber a evolução dos alunos ao longo dos atendimentos e elaboração de dietas, assim como as deficiências mais recorrentes. A partir disso, a elaboração das atividades do módulo no semestre seguinte contemplou de maneira mais ampla as potencialidades da monitoria, resultando em estratégias de avaliação e desenvolvimento de habilidades, tais como incentivo ao trabalho em equipe e construção do conhecimento em conjunto, criando ferramentas de avaliação que contemplem as habilidades adquiridas pelos alunos, além de testes cognitivos complementares em momentos distintos ao longo do semestre, que estimulem o acompanhamento do conteúdo programático assiduamente e encorajem os alunos a participarem dos momentos de conteúdo teórico e desenvolvimento de práticas com maior segurança do conteúdo, o que, conseqüentemente, reflete na autoconfiança no processo de formação de futuros profissionais.

#### 4 | CONCLUSÃO

A experiência da monitoria é fundamental para fomentar o interesse do monitor pela área da docência. Além disso, a oportunidade de reviver a disciplina com um novo grupo discente permite a construção de um novo conhecimento de forma cooperativa e integrada.

O vínculo monitor-aluno permite que os momentos da monitoria representem um espaço de apoio pedagógico em que os discentes sintam-se acolhidos e estabeleçam uma relação de confiança com o monitor, que, assim, torna-se um elo pedagógico com o docente. Essa inter-relação favorece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico e estimulante.

#### REFERÊNCIAS

DANTAS, O.M. **Monitoria: fonte de saberes à docência superior**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.95 no.241 Brasília Sept./Dec. 2014

FREITAS, M.A.O. et al. **Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem**. Interface (Botucatu) vol.20 no.57 Botucatu Apr./June 2016 Epub Feb 16, 2016.

FRISON, L.M.B. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada**. Pro-Posições vol.27 no.1 Campinas Jan./Apr. 2016.

NATÁRIO, E.G.; SANTOS, A.A.A. **Programa de monitores para o ensino superior**. Estud. psicol. (Campinas) vol.27 no.3 Campinas July/Sept. 2010.

VASCONCELLOS, M.M.M.; SORDI, M.R.L. **Formar professores universitários: tarefa (im) possível?**. Interface (Botucatu) vol.20 n.57 Botucatu Apr./Jun. 2016 Epub Feb 16, 2016.

## PRÁTICAS EDUCACIONAIS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

### **Rita de Cássia Ponte Prado**

Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo –SP.

### **Marlla Rúbya Ferreira Paiva Passos**

Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Psicóloga –Faculdade Luciano Feijão, Sobral-CE; Pedagoga – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral-CE; Especialista em Terapia Analítico-Comportamental: Universidade de Fortaleza, Fortaleza-CE.

### **Morgana Magalhães da Penha**

Psicóloga - Faculdade Luciano Feijão, Sobral-CE.

**RESUMO:** Nessa produção aproximaremos dois campos de estudo; a psicologia comportamental e a pedagogia, a fim de realizarmos um diálogo sobre práticas educacionais escolares de ensino a partir do enfoque da Análise do Comportamento. O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como a Análise do Comportamento pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais escolares não-coercitivas. O método da pesquisa consistiu em uma revisão da literatura, nos principais periódicos brasileiros em Análise do Comportamento. Para a realização da seleção do material elencou-se os seguintes descritores: educação; educacionais; ensino; sala de aula; coerção; controle aversivo e

controle coercitivo. Como resultados temos a oposição dos Analistas do Comportamento sobre uso de práticas educacionais escolares coercitivas; quando estes desaconselham e apontam os efeitos colaterais do uso da coerção no ambiente escolar. Os resultados apresentam ainda as contribuições da Análise do Comportamento no desenvolvimento destas práticas educacionais escolares não-coercitivas, as quais são pautadas na concepção de; ensino e aprendizagem sem erro, noção de reforço positivo, delegações a comunidade escolar para a promoção de práticas educacionais positivas; a formação de professores e os benefícios da boa relação professor aluno para o aprendizado destes. A operacionalização de práticas educacionais não-coercitivas aparece nas propostas de: programas e técnicas de ensino programado, economia de fichas, brincar como prática pedagógica, aplicação do reforço positivo contingente, comportamento do professor como modelo, emissão de reforço direcionado ao aluno e atenção positiva. Conclui-se que com base nas produções em Análise do Comportamento é necessário e possível a efetivação de práticas educacionais escolares não-coercitivas no cenário educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do comportamento, Educação, Práticas Educacionais.



**ABSTRACT:** In this production we will approach two fields of study; behavioral psychology and pedagogy, in order to conduct a dialogue on educational practices of school education based on the Behavior Analysis approach. The general objective of the research was to investigate how Behavior Analysis can contribute to the development of non-coercive school educational practices. The research method consisted of a review of the literature, in the main Brazilian journals in Behavior Analysis. For the selection of the material, the following descriptors were listed: education; education; teaching; classroom; coercion; aversive control and coercive control. As a result we have the opposition of the Behavior Analysts on the use of coercive school educational practices; when they discourage and point out the side effects of the use of coercion in the school environment. The results also present the contributions of the Analysis of Behavior in the development of these non-coercive school educational practices, which are based on the conception of; teaching and learning without error, notion of positive reinforcement, delegations to the school community for the promotion of positive educational practices; teacher training and the benefits of good student teacher relationship to the learning of these. The implementation of non-coercive educational practices appears in the proposals of: programs and techniques of programmed teaching, economy of chips, playing as pedagogical practice, application of contingent positive reinforcement, teacher behavior as a model, issuance of directed reinforcement to the student and positive attention . It is concluded that based on the Productions in Behavior Analysis, it is necessary and possible to implement non-coercive school educational practices in the educational scenario.

**KEYWORDS:** Behavioral analysis, Education, Educational Practices.

## INTRODUÇÃO

Nessa produção abordaremos as contribuições da Análise do Comportamento no desenvolvimento de práticas educacionais, verificando qual o posicionamento e contribuições dessa ciência do comportamento postulada por B. F. Skinner, em relação ao uso de práticas educacionais escolares coercitivas e não-coercitivas. Neste sentido investigou-se como a Análise do Comportamento pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais escolares positivas, livres de coerção.

Em conformidade com Mizukami (1986) as práticas educacionais escolares ainda carregam características do que configurou-se como Pedagogia Tradicional onde é possível identificar elementos de coerção e coação do sujeito, o que o impulsiona constantemente para uma relação de heteronomia afastando-se de comportamentos autônomos. Tal fato reflete-se na sociedade contemporânea onde percebemos a enorme quantidade de agentes coercitivos que em grande parte das vezes não são eficazes, ou seja, não evitam os comportamentos “indesejáveis”. Compreende-se que o sujeito não desenvolve suas ações pautadas na reflexão crítica e apenas comporta-se asujeitado pelos mecanismos de controle. Práticas educacionais coercitivas contribuem para que esses sujeitos não aprendam a refletir sobre suas práticas e que apenas serão punidos

por estas. Porém, como Skinner (1972) descreveu os mecanismos punitivos só são eficientes na presença do agente punidor, uma vez que este é retirado do ambiente a probabilidade do sujeito emitir o comportamento indesejado aumenta. Skinner (1914-1990) foi um professor o que contribuiu para que grande parte de suas produções se voltassem para o campo do ensino e educação. Categoricamente em suas produções Skinner (1972) nos sinaliza que há algo errado com o ensino e se propôs a investigar esse erro do ponto de vista de uma análise experimental do comportamento, e mesmo a afirmação do autor tendo sido feita há mais de quatro décadas, sabemos que ainda existem diversos resquícios da pedagogia utilizada naquela época. Portanto, ainda podemos chegar a mesma conclusão, a de que: há algo errado com o ensino.

Sendo a Análise do Comportamento uma área da ciência que escreve e contribui nas chamadas teorias da educação, Hübner (2004) destaca que existe possibilidade de uma teoria da aprendizagem poder auxiliar o trabalho docente, mas exige muito mais do que a visão geral que se tem oferecido aos educadores. Uma vez que ao lado do conhecimento profundo da teoria, é essencial preparar o professor quanto ao que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. A autora chama atenção para a falta de conhecimento sobre aspectos centrais da teoria, que implicam em um uso errôneo desta ou até podem nem ser levadas em consideração, uma vez que não são compreendidas nem se percebe sua utilidade.

A pedagogia ao debater-se sobre seus problemas acaba dando ênfase a “eficácia dos diferentes métodos de ensino, ou quando faz a análise crítica das condições sociais do ensino”. (SKINNER, 1987 apud BERNARDES, 2002, p. 44). Acontece que ela geralmente “não está olhando para o ensino em si mesmo, ou seja, para como os professores ensinam e como os alunos aprendem. Ela não examina os processos básicos de aprendizagem e ensino.” (SKINNER, 1987 apud BERNARDES, 2002, p. 44). Neste sentido, constata-se que Skinner (1972) aponta ser de fundamental importância compreender os processos de ensino e aprendizagem, conforme ilustrado a seguir:

A atitude é lamentável. Nenhuma empresa pode melhorar a si própria ao mais alto grau sem o exame de seus processos básicos. Um sistema educacional realmente eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de aprendizagem e ensino. O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizada no ambiente restrito da sala de aula. Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento. (Skinner 1972, p. 91)

Desta forma defende-se que a educação se volte a compreender seus processos básicos do ensino ao invés de deixá-los à revelia por apenas de uma análise macro. A Análise do Comportamento ao estudar o comportamento humano produz uma série de conhecimentos úteis ao docente, que por sua vez, sendo conhecedor destes poderiam a vir desenvolver práticas educacionais escolares efetivas e não-coercitivas.

Para a Análise do Comportamento todo comportamento é controlado pela

classe de consequências reais ou potenciais do comportamento, que aumentam ou diminuem a probabilidade da ocorrência do comportamento. Sidman (2009), esclarece que “genericamente falando, há três tipos de relações controladoras entre conduta e consequências: reforçamento positivo, reforçamento negativo e punição.” (p. 51). Sendo pois o que chamamos aqui de práticas educacionais não-coercitivas o “controle por reforçamento positivo é não-coercitivo; coerção entra em cena quando nossas ações são controladas por reforçamento negativo ou punição.” (p. 51). Percebe-se que apenas um dos três tipos de controle é não-coercitivo, ou seja, estamos altamente sujeitos a exposição da estimulação aversiva. Portanto, formular práticas educacionais escolares não-coercitivas requer um esforço maior.

Tendo em vista atingir os objetivos aqui propostos, os quais como já mencionado, giram em torno de identificar e descrever as contribuições da Análise do Comportamento no desenvolvimento de práticas educacionais escolares não-coercitivas, foi realizada uma revisão da literatura Analítico-Comportamental no âmbito nacional.

## **METODOLOGIA**

### **Procedimento de Busca**

A atual pesquisa configura-se como uma pesquisa de revisão da literatura nacional, a qual foi realizada nos principais periódicos brasileiros em Análise do Comportamento. Identificou-se as seguintes fontes de busca: a coleção completa Sobre o Comportamento e Cognição; Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva; Boletim Contexto; Comportamento em Foco; Revista Perspectivas em Análise do Comportamento e a Revista Brasileira de Análise do Comportamento.

### **Critérios de Seleção**

Como critérios de inclusão elegeram-se: i) o trabalho encontrar-se disponível completo eletronicamente e ser gratuito o acesso; estar em português; ii) conter no título no mínimo um dos descritores eleitos (Educação; Educacionais; Ensino; Sala de aula; Coerção; Controle aversivo e Controle coercitivo). iii) conter contribuições da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de práticas educacionais escolares não-coercitivas. iv) responder aos objetivos da pesquisa.

### **Material selecionado**

A busca gerou um total de trinta trabalhos, onde vinte são capítulos da Coleção Sobre Comportamento e Cognição, quatro são artigos da Revista Brasileira De Terapia Comportamental e Cognitiva, três são do Comportamento em Foco, um é artigo da Revista Perspectivas em Análise do Comportamento e dois são artigos da Revista Brasileira de Análise do Comportamento, conforme apresentado na tabela a seguir:

PERIÓDICO	ARTIGOS SELECIONADOS
Sobre o Comportamento e Cognição	20
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	4
Boletim Contexto	0
Comportamento em Foco	3
Revista Perspectivas em Análise do Comportamento	1
Revista Brasileira de Análise do Comportamento	2
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>30</b>

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados analisados podemos apontar como uma das contribuições da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de práticas educacionais não coercitivas, advém da sua concepção de ensino. Definiu-se que o ensino deve ser proposto a partir de contingências de reforço positivo dos comportamentos alvos. Nesse ponto percebe-se como o ensino na ótica dos analistas do comportamento rejeita o uso da coerção nas práticas de ensino.

Para Gross (2003), cada conjunto formado por professor, aluno e sala de aula é único; assim a integração que ocorre em cada conjunto é também única e exclusiva. Desta forma o que funciona para um pode não funcionar para outro.

No trabalho de Groberman (2005) e Cirino (2005), identificou-se que o professor é o agente que garante o estabelecimento das contingências de reforçamento em sala de aula, as quais resultem no ensino dos alunos. Citam Skinner (1968) ao afirmarem que são três as habilidades que competem ao professor no ensino: explicar os objetivos do ensino em comportamentos efetivos; planejar os procedimentos educacionais e executá-los.

O ensino que ocorre no ambiente escolar deve ser pensado visando a generalização em relação a outras contingências, não apenas as do contexto escolar, além de visar comportamentos futuros vantajosos para os sujeitos. Portanto, o ensino deve possibilitar o autogoverno e a autonomia do aluno.

Bandini e Rose (2007), ao citarem Skinner (1968) afirmam que o ensino deve produzir comportamentos de identificação e busca de soluções para a libertação de contingências aversivas contidas no contexto de dentro e fora da escola. Sendo mais independentes das instruções dos agentes educacionais e mais sob controle das contingências diretas do ambiente.

O reforço positivo pode ser considerado como a maior contribuição dos Analistas do Comportamento para o desenvolvimento de práticas educacionais não coercitivas, apresentando-se como alternativa central ao controle coercitivo. O planejamento e

manejo de contingências de reforçamento positivo foi apontado em todos os trabalhos investigados, como processo fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais. Dessa forma, faz-se urgente que esse princípio seja conhecido pelos educadores e ensinado aos que ainda não o conhecem.

No trabalho de Juliano e Luna (2008) o reforço positivo é apontado como a premissa essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais efetivas, isso é, práticas na educação que de fato consigam alcançar seus objetivos. Citam Sidman 2003, para firmarem que a utilização do reforço positivo pelo professor contribui para o sucesso da educação de seus alunos.

Juliano e Luna (2008) fazem ainda referência ao pensamento de Stoddard, De Rose & McIlvane (1986) que em estudos demonstraram que a aprendizagem por mais complexa, pode ocorrer sem erros, o que diminuiria a aversividade do processo de ensino. Os erros podem interferir no desempenho e fazer com que o aluno regrida no que já havia aprendido; o erro também é apontado como gerador de respostas emocionais que por sua vez, podem vir a perturbar a aprendizagem.

Gross (2003), sugere que o professor deve buscar manter um bom relacionamento com os seus alunos, onde os aspectos emocionais devem ser enfatizados. As crianças em geral generalizam o afeto que sentem pelos pais para o professor. Gomes et al (2010), conclui que a relação professor - aluno é tomada como mais um componente para o desenvolvimento de práticas educacionais não-coercitivas. Assim, concebe-se essa relação como fomentadora de sentimentos positivos no aluno, com a autoestima, que por sua vez corrobora diretamente no alcance de melhor desempenho escolar e aprendizagem.

Para Chippari e Capelari (2011), a positiva relação entre professor-aluno é extremamente importante e crucial no processo de ensino e aprendizagem e a mesma é tomada como bidirecional onde o sucesso e o fracasso dos alunos, são resultantes dos comportamentos de ambos. Os dois devem se comportar buscando propiciar consequências reforçadoras positivas, que ao retroagirem sobre os organismos alteram, aumentando a probabilidade futura da ocorrência dos comportamentos de ensinar e aprender.

## CONCLUSÃO

Frente ao objetivo do presente estudo, que consistiu em investigar como a Análise do Comportamento contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais escolares não-coercitivas, foi possível identificar a clara oposição dos Analistas do Comportamento frente ao uso de práticas educacionais escolares coercitivas. No lugar destas práticas, a Análise do Comportamento propõe a aplicação do reforço positivo contingente aos comportamentos, defendendo que tal procedimento é essencial para a manutenção de comportamentos, e efetiva-se como alternativa central para o estabelecimento de qualquer prática educacional dita não-coercitiva.

O comportamento do professor é imprescindível na determinação do processo de ensino. Seu comportamento é considerado como modelo que oferece ao aluno a possibilidade de aprender diferentes habilidades sociais. O reforço direcionado as respostas do aluno favorece o desenvolvimento da autoestima e conseqüentemente a melhora do seu desempenho escolar. A atenção positiva é uma alternativa de operacionalização de práticas educacionais escolares não-coercitivas, que favorece a ocorrência dos comportamentos desejáveis sem utilização do controle coercitivo.

Em síntese, pode-se afirmar que sob a perspectiva Analítico-Comportamental a escola é e deve ser o espaço de excelência do ensino, onde nesse processo existem diversas dinâmicas que devem ser examinadas individualmente, pensando cada situação de forma particular. O papel do professor é visto como o programador e planejador das contingências de reforçamento, quebrando a cadeia comportamental em elos menores de comportamentos, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma gradativa e sem erros, uma vez que o erro é concebido nesse contexto, como um aversivo que pode desmotivar o processo de aprender. De forma geral, defende-se que o ensino deve ter por base a função libertadora, fazendo com que o aluno não dependa apenas das contingências do ambiente escolar, mas que ele possa se autogovernar nas mais variadas contingências de sua vida.

## REFERÊNCIAS

BANDINI, Carmen S. M. e ROSE, Júlio C. de. Práticas educacionais no behaviorismo radical: uma análise da proposta skinneriana de uma educação voltada para a liberdade e criatividade. In: SILVA, Wander C. M. Pereira (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Reflexões Teórico-conceituais e implicação para pesquisa.** Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v.20, 2007. p.18-28.

BERNARDES, Sandra Maria de Castro. Algumas das coisas que B. F. Skinner pode dizer a professores e estudantes de Psicologia interessados em educação. In: TEIXEIRA, Adélia Maria Santos. et al (Orgs.). **Ciência do Comportamento: Conhecer e Avançar.** Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002.

CIRINO, Sérgio D. Educação, ensino e formação de professores: contribuições da análise do comportamento. In: GUILHARDI, Hélio José e AGUIRRE, Norren Campbell de. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade.** Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v.16, 2005. p.279-286.

CHIPPARI, Mariantonia; SAMELO, Mariana Januario e CAPELARI, Angélica. Ensino da Análise do Comportamento e Desdobramentos: a relação Professor-Aluno e variáveis que influenciam a aprendizagem. In: PESSOA, Candido V. B. B.; COSTA, Carlos Eduardo e BENVENUTI, Marcelo Frota. (Org.). **Comportamento em Foco.** São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, v 1, p. 125-130, 2011. ISBN: 978-85-65768-00-9.

GOMES, Renata Cristina, et al. O olhar do aluno: contingências favoráveis ao desenvolvimento da autoestima em salas de aula. In: HÜBNER, Maria Martha Costa, et al (Org). **Sobre Comportamento e Cognição: Avanços recentes das aplicações comportamentais e cognitivas.** Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v.26, 2010. p.94-101.

GROBERMAN, Silva G. Leitura: uma proposta para identificação do repertório de alunos da 5o série do ensino fundamental. In: GUILHARDI, Hélio José e AGUIRRE, Norren Campbell de. (Org.).



**Sobre Comportamento e Cognição:** Expondo a Variabilidade. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v.16, 2005. p.287-299.

GROSS, Ivan. Atenção positiva como uma possível solução ao problema de indisciplina na sala de aula. In: BRANDÃO, Maria Zilah da Silva et al (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição:** A história os avanços, a seleção por consequências em ação. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v.11, 2003. p.390-395.

HÜBNER, Maria Martha Costa e MARINOTTI, Miriam. **Análise do Comportamento para a Educação:** contribuições recentes. Santo Andre : ESETec, 2004.

JULIANO, Mareio de Cassio, LUNA, Sergio Vasconcelos de. Programação de ensino como uma tecnologia para a educação. In: SILVA, Wander C. M. Pereira da. (Org,.) **Sobre Comportamento e Cognição:** Análise Comportamental Aplicada. Santo Andre, SP: ESETec Editores Associados, v.21, 2008. p.219-233.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino.** Tradução Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Upon Further Refiections.** New Jersey: Prentice-HaU, Inc. (1987).

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações.** Campinas, SP: Editorial Psy, 2009.

## “O QUE VEMOS, NÃO É O QUE VEMOS, SENÃO O QUE SOMOS”: O DESVELAMENTO DE SI NO CONCEITO DE CONFISSÃO EM MICHEL FOUCAULT

**Allan Ratts de Sousa**

Mestrando em Psicologia na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE

**Ruth Arielle Nascimento Viana**

Mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE

**Larissa Arruda Aguiar Alverne**

Doutoranda em Psicanálise na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ

**RESUMO:** Esse trabalho tem como objetivo uma articulação do conceito de confissão em Michel Foucault, elaborado em sua obra “História da sexualidade I: A vontade de saber”, de 1988, com a frase “O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos”, de Fernando Pessoa, tentando perceber as mudanças ocorridas no entendimento social do conceito de confissão da Idade Clássica (por volta dos séculos XVI e XVII, aproximadamente) à Modernidade (especialmente nos séculos XVIII e XIX), tal qual o faz Foucault em sua obra. Entendemos que essa articulação nos permite pensar que o sujeito se constitui, constrói de si uma narrativa, no próprio ato de enunciação de sua verdade. Se antes tínhamos a confissão como a revelação de atos e pensamentos que iam de encontro aos ensinamentos da Igreja, passa-se, na Modernidade, a uma concepção de confissão como construtora de subjetividade,

que revela a essência do sujeito no seu próprio ato de falar a outrem sobre si. Se antes o sujeito era entendido como aquilo que se via dele, pensa-se agora o sujeito como sendo aquilo que é: o que ele fala de si mesmo no ato de confessar-se.

**PALAVRAS-CHAVE:** Confissão. Idade Clássica. Idade Moderna. Foucault. Subjetividade.

**ABSTRACT:** This work aims at articulating the concept of confession in Michel Foucault, elaborated in his 1988 book “History of Sexuality I: The Will to Know”, with the phrase “What we see is not what we see, but the that we are, “by Fernando Pessoa, trying to perceive the changes that occurred in the social understanding of the concept of confession of the Classical Age (around the sixteenth and seventeenth centuries, approximately) to Modernity (especially in the eighteenth and nineteenth centuries), as Foucault in his work. We understand that this articulation allows us to think that the subject is constituted, constructs of itself a narrative, in the very act of enunciation of its truth. If before we had confession as the revelation of acts and thoughts that went against the teachings of the Church, in Modernity it became a conception of confession as a constructor of subjectivity, which reveals the essence of the subject in his own act of speaking to others. If the subject was previously understood as that which was seen

of him, the subject is now thought of as what he is: what he speaks of himself in the act of confessing himself.

**KEYWORDS:** Confession. Classical Age. Modern age. Foucault. Subjectivity.

## INTRODUÇÃO

O ato de conhecer, na Idade Clássica, por volta dos séculos XVI e XVII, aproximadamente, implicava explicitar uma ordem que já existia, como se o objeto do conhecimento fosse uma verdade pré-existente a ser encontrada no mundo. Na Modernidade, especialmente nos séculos XVIII e XIX, temos os saberes como construtivos, o que questiona uma idéia aceita de representação como ilustrativa da verdade do mundo e das coisas. O ser humano, dessa maneira, funda a possibilidade de conhecimento na própria busca desse conhecimento.

Essa discussão nos faz pensar numa frase de Fernando Pessoa, pela voz de seu heterônimo Bernardo Soares: **“O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos”** (2018, p. 367). A partir dela, podemos refletir sobre algumas questões, depois de explorarmos as modificações do entendimento da confissão como prática da Idade Clássica, por volta dos séculos XVI e XVII, para a Modernidade, especialmente nos séculos XVIII e XIX.

## METODOLOGIA

Para a produção da escrita desse texto, de fundamentação essencialmente teórica, fez-se imprescindível uma leitura sobre o conceito de confissão, especialmente em Michel Foucault, e uma explanação acerca de sua prática nos séculos XVI e XVII e seu desenvolvimento até a Modernidade, assim como de outros elementos conceituais que foram surgindo durante o desenvolvimento de nossa escrita. A partir daí, fez-se possível uma articulação com a ideia de pensar o sujeito a partir do que ele é, inquietação que surge de uma frase de Fernando Pessoa (2018) que nos propõe pensar o ser não a partir do que se vê dele, mas sim do que ele é, entendendo com Foucault que o que se diz de si, no ato de confessar, é o que se é. Para tanto, valemos dos seguintes textos: “História da sexualidade I: A vontade de saber”, de Michel Foucault, “Verdade, liberdade e sexualidade em *A vontade de saber: Uma análise das práticas de confissão como falar de si*”, de Pablo Severiano, e o poema 461 do “Livro do desassossego, de Fernando Pessoa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em “História da sexualidade I: A vontade de saber”, Michel Foucault (1988/2009) defende que, ao contrário do que se possa imaginar, a sexualidade, desde meados do século XVI, com ênfase maior no século XIX, com o advento das ciências humanas,

iniciou um processo de enunciação. Ela foi convocada a ser dita, externalizada, mesmo gritada pelas diversas instituições sociais (Igreja, Escola, Fábricas, etc.) que, ao invés de esconderem-na, exigem que ela se mostre, revele a verdade de si mesma, coloque-se em discurso: confesse! Esclarece o autor:

Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988/2009, p. 18-19).

Em sua leitura do texto de Foucault, Benevides (2013) define a confissão como o “[...] laço entre o ocultamento do sexo e a extração de uma verdade, com o intuito de autenticar um ato de expressão da sexualidade como um ato de verdade [...]”. (BENEVIDES, 2013, p. 235) Disso decorre que confessar implica em dizer uma verdade, colocar em palavras aquilo que do sexo se esconde e que, por isso, esconde uma verdade do ser do próprio sujeito.

Foucault (1988/2009) explica que, antes, a penitência clássica visava confessar as infrações às leis do sexo, mas, a partir do século XVII, ela se pauta em dizer sobre ele mesmo, e dizer a outrem, sobre aquilo que do sexo se relaciona com o jogo dos prazeres. O autor esclarece ainda que, essencialmente, o que o século XVII fez foi estender a confissão a todo bom cristão, já que antes era restrita a uma elite mínima, pois a massa dos fiéis raramente frequentava a confissão. Dessa forma, democratiza-se o acesso a essa verdade que se formula quando de sua própria enunciação.

No plano da confissão cristã, esclarece-nos, o autor, se antes zelava-se pela discrição e encobrimento dos detalhes da realização do ato sexual, passa-se agora a exigir cada vez mais um exame de si mesmo, atribuindo-se cada vez mais importância, na penitência, “[...] a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações, voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual” (FOUCAULT, 1988/2009, p. 25). A mudança dessa concepção do ato de confissão cristã pode ser descrito da seguinte maneira: “[...] entra em cena toda uma exigência de transparência, todo um conjunto de imperativos de expressividade, toda uma gramática da espontaneidade que recobrem a artificialidade, a invenção e a fabricação de si mesmo na confissão” (BENEVIDES, 2013, p. 248).

Foucault (1988/2009) defende que essa lógica se estendeu para além do espiritualismo cristão, alcançando outros mecanismos, sustentando a lógica de que mais do que julgá-lo, é preciso administrar o sexo para o bem comum. O que o autor tenta demonstrar em seu texto é que o sexo “exposto” era uma evidência de uma diversidade de dispositivos discursivos funcionando em diferentes instituições em

contraposição a um discurso unitário da Era Medieval. Com suas palavras:

Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica de nossos três últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para dele falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz (FOUCAULT, 1988/2009, p. 40).

O autor argumenta que nossa civilização se vale de uma *scientia sexualis* para dizer a verdade sobre o sexo, através da confissão, que assume um papel central na ordem dos poderes civis e religiosos. Explica que a evolução da palavra confissão, que “[...] da ‘confissão’, garantia de *status* de identidade e de valor atribuído a alguém por outrem, passou-se à ‘confissão’ como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos” (FOUCAULT, 1988/2009, p. 67). É a capacidade de falar a verdade de si mesmo que vai legitimar o sujeito em seu meio social, passando esta a ser uma nova estratégia de poder.

Foucault (1988/2009) defende ainda que a confissão passa a valer para diversas outras práticas e se manifesta em diferentes relações sociais: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, etc. O discurso agora é instrumento de poder nas mãos de quem detém o saber: o médico, o educador, o pedagogo, etc.

Confessa-se de forma espontânea ou imposta, mas confessa-se! Ela mesma, a confissão, nos faz esquecer que é fruto dessa coação de poder. Antes, era muito ligada à questão da penitência cristã. E se antes era restrita ao confessionário do sacerdote, agora ela encontra outras formas de extrair essa verdade do sujeito: interrogatórios, consultas, cartas, autobiografias, etc. Mais do que somente a verdade do sujeito, a confissão busca revelar a verdade que é oculta do próprio sujeito e que é inerente ao funcionamento do sexo (FOUCAULT, 1988/2009).

O autor problematiza que outra forma de poder sobre os corpos e seus prazeres é o crescimento das perversões, não como um tema moralizador, mas como produto da interferência de um tipo de poder através da definição de novas regras para esse jogo de poderes e prazeres. Foucault (1988/2009) reflete que, antes se pensava o libertino, passa-se a pensar agora o perverso, e dele deriva uma variedade de modalidades: exibicionista, fetichista, zoófilo, etc.

Não se trata de uma negação dessas diferentes modalidades classificatórias, mas de evidenciá-las, especificá-las, torná-las conhecidas. Para que se possa ter o controle sobre a sexualidade, é preciso conhecê-la nos ínfimos e sórdidos detalhes, e se valer do poder para usar mecanismos que tracem os caminhos trilhados por essas sexualidades que se manifestam.

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder

que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travestí-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir (FOUCAULT, 1988/2009, p. 52-53).

Tudo isso evidencia a distribuição do jogo dos poderes e prazeres (FOUCAULT, 1988/2009) que dinamizam as relações e fazem circular a necessidade de falar sobre aquilo que, condizente com a moralidade ou não, precisa se fazer conhecer.

A utopia da confissão estaria justamente na coincidência entre aquilo que se diz (a um Outro) e aquilo que se é, permitindo assim a reconciliação dessa utopia (BENEVIDES, 2013). Dessa forma, a confissão passa a servir de mecanismo de poder que visa regular as práticas sexuais através de sua colocação em palavras. Através da confissão,

[...] o indivíduo saberá quem é, poderá falar de si, expressar-se e prestar contas de si mesmo. Mediante isso, poderá reconhecer em tudo o que é feito, em tudo o que é dito, em tudo que é expresso, exposto, exteriorizado e exprimido, os tons familiares de si mesmo (BENEVIDES, 2013, p. 249).

A partir disso, pensemos então a seguinte frase de Fernando Pessoa: **“O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos”** (2018, p. 367). Se o que vemos é o que somos e não o que (simplesmente) vemos, estabelece-se uma relação conflituosa entre o que se vê e o que se é, posto que vemos o que somos, não o que vemos. Se o que falamos através do ato da confissão é o que somos, e se no ato de confessar o sujeito expressa aquilo que ele é e desvela uma verdade sobre a sexualidade que é inerente à atividade sexual, passa a haver uma correspondência entre o que se fala e o próprio ato de falar de si. O que o outro escuta de nós passa a ser o que nós somos, nessa construção dialética em que podemos refletir acerca do que é visto de nós e aquilo que realmente somos. Se nós somos o que falamos em um ato de confissão a outrem, e construímos nossa verdade nesse processo de confessar, nós de fato não somos o que vemos ou mostramos (ou é visto de nós), mas o que falamos, o que construímos sobre nossa sexualidade, o que conseguimos elaborar de uma verdade de nós mesmos, que não está dada, posta no mundo, observável, mas precisa do outro para ser construída através da confissão.

Muitas vezes, o que vemos não é simplesmente o que vemos, posto que a verdade não está dada no mundo para ser simplesmente vista, ela se constrói no ato da confissão, que sendo uma fala nossa, que desvela nossa sexualidade, é o que somos. Não é querer ver e aquilo estar lá, posto, é preciso que se confesse, se diga algo da verdade disso que é tão externo e tão íntimo a nós, que é a sexualidade. Algo se projeta, então, no exterior, daquilo que é de dentro de nós, daí não vemos (que significaria que não é o que captamos do exterior) o que vemos, vemos (e sermos vistos) o que somos, pois o que captamos está nessa construção dialética externo/interno, fundada na concretização de uma verdade do ser, posta em palavras, a “ser



vista”.

## CONCLUSÃO

Segundo Foucault, a confissão é “[...] um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula, modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação” (FOUCAULT, 1988/2009, p. 71), evidenciando uma nítida diferença entre a confissão na Era Clássica e na Modernidade, qual seja, a forma como ela passa a ser utilizada e manipulada como instrumento de poder:

[...] a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois ele é pressionado) mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora. E, finalmente, esse discurso de verdade adquire efeito, não em quem o recebe, mas sim daquele de quem é extorquido (FOUCAULT, 1988/2009, p. 71-72).

Essa diferenciação dos moldes da confissão possui consequências importantes para se pensar que efeitos podemos observar, hoje, na atualidade. Nesse sentido, a frase de Fernando Pessoa (2018) se articulando com as idéias pensadas por Foucault (1988/2009) podem nos apontar um rastro sobre a modalidade de relação com a verdade que se experimenta hoje. Enunciamos aquilo que somos pela confissão e isso corresponde à verdade do sujeito, uma vez que aquilo que enunciamos dita a verdade do que nós somos, de nossa sexualidade confessada em seu valor de verdade, exercida através da demanda de se dizer sobre si (seja em qual instituição se dispõe o sujeito a falar de si, na igreja, no médico, na escola, etc.) no ato de confissão.

Desta forma, ressaltamos a importância desse trabalho por se propor a uma reflexão acerca do desenvolvimento do conceito de confissão ao longo da história, especialmente estudado por Michel Foucault (1988/2009), que denota sua utilização como prática de poder. Articulando com a frase de Fernando Pessoa, podemos, por fim, atualizar essa discussão, de forma a pôr em funcionamento a lógica pensada por Foucault em uma reflexão sobre a construção do ser a partir daquilo que ele enuncia de si mesmo, do que ele constrói sobre si em uma elaboração discursiva em ato.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, P. S. **VERDADE, LIBERDADE E SEXUALIDADE EM A VONTADE DE SABER**: Uma análise das práticas de confissão como falar de si. *Revista de Ciências Sociais*, n. 38, Abril de 2013, PP. 233-250.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2009.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018, p. 367.

## O SER-PARA-OUTRO NA FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL DE JEAN-PAUL SARTRE

**Marcela Romero de Souza**

Universidade de Fortaleza – UNIFOR  
Fortaleza – Ceará

**Georges Daniel Janja Bloc Boris**

Universidade de Fortaleza – UNIFOR  
Fortaleza - Ceará

**RESUMO:** O presente trabalho possui como objetivo compreender o conceito de ser-para-outro na fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre. Sua metodologia é de cunho qualitativo, na qual faz-se uso da pesquisa bibliográfica para coleta de dados, possuindo como principal referencial a obra de autoria do filósofo Jean Paul-Sartre, denominada O ser e o nada (2014). Como resultados, pode-se citar que a intersubjetividade e o ser-para-outro percorrem a relação sujeito-objeto, formando um círculo no qual o ser está condenado a tomar o outro como em-si, reduzindo-o a condição de objeto, ou a ser percebido como tal, ambas posições conflituosas. Como tentativa de escape, existem duas formas distintas de atitudes: assimilar o outro ou ser objetivado por este. Como tentativas de assimilação, Sartre pontua o amor, a linguagem e o masoquismo. Já no âmbito da objetivação está a indiferença, o desejo e o ódio. Foi possível concluir que todo movimento que o para-si realiza em relação a outro o faz oscilar entre o ser-que-olha e o

ser-visto, sem a possibilidade de existir de outro modo. Sejam quais forem suas escolhas e ações no mundo, sua existência com será instável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ser-para-outro. Fenomenologia Existencial. Jean-Paul Sartre.

**ABSTRACT:** The present paper presents the concept of being-for-another in the existential phenomenology of Jean-Paul Sartre. His methodology is qualitative, in which he uses bibliographical research for the collection of data, having as main reference the work authored by the philosopher Jean Paul-Sartre, called Being and nothingness (2014). As a result, one may quote that the intersubjectivity and being-to-other both relate to the subject-object approach, forming a circle in which to be is faded into taking the other as itself, reducing it into an object condition, or being perceived as such, both conflicting positions. As an attempt to escape, there are two main different attitudes: to assimilate it or otherwise to be objectified by it. As an attempts of assimilation, Sartre punctuates love, language and masochism. In the other hand in the ambit of objectification there is indifference, desire and hatred. It was concluded that every action that what you realize in relation to another makes its oscilate between the observer and the observed, without the possibility of existing in another way. Whatever

your choices and actions in the world, your existence with will be unstable.

**KEYWORDS:** Being-for-another. Existential Phenomenology. Jean-Paul Sartre.

## 1 | INTRODUÇÃO

A fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre possui como fundamento principal a dialética, pautada na dicotomia sujeito-objeto. É através desta que o autor compreende a existência do ser e das coisas, denominados em-si e para-si, assim como as relações entre eles, ou mesmo entre o homem e o outro, denominada ser-para-outro (SARTRE, 2014).

O conceito de ser-para-outro contido na fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre possui divergências e semelhanças com ideias e pensamentos de filósofos como Husserl, Hegel e Heidegger, sendo necessário uma análise acerca das influências destes autores no pensamento Sartriano.

Segundo Sartre, em sua obra *O ser e o Nada*, a relação do ser com o outro na filosofia de Husserl se encontra reduzida a questão do conhecimento, afirmando através da dicotomia sujeito-objeto, ser o Outro esse objeto que devo conhecer, restringindo o conceito de intersubjetividade (SARTRE, 2014).

Já no pensamento Hegeliano, o Outro aparece como condição para elaboração de uma autoconsciência, sendo este reconhecido como aquele que não sou, um eu-objeto por meio do qual me reconheço. Assim, o para-si está condenado a ser para-si-para-outro, ou melhor, para-si-por-um-outro, sendo este, via à minha interioridade. Apesar da brilhante contribuição do filósofo para a temática, seu pensamento também se encontra limitado a questão do conhecimento, além de não admitir o conceito de ser-para-outro enquanto possibilidade para além de um ser-objeto (SARTRE, 2014).

Na perspectiva de Heidegger, verifica-se a ultrapassagem em relação ao problema do conhecimento, sendo o Outro não apenas objeto a ser apreendido, mas sim parte constituinte de uma relação, percebida através do nós, ou seja, do ser-com. Deste modo, pode-se pensar o homem como aquele que requer o ser do outro em seu próprio ser, ou seja, o outro me atravessa, me evidencia, me perpassa. Porém, mesmo que o filósofo tenha percorrido este caminho, seu pensamento careceu de uma explicitação e maior fundamentação da ideia de intersubjetividade discutida (SARTRE, 2014).

Diferente do autor discutido anteriormente, Sartre traz a ideia de intersubjetividade para o cogito cartesiano, afirmando que a constatação da existência deste outro não à de alterar o aspecto de facticidade da relação intersubjetiva. Deste modo, o para-si, ao se lançar em direção à algo, projeta-se também ao outro, se deparando como aquele que não o é. Este outro se encontra presente em mim, sendo impossível reduzi-lo total e meramente a condição de objeto passível de conhecimento, uma vez que a condição humana perpassa a relação para-si-para-outro (SARTRE, 2014).

Diante disso, analisar as relações entre os seres, especificamente o ser-para-outro, se mostra extremamente relevante não só para o cenário da psicologia, mas também de toda e qualquer área que possua como objeto de estudo o homem e seu meio social, uma vez que permite a ampliação do olhar a respeito das relações sociais para o âmbito existencial, fornecendo conhecimento acerca dos conflitos inerentes a essas relações.

O presente trabalho possui como objetivo compreender o conceito de Ser-Para-Outro na fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre.

## 2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza-se de uma metodologia de cunho qualitativo, à medida que busca o aprofundamento acerca da compreensão das ações e relações humanas, como também de condições e frequências de determinadas situações sociais. Assim, Godoy (1995) afirma que essa abordagem parte de questões ou focos de interesses amplos, que conforme o estudo segue vão se definindo e especificando, não pretendendo utilizar de enumerações ou instrumentos estatísticos como análise dos dados. O autor afirma também que ela proporciona um maior entendimento acerca dos grupos sociais, se desprendendo de quaisquer julgamentos ou crenças que possam vir a interferir na veracidade da pesquisa. Nela o pesquisador se coloca como sujeito e também como objeto, sendo seus resultados imprevisíveis, buscando como foco uma maior compreensão e entendimento do funcionamento das relações contidas na sociedade.

Faz-se uso da pesquisa bibliográfica para coleta de dados, possuindo como principal referencial a obra de autoria do filósofo Jean Paul-Sartre, denominada O ser e o nada (2014).

A análise dos dados foi realizada a luz da fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre, partindo da visão de homem concreto, compreendido em sua relação no mundo e com o mundo, partindo da ideia de que o homem se constrói a partir de suas escolhas e ações, isto é, a existência precede a essência.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em primeira ordem, faz-se necessário uma síntese dos principais conceitos utilizados por Jean-Paul Sartre na discussão do ser-para-outro, especificamente o em-si e o para-si.

O autor descreve o em-si como o mundo das coisas materiais, ser dotado de positividade, ou seja, pleno de si mesmo. Não possui segredo ou vazio em seu ser, apresentando-se como é, uma síntese absoluta. Como exemplo, pode-se citar a cadeira ou a pedra, que simplesmente o são. Não existe contradição ou vazio em

sua matéria, havendo uma essência anterior a sua existência. Sua existência pode ser comparada a um círculo fechado, definido, no qual ele simplesmente é (SARTRE, 2014).

Já o para-si se revela enquanto ser da consciência, sendo esta sempre consciência de algo. São os homens, dotado de negatividade, é o nada. No para-si a existência precede a essência, ou seja, primeiramente ele existe, surge no mundo, sem um propósito ou destino para qual seguir. Este deve, através de suas escolhas e ações no mundo, percorrer seu caminho. Segundo o autor, o para-si é consciência, ou melhor, consciência de si e das coisas, pois uma vez que esta lhe permite conhecer e se dar conta do mundo, lhe permite reconhecer-se enquanto consciência (SARTRE, 2014).

Se faz necessário, no entanto, a pontuação de que uma consciência nunca terá acesso a outra, uma vez que ela é consciência para-si. Assim, apreendemos o outro enquanto em-si, passível de definição, negando seu carácter de nada. Sua existência é comparável, de forma reducionista, a um círculo pontilhado, sem definição. Um garçom, avistado por clientes é percebido enquanto em-si, passível de definição, como prestativo, útil, educado, sendo-lhe atribuído condições de existência estável, afirmando “este garçom é educado”. Porém, no segundo seguinte outro cliente lhe pode ser desagradável, podendo o mesmo optar por agir de forma ríspida em defesa. Neste momento, o sujeito-garçom escolheu agir de outra forma que não aquela anterior. O que lhe permite tal escolha é justamente a nadificação, como possibilidade de ações no mundo (SARTRE, 2014).

Desta forma, em um primeiro contato com o outro, este me aparece enquanto objeto, um em-si. Podemos compreender esse fenômeno em cenas do cotidiano do ser, uma delas na qual o sujeito anda pelas ruas, quando percebe uma figura exuberante, trajada com paetês e brilhos. Neste momento, quem a olha atribui-lhe carácter de positividade, uma vez que lhe confere definições e interpretações, como de uma mulher elegante ou malvestida. A princípio quem a olha detêm o poder de toma-la como bem entender, uma vez que minha consciência está voltada para ela através do olhar (SARTRE, 2014).

Porém, a relação nesta posição não se sustenta por muito tempo, dado que esta pessoa que passeia em trajes impetuosos possui um movimento distinto de um em-si: volta seu olhar para quem a olha, a percebe. Agora, quem a via se percebe visto, captado pelo outro, ou seja, por uma outra consciência que não ele (SARTRE, 2014).

Esse olhar do outro permite que a consciência, uma vez fixada para além de si mesma, retorne para o sujeito, como consciência de ser visto, dando lugar a uma nova experiência nesta relação. Neste instante perco meu lugar de controle, tomado pelo olhar do outro que também me reduz a condição de objeto. Adquiro uma dimensão exterior na qual apareço estável, solidificado e escasso de possibilidades. Minhas vontades e desejos não possuem poder sobre a percepção do outro sobre mim. Sou captado como bem quiser, e isso serei, aos seus olhos. É nesta medida que Sartre

afirma que “o inferno são os outros”, se tornando inegável o caráter conflituoso presente nessas relações (SARTRE, 2014).

Diante disso, o ser se encontra preso a essa dicotomia sujeito-objeto, que vai definir toda e qualquer relação que possa existir com o outro, ou seja, meu contato com este outro dependerá de minhas escolhas e ações frente ao objeto que sou para este outro (SARTRE, 2014).

Frente a impossibilidade de escapar a essa captação do outro sobre meu ser, existem duas formas distintas de atitudes: assimilar o outro ou ser objetivado por este. Como tentativas de assimilação, Sartre pontua o amor, a linguagem e o masoquismo. Já no âmbito da objetivação está a indiferença, o desejo e o ódio (SARTRE, 2014).

No amor, em resposta a essa dicotomia sujeito-objeto inerente as relações concretas com o outro, os dois sujeitos da relação se empenham em fundir ambas as consciências, de modo que uma se fundamente na outra. Entretanto, essas tentativas não são suficientes para ultrapassar o conflito presente no congelamento de meu ser pelo olhar do outro, me fazendo ser. Não se pode anular tal caráter da consciência, tão pouco pautar as relações em uma dicotomia para-si-para-si, uma vez que toda consciência é consciência de alguma coisa, voltando seu olhar para o mundo e captando-o. Assim, se quem eu amo é olhar, e, acima de tudo, é consciência, a intersubjetividade se pautará em uma relação objeto-sujeito (SARTRE, 2014).

Outra tentativa de ação diante do outro é a linguagem, que, segundo o autor, apreende todos os fenômenos de expressão. Através da linguagem, o sujeito tenta fascinar o outro pelo seu caráter de objetividade, anunciando-me a esta outra consciência. Gestos corporais, olhares, posturas ou mesmo escolhas de vestuário são uma resposta frente a captação do outro sobre mim, com o objetivo de ser o objeto fascinante de seu olhar. Trata-se de um esforço em controlar o outro através do encanto e admiração.

Já no masoquismo, existe uma sedução do próprio sujeito em suprimir sua subjetividade, se concedendo para o outro enquanto objeto. Deste modo, o sujeito que o olha e o apreende pode fazer deste outro o que quiser, sem influências ou alternativas de controle sobre sua percepção (SARTRE, 2014).

É através desta posição de objeto que o sujeito se permite compreender o outro enquanto consciência, e conseqüentemente, também em objeto. Se este outro é uma consciência, consciência diferente de mim, que me reduz a condição de objetividade, logo esta também é passível de uma apreensão de minha parte. Estão expostos os dois lados da moeda, podendo este outro ocupar agora o posto de objeto para mim. Este é o processo que Sartre denomina de objetivação (SARTRE, 2014).

Esta etapa de objetivação se trata de um confronto de liberdades, no qual luto contra a força do olhar do outro. Se torna notável a essa altura que duas liberdades não podem existir plenas em uma relação, na medida em que a intersubjetividade consiste neste jogo entre sujeito-objeto, no qual um estará submetido ao outro (SARTRE, 2014).

Como forma de afronta a essa solidificação do meu ser pelo outro, Sartre pontua



a tentativa do sujeito de reagir com indiferença frente a olhares diversos, onde o sujeito age como se estivesse sozinho no mundo, ignorando a transcendência do outro. Neste sentido, a pessoa esforça-se em não ligar para opiniões e percepções alheias as suas (SARTRE, 2014).

No desejo, principalmente o desejo sexual, trata-se da tentativa de se apropriar da carne do outro, tornando-se carne também, através da encarnação da consciência. Desta forma, seria possível ao sujeito tanto acessar a consciência desse outro, agora “empastada” pelo corpo, como dominá-la, uma vez concreta e substancializada. Porém, a manobra se mostra em vão, uma vez que, captar o outro enquanto carne já seria limitá-lo a posição de em-si, apresentando-se enquanto objeto e perdendo assim sua transcendência (SARTRE, 2014).

Outra alternativa citada por Sartre em lidar com a dicotomia sujeito-objeto da intersubjetividade é o ódio, sendo o último recurso para se lidar com a frustração, resultando na desistência de toda e qualquer união com o outro. Assim, o sujeito afirma sua liberdade em detrimento das demais, percebendo o outro como objeto passível de ser aniquilado. No entanto, o ódio do outro não o retira desta condição relacional sujeito-objeto, mas sim empurra-o cada vez mais para esse círculo (SARTRE, 2014).

Após todas essas tentativas desastrosas em escapar da relação dicotômica do ser-para-outro, resta ao sujeito, ou melhor, ao para-si, entregar-se ao círculo, permitindo-se perpassar por ambas posições fundamentais (SARTRE, 2014).

A partir dessa análise, é possível afirmar que todas essas tentativas do sujeito em escapar ou influenciar o olhar do outro, tratam-se, em realidade, de tentativas de controle do outro, ou melhor, de controle sobre o que esse outro faz de mim. Ou melhor dizendo, são tentativas de resgatar o meu ser, quem sou e quem posso vir a ser, possibilidades roubadas de mim pelo outro, que me determina, me reduz e me estagna em um ser impotente (SARTRE, 2014).

#### **4 | CONCLUSÃO**

Diante deste estudo, conclui-se que, segundo a fenomenologia existencial de Jean-Paul Sartre, a intersubjetividade e o ser-para-outro percorrem a relação sujeito-objeto, formando um círculo no qual o ser está condenado a tomar o outro como em-si, reduzindo-o a condição de objeto, ou a ser percebido como tal, ambas posições conflituosas.

Desta forma, todo movimento que o ser realiza em relação a outro o faz oscilar entre o ser-que-olha e o ser-visto, sem a possibilidade de existir de outro modo. Sejam quais forem suas escolhas e ações no mundo, sua existência com será instável.

Esta análise nos permite pensar as relações reais com o outro, como o olhar possibilita o alcance do outro, da mesma forma que alcança a si mesmo através do olhar do outro. Além disso, proporciona a compreensão das limitações e condições

das relações com o outro, ampliando a visão de homem em um âmbito existencial.

## REFERÊNCIAS

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV - São Paulo – 1995. v. 35, n. 2, p. 57-63.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada** – Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## CASOS CLÍNICOS COMO FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Diane Sousa Sales**

Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza- Ceará

**Fernanda Rochelly do Nascimento Mota**

Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza- Ceará

**Glória Yanne Martins de Oliveira**

Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza- Ceará

**Rodrigo Jacob Moreira de Freitas**

Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza- Ceará

**RESUMO:** O ensino em saúde deve focar para desenvolver essas habilidades no aluno, então a forma de educar também precisa se adequar. O foco atual é a necessidade de mudanças na educação, introduzindo metodologias e instrumentos pedagógicos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação, possibilitando que o estudante aprenda a buscar soluções e a resolver problemas profissionais. Assim, objetiva-se relatar a experiência de ministrar uma disciplina a partir de casos clínicos implementados aos alunos do oitavo semestre do Curso de Graduação em Enfermagem. A disciplina se modificou com a estruturação de discussão de casos clínicos em grupo. As três primeiras etapas de reestruturação foram à

seleção de casos clínicos, desenvolvimento da apostila e do cronograma da disciplina ocorrem no planejamento e a quarta e quinta etapas durante o semestre de 2018.1 com adequações solicitadas pelos alunos e pela professora da disciplina. O contexto clínico do paciente era apresentado e o aluno deveria elaborar as etapas de diagnósticos, planejamento e intervenção de enfermagem. O diferencial nesse momento de aprendizagem foi o aprofundamento do assunto, pois de acordo com cada caso qual seria o posicionamento do profissional enfermeiro. Conclui-se que é essencial envolver o aluno no processo de ensino e observa-se apoio entre os alunos para que todos consigam aprender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias Ativas. Ensino. Prática Clínica. Enfermagem.

**ABSTRACT:** Health education should focus on developing these skills in the student; hence, the way to educate also needs to be appropriate. The current focus is the need for changes in education, introducing active teaching, learning and evaluation methodologies and instruments, enabling the student to learn how to seek solutions and solve professional problems. Accordingly, we aim to report the experience of teaching a subject based on clinical cases implemented to the students of the eighth semester of the Undergraduate Nursing Course. The subject has changed with the structuring of discussion

of clinical cases in a group. The first three stages of this study were the selection of clinical cases, the development of a workbook and the preparation of the calendar of the subject, which took place in the planning, while the fourth and fifth stages were held during the 2018.1 semester, with adjustments requested by the students and the teacher of the subject. The clinical context of the patient was introduced, and then the student should prepare the stages of diagnosis, planning and nursing intervention. The differential in this moment of learning was the deepening of the matter, because the nursing professional should take a position according to each case. We can conclude that it is essential to involve the student in the teaching process, and it was possible to observe a support among the students so that everyone could learn.

**KEYWORDS:** Active Methodologies. Teaching. Clinical practice. Nursing

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo do processo histórico, a Enfermagem vem se constituindo como ciência e arte na área da saúde, com vistas a produzir um corpo de conhecimentos próprio que atenda aos interesses, necessidades e peculiaridades da profissão e do contexto social. O cuidado de enfermagem, para dar conta da complexidade e dinamicidade das questões que envolvem o estar saudável e o estar doente de indivíduos e/ou grupos populacionais, precisa abranger, além dos aspectos técnico científicos, os preceitos éticos, estéticos, filosóficos, humanísticos e culturais (SCHAURICH; CROSSETTI, 2010).

Nesse contexto, a Graduação na Enfermagem preza por formar profissionais generalistas, tendo em vista um conjunto de competências e habilidades específicas, para atuarem nos diversos campos profissionais. As novas exigências mundiais buscam qualificações como habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal e pensamento crítico reflexivo, além da competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, observar, pensar, relacionar-se com o mundo e com os outros (FRIEDRICH et al, 2010).

O ensino em saúde deve focar para desenvolver essas habilidades no aluno, então a forma de educar também precisa se adequar. O foco atual é a necessidade de mudanças na educação, introduzindo metodologias e instrumentos pedagógicos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação, para fomentar o sentido da autonomia, criatividade e responsabilidade, possibilitando que o estudante aprenda a buscar soluções e a resolver problemas profissionais (CARDOSO et al, 2015).

A educação é o ato ou efeito de educar que desenvolve a capacidade física, intelectual e moral do ser humano. O processo educacional, ainda focalizado no professor, aluno, gestores e pais, e institucionalizado na escola, porém precisa adequar-se às constantes mudanças do processo educacional no qual se vive atualmente, redefinindo papéis até agora existentes e adaptando-se às novas exigências sociais

(OLIVEIRA; ELLIOT, 2012).

O contexto atual de educação universitária coloca em cheque os tradicionais paradigmas de ensino, aprendizagem e avaliação lineares e verticalizados, apostando em uma nova abordagem de formação holística que incrementa uma educação dialógica entre docentes-estudantes e estudantes-estudantes (COTTA; COSTA, 2016). Assim, durante as disciplinas, os alunos precisam ser instigados a procurar mais informações e adquirir conhecimento para ações do dia a dia do enfermeiro.

Nessa perspectiva, tem-se como objetivo relatar a experiência de docentes, a partir da implementação de casos clínicos a alunos do oitavo semestre do Curso de Graduação em Enfermagem.

## 2 | DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência da vivência de ministrar a disciplina de “Tópicos de Atuação Profissional” no Curso de Graduação em Enfermagem para alunos do oitavo semestre, em uma faculdade particular de Fortaleza, utilizando discussão de casos clínicos.

A turma era composta por 13 alunos, sendo as aulas ocorridas às terças feiras à noite com duração de 90 minutos. A disciplina se modificou com a estruturação de discussão de casos clínicos em grupo.

Para implementação desta prática, a disciplina passou por um processo de reestruturação, o qual pode ser dividido em cinco etapas: as três primeiras etapas correspondem ao planejamento; a quarta e quinta etapas efetivam-se durante o semestre de 2018.1, momento em que ocorrem as adequações solicitadas pelos alunos e implementadas pelos atores do processo.

A primeira etapa de reestruturação ocorreu a seleção dos casos clínicos de temáticas adequadas à ementa da disciplina. Como os alunos encontravam-se durante o dia nos estágios curriculares na Atenção Primária, Secundária e Terciária à Saúde, os casos foram selecionados seguindo essa perspectiva de associação prática.

Na segunda etapa foi realizada a construção de uma apostila com os casos que seriam discutidos durante o semestre e o conteúdo teórico sobre a temática de um referencial teórico consolidado. Ou seja, se a temática do caso clínico fosse Infarto Agudo do Miocárdio os alunos tinham o aprofundamento de fisiopatologia da doença de acordo com a Brunner e Suddarth (2015).

Na terceira etapa ocorreu a estruturação da disciplina de acordo com o cronograma de aula, provas e atividades a quantidade de casos clínicos e alunos. E a definição que a nota do caso clínico seria somada a segunda avaliação e feito a média.

A Quarta etapa ocorreu no primeiro dia de aula, em que foi apresentada a disciplina, a nova estrutura, os objetivos e realizado o sorteio dos casos clínicos. Pois cada aluno seria responsável por apresentar um caso clínico de forma individual

junto com a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE). Uma forma de sistematizar a assistência é utilizando o processo de enfermagem, que segundo Potter e Perry (2009) é a abordagem visando identificar, diagnosticar e tratar as respostas humanas à saúde e à doença, ou seja, uma variação do raciocínio científico que possibilita organizar e sistematizar, sendo essencial na prática clínica. São cinco etapas – avaliação, diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação final – que o enfermeiro aprende a manejar e direcionar de acordo com o contexto clínico do paciente.

Na Quinta etapa foram realizadas as apresentações que se deram em forma de círculo e questionamentos sobre o assunto para a turma completa. O objetivo era permitir uma interação com e entre o próprio grupo.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a disciplina foram apresentados 13 casos clínicos que discutiam alterações cardiovasculares, alterações respiratórias, endócrinas, gastrointestinais, nefrológicas, hematológicas e tegumentar.

O contexto clínico do paciente era apresentado e o aluno deveria apresentar as etapas de diagnósticos, planejamento e intervenção de enfermagem da SAE. O diferencial nesse momento de aprendizagem foi o aprofundamento do assunto, pois os casos aconteciam em serviços de atenção básica, unidades de pronto atendimento e hospitais terciários e qual seria o posicionamento do profissional enfermeiro.

No binômio Ensino-aprendizagem compreende um processo interativo constituído pelas ações exercidas pelo docente e pelo aluno, pois essa interação ocorre na medida em que o comportamento de um serve de estímulo ao comportamento do outro. No entanto, um dos grandes desafios para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no sentido de aprender a aprender, está nas experiências que permitam construir estratégias que ajudem o aluno a reconstruir conceitos ensinados de forma consciente e produtiva (MORITA; KOIZUMI, 2009).

A intenção era conseguir desenvolver a visão clínica da situação, de avaliar o paciente e ter noção quando ações de imediato eram para estabilização ou a promoção da saúde e prevenção de doenças. E a seleção de diagnósticos de enfermagem para uma prescrição adequada.

É importante estruturar situações que permitam aos estudantes refletir a respeito de seus pensamentos para entender o motivo do aprendizado ou do não-aprendizado. Além disso, identificar quais habilidades já foram adquiridas para seguir em frente, é primordial (ALVARENGA; ARAÚJO, 2006).

A professora questionava dados importantes da anamnese e do exame físico, sobre os medicamentos e quais cuidados de enfermagem específicos para alguns tipos de drogas e os resultados dos exames laboratoriais. Observou-se durante as



apresentações que os alunos começavam a aprofundar os assuntos e questionamentos e a importância de uma SAE bem planejada. Os diagnósticos de enfermagem foram sendo mais adequados e condizentes com a necessidade do caso clínico.

Um exemplo clássico de evolução do conhecimento dos alunos é, anteriormente, a prescrição de enfermagem de verificar os sinais vitais e, posteriormente, verificar os sinais vitais de 4/4 horas, realizar curva pressórica e de temperatura, verificação de escala de dor. Observaram que apenas informações como pressão arterial, frequência cardíaca e respiratória e temperatura sem um rigor não ajudavam na avaliação clínica, assim comparar parâmetros por um determinado período de tempo contribuía no manejo terapêutico.

Compreenderam que algumas vezes, o enfermeiro é a primeira pessoa a detectar alterações nas condições de um cliente, independente da situação. Por essa razão, a habilidade de pensar e interpretar criticamente o significado do comportamento do cliente e da apresentação de mudanças fisiológicas é muito importante. As habilidades de avaliação e exame físico fornecem ferramentas poderosas para detectar tanto as alterações sutis quanto as alterações óbvias da saúde do cliente. A avaliação física permite à enfermeira acessar padrões que refletem problemas de saúde e também avaliar o progresso do cliente após uma terapia.

Assim, esses processos são dinâmicos, ativos e vivos e só ocorrem quando o aluno desempenha algum tipo de atividade, assim se devem escolher de forma adequada os procedimentos de ensino no intuito de permitir a interação e a construção da aprendizagem (SOUZA, 2010).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é essencial envolver o aluno no processo de ensino e cada um evolui no seu tempo, porém observa-se apoio entre os alunos para que todos consigam aprender. Outro ponto importante é compreender que o olhar clínico é desenvolvido ao longo do tempo de trabalho na assistência, porém o conhecimento é a base.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G.M.; ARAÚJO, Z.R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan - abr. 2006.

CARDOSO, Danielly Santos dos Anjos et al. Aprendizagem Reflexiva: o Uso do Portfólio Coletivo. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 442-449, Sept. 2015.

COTTA, R.M.M.; COSTA, G.D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 171-183, Mar. 2016.

MORITA, A.B.P.S.; KOIZUMI, M.S. Estratégias de ensino-aprendizagem na enfermagem: análise pela Escala de Coma de Glasgow. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v.43, n.3, p.543-550, Sept. 2009.

OLIVEIRA, D.L.;ELLIOT, L.G. O portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em Escola Montessoriana. **Revista Meta: Avaliação.** v.4, n.10, p.28-55, maio, 2012.

SCHAURICH, D; CROSSETTI, M.G.O. Produção do conhecimento sobre teorias de enfermagem: análise de periódicos da área, 1998-2007. **Esc. Anna Nery** [online]. v.14, n.1, p.182-188, 2010.

SOUZA, G.A.D.B. **Guia de Estudo** – Didática e Metodologia no Ensino Superior. Varginha: UNIS-MG, 2010.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Denise Pereira** - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-230-2

