

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**ANA SOCORRO DE MOURA**

**A SAÚDE MENTAL E A DOCÊNCIA: Um recorte na Escola Superior de Ciências da  
Saúde**

**FLORIANÓPOLIS/SC**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**ANA SOCORRO DE MOURA**

**A SAÚDE MENTAL E A DOCÊNCIA: Um recorte na Escola Superior de Ciências da  
Saúde**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem – Atenção Psicossocial do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista.

**Orientadora: Profa. Dra. Edilaine C. Silva  
Gherardi-Donato**

FLORIANÓPOLIS/SC

2014

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

O trabalho intitulado **A SAÚDE MENTAL E A DOCÊNCIA: Um recorte na Escola Superior de Ciências da Saúde**, de autoria da aluna Ana Socorro de Moura, foi examinado e avaliado pela banca avaliadora, sendo considerado **APROVADO** no Curso de Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem – Área Atenção Psicossocial.

---

**Profa. Dra. Edilaine C. Silva Gherardi-Donato**  
Orientadora da Monografia

---

**Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes**  
Coordenadora do Curso

---

**Profa. Dra. Flávia Regina Souza Ramos**  
Coordenadora de Monografia

## RESUMO

**Introdução:** A perspectiva do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola Superior em Ciências da Saúde (ESCS) é formar profissionais com visão ampliada para as necessidades de saúde da população, prevista na legislação do SUS. Utiliza as metodologias ativas de ensino aprendizagem, novidade no meio acadêmico do Distrito Federal e para os docentes que ali ingressam, os quais, apesar de terem vivência na assistência - e alguns também na docência - entram na escola sem experiência com essa metodologia. Embora sabedores do fato, isso tem provocado insegurança e suscitado sentimentos diversos. **Objetivo:** Proporcionar espaço de vivência, com utilização de jogos dramáticos, para trabalhar aspectos da saúde mental dos docentes da ESCS. **Método:** Projeto de intervenção utilizando tecnologia de concepção, com 18 docentes da ESCS, em março 2014. **Resultados:** Foi utilizado o Arco de Maguerez para orientar a construção do conhecimento. Os jogos dramáticos tiveram momentos de descontração com participação ativa do grupo, com uso de textos e músicas. Nas dramatizações, se depararam com situações difíceis em ambiente protegido, ajudando no limite de suas ações e adoção de uma postura proativa para lidar com o diferente. Os compartilhamentos expressaram relaxamento, descobertas internas, entendimento do significado de grupo e oportunidade de conhecer melhor os colegas. A construção resultou em contribuição para garantia de maior segurança pessoal nas atividades de trabalho, encontrando meios adequados para executar sua tarefa. **Considerações finais:** A intervenção com jogos dramáticos proporcionou espaço de vivência para trabalhar aspectos de saúde mental dos docentes envolvidos, os quais legitimaram a efetividade da proposta.

**Palavras-chave:** Saúde mental. Docente. Arco de Maguerez. Jogos dramáticos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Arco de Maguerez.....	14
---------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese da programação dos jogos dramáticos para encontro com os docentes de HPE da ESCS. Brasília-DF, 2014.....	17
--	----

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
3 MÉTODO.....	12
4 RESULTADO E ANÁLISE.....	14
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
REFERÊNCIAS.....	20

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças do setor saúde que estão acontecendo em nosso país, de forma particular, aquelas que ocorreram a partir da implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), demandam alterações também no âmbito da natureza educativa e da formação acadêmica, que requerem uma mudança do paradigma biomédico para o paradigma sanitário (URBANO, 2002).

Com essas novas diretrizes, as atividades da docência, na especificidade da formação do profissional, tem se fundamentado para a modificação dos procedimentos de trabalho, na busca por maior interação ensino-serviço-comunidade, almejando uma definição mais clara do papel desse novo profissional, determinando que o mesmo seja mais reflexivo e crítico (MARIN et al., 2010).

Nesse contexto de modificações nas questões curriculares, a Escola Superior em Ciências da Saúde (ESCS) tem inovado em suas ações no Distrito Federal (DF), utilizando metodologias ativas, em particular a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização. A utilização de metodologias diversificadas tem se destacado no campo da saúde como estratégia pedagógica de possível eficácia por propiciar uma ligação e aproximação do ensino com a realidade vivida nos serviços de saúde.

A perspectiva do Curso de Graduação em Enfermagem (CGE) é formar profissionais com visão ampliada para as necessidades de saúde da população, o que também está previsto na legislação do SUS e tem feito parte do cotidiano das instituições formadoras e dos serviços de saúde, que empenham contínuo esforço vislumbrando fortalecer o modelo de atenção à saúde pública no Brasil. Neste contexto, a escola vem implementando um currículo integrado e pressupondo o processo de aprendizagem a partir da vivência da prática profissional.

Desde a primeira série, os estudantes são inseridos em cenário real, na Unidade Educacional de Habilidades Profissionais em Enfermagem (HPE). Essa inserção visa à articulação da teoria e da prática no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos compatíveis com a série de formação e a integração do estudante à realidade da comunidade e dos serviços da Secretaria de Estado de Saúde (SES-DF).

Para tanto, a ESCS preconiza algo novo no meio acadêmico no DF e para os docentes que ingressam na escola. Estes, apesar de terem vivência profissional na assistência e alguns também



na docência, entram na escola sem experiência com essa nova metodologia. Embora sabedores do fato, isso tem provocado desconforto, insegurança e suscitado sentimentos diversos.

Nesse cenário, os docentes encaram o desafio de se moverem nesse contexto inovador, na complexidade do ensino com momentos de dúvidas, e, mesmo assim, experimentam a satisfação na docência. Essa utilização requer do docente um repensar constante de sua prática e de seus saberes, o que muitas vezes tem gerado fragilidades e estresses na sua atuação na docência, apontando para a necessidade de uma atenção específica para a manutenção da saúde mental desse profissional.

Desta forma, o objetivo geral deste projeto é proporcionar um espaço de vivência, com a utilização de jogos dramáticos, para trabalhar aspectos da saúde mental dos docentes de HPE do CGE. E como objetivos específicos: discutir questões que permeiam o cotidiano da docência na ESCS-Enfermagem e estimular a espontaneidade e criar um plano de intervenção para trabalhar aspectos de saúde mental dos docentes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atividade educacional tem recebido inovações que apresentam desafios e resistências a serem transpostos. Segundo Libâneo (1990), o exercício da docência envolve as condições que asseguram a realização do trabalho, abrangendo questões além das pedagógicas.

As inovações no âmbito educativo requerem um posicionamento, e o professor que coaduna com a perspectiva de mudanças torna-se um profissional que “compreende o valor e a necessidade de inovação” (BORDENAVE & PEREIRA, 2012:339). A mudança de paradigma modifica o trabalho do docente.

Momentos de mudanças são repletos de anseios e expectativas, como o próprio início da construção do exercício profissional. E não é diferente no imenso mundo da docência com uma multiplicidade de aspectos, em que nos primeiros anos é comum ser acompanhado por tensões e aprendizagens, identificadas como: “agruras, incertezas, abandono, solidão, embora haja momentos de descobertas e realizações” (GARCÍA, 1999 apud MARIANO, 2012:92).

Batista & Batista (2004:20) assinalam a necessidade de uma docência na área da saúde que alcance o diálogo com as questões pedagógicas e acadêmicas para favorecer a estruturação de significativos cenários de aprendizagem na triangulação entre ensino, aprendizagem e assistência, junto com uma articulação com “as histórias do professor, suas trajetórias e crenças”.

De acordo com Mitre e colaboradores (2008), a fragmentação do conhecimento utilizada nas metodologias conservadoras durante a formação do profissional de saúde dificulta ao mesmo, enquanto docente, assumir um papel diferente daquele que só transmite conteúdos, para uma postura que envolva troca entre pessoas.

Para a docência, a transmissão da informação tem um importante papel no ensino, mas também se aproxima de outras questões como “o respeito ao próximo e o conhecimento e domínio das emoções e o trabalho em equipe” (WALL; PRADO; CARRARO, 2008:516).

Batista (2004:58), ao escrever sobre suas vivências acadêmicas e na docência, traz um relato interessante de alguém no início da docência: “quando comecei como professora, a aprender a ensinar, percebi que a troca de experiência entre docentes e discentes, a integração dos conteúdos teóricos e práticos, a valorização da visão do aluno, são pontos que estimulam e valorizam o aprendizado”.

O docente em início do exercício tem a sua frente a complexidade do papel como mediador e a definição de sua identidade; para facilitar esse processo, torna-se importante espaços em que possam “partilhar suas trajetórias, sucessos e dificuldades no trabalho acadêmico” (BATISTA & BATISTA, 2002 apud BATISTA, 2004:66).

As inovações estabelecidas no campo do ensino-aprendizagem se apresentam como uma forma de fortalecer a integração ensino-serviço-comunidade e favorecer a interação entre teoria e prática. Assim, vem ao encontro das Diretrizes Curriculares para os cursos da área da saúde que defendem novas redes de conhecimento com uma aproximação aos problemas da realidade com suas demandas sociais.

Considerando as metodologias ativas em que suas bases são firmadas na educação problematizadora, caracterizada por uma aprendizagem por descoberta na qual o estudante se torna ativo, favorecendo assim o processo de aprender a aprender, essas metodologias requerem modificações na forma de ensinar e aprender, por provocarem uma reelaboração do conhecimento significativo (CYRINO & PEREIRA, 2004).

Fernandes e colaboradores (2003:394), em seu relato de experiência, referem que a implantação de uma nova proposta pedagógica requer “superar a formação estanque de docentes”. O profissional docente, nessa nova proposta pedagógica, necessita mudar sua postura para desempenhar suas atividades com reflexão crítica e criatividade acompanhando as inovações.

A partir desta perspectiva a Metodologia da Problematização (MP) tem se firmado como uma escolha que permite a preparação de um profissional crítico, que observa a realidade em que atua e intervém nessa mesma realidade, transformando-a. A MP proposta por Berbel (1999) utiliza o Arco de Maguerez, que se divide em cinco etapas: observação da realidade, levantamento dos pontos chave, teorização, formulação de hipóteses de solução e, por último, aplicação à realidade (VASCONCELOS, 1999).

A visão descrita por Moreno (1978) em seu método Psicodramático apresenta uma proposta que relaciona a concepção do indivíduo com o coletivo no campo das práticas socioeducacionais, alinhando os valores humanos e sociais, inclusive na saúde mental. Conclui-se que o mesmo busca o desenvolvimento da espontaneidade do sujeito frente aos percalços da vida.

A teoria da espontaneidade é considerada uma das principais teorias de Moreno (1978), definida como a capacidade de responder de forma nova às situações recentes ou às situações

antigas. Considerando a espontaneidade como um estado fluente com altos e baixos, regida pela vontade consciente do indivíduo, e entendendo que o homem que não a desenvolve poderá adoecer, percebe-se que a mesma é mais naturalmente liberada quando em contato com a espontaneidade do outro.

Outra teoria de Moreno - os jogos dramáticos - pressupõe que o básico para se chegar à revolução criadora é a admissão do lúdico. O que envolve três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhamento. É uma maneira saudável de manter a ação, a espontaneidade e a criatividade, mas ao mesmo tempo traz a possibilidade de elaboração de anseios e fantasias.

Regina Monteiro (1994), pioneira em publicação no Brasil sobre jogos dramáticos, refere que estes abarcam atenção, percepção, coordenação motora e ritmo cadenciado, os quais desarmam as defesas e facilitam às pessoas expressarem conteúdos de seu mundo interno sem recorrerem a seus mecanismos de defesa, propiciando, assim, a experimentação de novos comportamentos tanto para situações novas, como para situações já vividas.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um projeto de intervenção que está em consonância com a tecnologia de concepção, utilizado quando a prática educativa gera mudanças de qualidade no contexto ou serviço (REIBNITZ, 2013).

#### 3.2 Local da Intervenção

A Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS) foi criada em 12/01/2001 por meio da Lei nº 2.676, orientada ao desenvolvimento de habilidades e competências dos servidores e profissionais de saúde que compõe o sistema de saúde do DF, consolidando-se na perspectiva da busca da excelência de atividades de educação. Ela está subordinada à SES-DF e é a mantenedora da ESCS.

A ESCS tem por finalidade ministrar, desenvolver e aperfeiçoar o ensino-aprendizagem das ciências da saúde mediante oferta de cursos de graduação, ampliação da oferta de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e extensão. Oferece cursos de graduação em enfermagem há quatro anos e de medicina há 12 anos. Admite, anualmente, por vestibular, oitenta estudantes por curso de graduação.

O curso de graduação em enfermagem funciona na unidade da Região Administrativa de Samambaia, possui 81 docentes, pertencentes ao quadro de servidores públicos, que cumprem sua carga horária distribuídas em 20 horas semanais na SES-DF e 20 horas na escola.

#### 3.3 Sujeitos-alvo

O CGE possui três Unidades Educacionais: Dinâmica Tutorial (DT), Práticas Complementares de Enfermagem (PCE) e Habilidades Profissionais de Enfermagem (HPE). As atividades foram desenvolvidas com os docentes de HPE da primeira e segunda séries do curso, totalizando 18 docentes.

A amostra utilizada foi do tipo intencional. “A amostragem intencional se caracteriza pelo emprego de critérios previamente definidos e por um esforço deliberado para a obtenção de amostras representativas.” (GAYA, 2008, 86).

A autora do projeto de intervenção é a coordenadora de HPE das 1ª e 2ª séries do CGE, optando, assim, por trabalhar com os docentes que acompanhava na coordenação.

### 3.4 Período

As atividades foram desenvolvidas num total de 20 horas, sendo divididas em quatro períodos vespertinos presenciais, no mês de março/2014. Os encontros foram desenvolvidos em grupos pequenos por série, com a média de 8 a 10 docentes em cada momento, utilizando oficinas, jogos dramáticos e textos e realizadas na Unidade da ESCS em Samambaia.

### 3.5 Considerações éticas

Em cumprimento de todo referencial ético estabelecido na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que considera o crescente desenvolvimento da ciência e tecnologia por meio de pesquisas em diversas áreas do conhecimento humano, porém assegura que a condição humana em tais pesquisas deve ser respeitada integralmente. Diante disso, o projeto de intervenção desenvolvido não apresentou maleficência e foi garantido o respeito à dignidade dos participantes e à sua privacidade. Por não se tratar de pesquisa, o determinado projeto não foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2012).

## 4 RESULTADO E ANÁLISE

A Metodologia da Problematização (MP), embora utilize a resolução de problemas em seu desenvolvimento, tem o seu diferencial no ponto de partida e de chegada, pois se materializa através da aplicação do estudo à realidade na qual se observou o problema, visando à sua transformação (BERBEL, 2012).

A utilização da MP através do Método do Arco de Charles Maguerez (Figura 1), explicado e aplicado por Bordenave e Pereira (1982), vinculado com o proposto e utilizado por Berbel (1999), será utilizado no desenvolvimento deste projeto. As cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou de um recorte da realidade possibilitam um direcionamento e uma orientação para a construção do conhecimento.



**Figura 1:** Método do Arco – Charles Maguerez

Dessa forma, o projeto de intervenção desenvolveu-se em harmonia com o proposto no Arco utilizado por Berbel (1999) com a sua aplicação sistematizada, a qual será descrita a seguir, discutindo os principais pontos levantados:

### A) Observação da realidade

A primeira etapa do Arco trata da observação da realidade concreta. É a percepção da realidade em que o estudo está sendo vivenciado e, dessa forma, apreende os distintos aspectos que a abarcam, realizando a elaboração do problema (BERBEL, 1999).

Ao observar a realidade na unidade educacional de HPE, a qual emprega a MP em suas atividades nos cenários de aprendizagens (Unidade Básica de Saúde, Estratégia Saúde da Família

e hospitais) com a utilização do Arco de Maguerez, notou-se certa ansiedade dos docentes que ali atuam, que, mesmo com experiência na docência em outra metodologia, se tornam “calouros” na utilização das Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, sendo assim aqui considerados iniciantes.

Feimam-Nemser (2001), discorrendo sobre o processo de aprendizagem profissional e o desafio de aprender a ensinar de forma a produzir mudanças, considera esse momento de início da carreira docente como decisivo, por marcar a entrada nesse contexto, e pela influência que exerce na continuação dessa carreira, exigindo uma mudança de postura, a qual será adotada a partir daí, enquanto docente.

A inquietação apresentada pelos docentes de HPE em seu novo papel, manifestada através de sinais de insegurança e preocupação, trouxe uma primeira leitura da circunstância, que serviu para elencar a situação problema, e assim, dar início ao arco e a elaboração do projeto de intervenção.

#### B) Pontos-Chave

Segunda etapa do arco, que se trata do momento em que é destacado aquilo que é realmente importante, procurando identificar os pontos-chave do problema elencado, conjecturando sobre os determinantes possíveis que envolvem o mesmo (BERBEL, 1999).

Ainda em relação aos docentes, levantaram-se questões sobre os diversos aspectos do problema. Em reuniões semanais com os docentes de HPE, eles apresentaram-se com a fala um pouco contraditória, quando se viram desafiados a encarar sua nova atividade e a incluir em seu trabalho na docência o ensinar a pensar, a resolução de problemas e a produção de conhecimento.

O novo período requer do docente um processo contínuo de busca do conhecimento e aprendizagem, que constitui “vivenciar mudanças, confrontar modelos e expectativas, enfrentar conflitos e aceitar desafios” (WALL; PRADO; CARRARO, 2008:516).

Os novos docentes, quando de sua admissão na ESCS, participam do curso de capacitação em práticas docentes com foco em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Mas, ainda assim, se ressentem da falta de experiência diante das dificuldades para lidar com a situação.

Um pouco assustados com o novo, trazem consigo as concepções pedagógicas adquiridas ao longo da vida, durante a educação formal e não formal, com seus valores, crenças e costumes que podem opor-se à realidade, e nesse momento simbolizar a incorporação de mudanças em um sistema de ensino construído.



Embora os docentes evoquem tais experiências, as mesmas devem ser consideradas como uma contribuição ao desenvolvimento desse processo, já que essa metodologia inovadora propõe que o experimento advenha do conhecimento e, através da sua prática cotidiana de trabalho, irá reforçar a ideia do aprender fazendo (BERBEL, 2012).

Dessa forma, identificaram-se os pontos chave: a questão da insegurança quanto à falta de experiência e a tensão que permeia o dia a dia da docência.

### C) Teorização

Na terceira etapa, acontece o momento de se estudar sobre as nuances que abrangem o problema, na busca de respostas mais organizadas e elaboradas (BERBEL, 1999).

Buscando entender melhor a dinâmica com os docentes, foram realizadas pesquisas envolvendo o conteúdo dos módulos do Curso de Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem – Área Atenção Psicossocial, além da leitura de livros e artigos, com elaboração do referencial teórico para embasar o conteúdo a ser trabalhado no projeto.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005), em estudo pertinente ao trabalho desenvolvido pelo professor, identificaram temas relacionados à saúde mental como: investimento emocional nos vínculos, insatisfação, ansiedade, cansaço e outros, advertindo que os professores exibem um risco maior de sofrimento psíquico em confronto com outros profissionais.

Assim, foi possível refletir sobre o andamento do processo que favoreceu o despertar da importância da saúde mental do docente, e verificar que os fatores levantados estão diretamente interligados e influenciam sua vida pessoal e de trabalho.

### D) Elaboração de hipóteses

A quarta etapa do Arco é a verificação de hipóteses de solução para o problema, período em que a capacidade criadora e a originalidade são provocadas para se ponderar sobre alternativas de solução (BERBEL, 1999).

O que precisa acontecer para que o problema seja resolvido? O que precisa ser providenciado? Quais as dificuldades? O que pode realmente ser feito?

De acordo com Berbel (2012), o processo de pesquisa e planejamento ajuda na solução do problema, reforçando a visão de uma educação libertadora ao estimular o raciocínio e o desenvolvimento de habilidades e, assim, ampliar as possibilidades de aplicar as hipóteses de solução.

O período de planejamento da programação levou algum tempo, sob a orientação da tutora via endereço eletrônico e nos encontros presenciais dos módulos do Curso de Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem – Área Atenção Psicossocial, com a discussão do esboço do projeto.

Retomam-se aqui as ideias introdutórias e do referencial teórico, analisadas as características do processo e com base na teoria moreniana, podem-se destacar a afinidade com os jogos dramáticos, buscando seus fundamentos e considerando-os como pontos de ligação para a execução do projeto.

#### E) Aplicação à realidade

A última fase consiste em como se colocar em exercício as soluções descobertas através das análises, as consideradas como viáveis e aplicáveis e que possibilitam intervir naquela realidade (BERBEL, 1999).

Para os docentes, o que foi elaborado foi no sentido de favorecer um espaço de convivência para o grupo, utilizando os jogos dramáticos nos quatro encontros programados, acompanhando a exposição de jogos realizada por Yozo (1996) em seu livro “100 jogos dramáticos para grupos”.

Para melhor compreensão, o quadro 1 faz a descrição esquemática dos encontros:

	Tema	Atividade	Jogo
1º Encontro	a) Levantamento de dados do grupo; b) Explorar a sensibilidade, percepção de si, integração grupal.	a) Apresentação da proposta e dos participantes; b) Contrato de convivência; c) Aquecimento; d) Dramatização; e) Compartilhamento; f) Avaliação.	a) Um carro, uma flor, um instrumento musical; b) Lá vai... c) Descoberta de si mesmo, d) Bola imaginária; e) Dança das dobradiças; f) Criação coletiva de uma máscara.
2º Encontro	a) Espontaneidade.	a) Aquecimento; b) Dramatização; c) Compartilhamento; d) Avaliação.	a) Jogo do andar; b) Jogo das palmas; c) Escravos de Jó.
3º Encontro	a) Comunicação e atenção.	a) Aquecimento; b) Dramatização; c) Compartilhamento; d) Avaliação.	a) Jogo dos bichos; b) Jogo do Tibitá; c) Telefone sem fio; d) Aponte o que ouviu; e) Limite de si mesmo; f) Cabo de guerra.
4º Encontro	a) Criatividade.	a) Aquecimento; b) Dramatização; c) Compartilhamento; d) Avaliação; e) Finalização.	a) Jogo do equilíbrio; b) Jogo das canetas; c) Percepção de si e do outro; d) Bazar das emoções; e) Gato e rato; f) Guia de cegos; g) Jogo dos balões.

**Quadro 1:** Síntese da programação dos jogos dramáticos para encontro com os docentes de HPE da ESCS. Brasília-DF, 2014.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros foram iniciados com uma explanação ao grupo da proposta de favorecer um espaço para vivência e compartilhamento, além das regras do contrato de convivência. Sempre se iniciava com os jogos de aquecimento, com a escolha dos que empregassem movimentos corporais de forma coordenada, no sentido de chamar a atenção dos participantes e ajudá-los a se desprender dos assuntos pessoais e de trabalho. Isto levava os participantes à descontração, com risos e gracejos, embora alguns iniciassem de forma rígida e fixa; mas, ao final, conseguiu-se um relaxamento de conduta dos que estavam resistentes, e com o passar do tempo se tornaram mais participativos. Em vários momentos foram utilizados textos didáticos, poemas e músicas envolvendo os temas a serem trabalhados.

Em relação às dramatizações, foram ocasiões propícias em que tiveram a chance de se depararem com situações difíceis em um ambiente protegido, produzindo um campo tenso de início e depois a busca de condições para lidar com as variáveis. Referiram-se a lembranças da infância relacionadas à questão do lúdico e às mudanças atuais que foram compartilhadas com intensidade, como diz Moreno (1984:18) “independente de quão tênue possa ter sido”.

As atividades se assinalaram por fornecer ajuda no reconhecimento de seus limites e ações dentro do grupo, com adoção de uma postura proativa possibilitando o lidar com o diferente e, também, mobilizar sentimentos (SAEKI et al., 1999).

Em concordância com o exposto por Gherardi-Donato e colaboradores (2011:122), que reforçam a importância da atividade teatral na busca do desempenho espontâneo e o apresentam como uma forma de “criar espaços de comunicação aberta para o livre exercício das habilidades físicas e mentais permeadas pelo lúdico”.

Durante a condução do processo, aconteceram nos compartilhamentos vários depoimentos espontâneos sobre o impacto que as atividades nesse grupo estavam provocando em sua vivência durante os encontros, com a exposição oral da percepção dos participantes, seu relaxamento durante os jogos, suas descobertas internas e o entendimento do significado de grupo e da oportunidade de conhecer melhor os colegas, de respeitar a experiência vivenciada por cada um, tanto nesse espaço como no trabalho com os estudantes.

Embora não se tratasse de um grupo terapêutico, pode se inferir a ideia de ganhos terapêuticos durante a vivência. Para Yogo (1996:28), “o jogo é psicodiagnóstico, uma vez que

não se restringe apenas à inserção do indivíduo no grupo e à qualidade de suas inter-relações, mas possibilita também avaliar suas características emocionais através de suas atitudes e condutas, haja vista que cada jogo tem critérios específicos para isso”.

A avaliação de cada momento foi realizada nos princípios utilizados pela ESCS de uma avaliação formativa, pautada no diálogo visando à formação. Ao final de cada encontro, foram realizadas autoavaliação, avaliação dos pares e avaliação do coordenador das atividades. Também foi utilizada a “ficha das carinhas”. A análise final das atividades foi considerada satisfatória.

No campo da saúde mental, há muito a ser desvendado. Nesse caso específico do Projeto de Intervenção, buscou-se, ao fazer a opção pela utilização do Método do Arco, favorecer o desenvolvimento do trabalho e, nesse sentido, fazer uma constante relação entre o exercitar da metodologia utilizada pela ESCS e a promoção da saúde mental.

As atividades de jogos dramáticos propiciaram um ambiente favorável ao desempenho do papel proposto, com contextualização de conflitos, e ao treinamento da espontaneidade, buscando, ainda, mobilizar o envolvimento e a participação do grupo.

A experiência da vivência em grupo possibilitou o compartilhamento durante os jogos. O compartilhamento dessa mesma experiência, relatada por cada docente participante sobre sua atividade com estudantes, seus anseios, suas dúvidas, chamou a atenção para a atuação de forma mais prática e refletida, tornando as decisões conscientes diante dos fatos.

Através do referencial teórico, percebe-se a riqueza desse momento, existindo em si uma afinidade entre crenças, espontaneidade, criatividade e saúde mental, através da procura de recursos para solucionar problemas e o alívio de suas ansiedades, tornando-os menos vulneráveis, liberando-os de suas incertezas e ajudando-os na tomada de decisão.

A construção resultou em relatos de uma maior segurança pessoal nas atividades de trabalho, através da descoberta de meios adequados e coerentes para executar sua tarefa, oferecendo condições para transformar seus papéis e dando a eles nova visibilidade.

A partir das avaliações realizadas pelos docentes, ficou evidenciado o alcance dos objetivos, uma vez que o grupo verbalizou que as reflexões alcançadas deram condições para uma reavaliação sobre sua atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

ARCO de Magueréz. Disponível em: <http://virtual.ufms.br/objetos/Unidade3/obj-un3-mod1/6.html>. Acesso em: 10 mar 2014.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde: temas e experiências**, São Paulo: Editora SENAC, SP, 2004.

BATISTA, S. H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, SP, 2004.

BERBEL, N. A. N. (org.) **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1990.

BERBEL, N. A. N. (org.) **A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL, 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 466**. Conselho Nacional de Saúde, dezembro de 2012.

CYRINO, E. G.; PEREIRA, M. L. T. Trabalhando com estratégia de ensino-aprendizagem 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, 2004.

FEIMAM-NEMSER, S. Da preparação à prática: criando um continuum para fortalecer e sustentar a docência. **Teachers College Registro**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001. Disponível em: [www.tcrecord.org](http://www.tcrecord.org) ID nº 10824. Acesso em: 11 mar 2014.

FERNANDES, J. D. et al. Estratégias de implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 56, n. 4, p. 392-395, jul-ago2003.

GAYA, A. e colaboradores. **Ciências do movimento humano: Introdução a metodologia de pesquisa**. Artmed: Porto Alegre, 2008.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 189-199, mai-ago, 2005.

GHERARDI-DONATO, E. C. S. et al. Teatro e saúde mental: experiência de usuários em hospital-dia, **Sau. e Transf. Soc.** ISSN 2178-7085, Florianópolis, v. 2, n.1, p.121-126, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A escola crítico-social dos conteúdos, coleção educar. Editora Loyola, p.19 a 44, São Paulo, 1990.

MARIANO, A. L. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, n. 01, jan-jun, 2012.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MITRE, S. M. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação do profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e saúde Coletiva**. 13 (supl 2) 2133-2144 , 2008.

MONTEIRO, R. F. **Jogos Dramáticos**. São Paulo: Agora, 1994.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. Ed. Coltrix, 1978.

MORENO, J. L. **O Teatro da espontaneidade**. SP: Summus, 1984.

REIBNITZ, K. S. et al. **Curso de especialização em linhas de cuidado em enfermagem: desenvolvimento do processo de cuidar**. Florianópolis (SC) UFSC/Programa pós-graduação em enfermagem, 2013.

SAEKI, T. et al. Reflexões sobre o ensino de dinâmica de grupo para alunos de graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v.33, n. 4, p. 342-7, dez, 1999.

URBANO, L. A. As reformulações na saúde e o novo perfil de profissional requerido. **Revista Enfermagem UERJ**; v. 10, n. 2, p. 142-145, maio-ago, 2002.

VASCONCELOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio em docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista Enfermagem**, v. 21, n.3, p. 515-9,2008.

YOZO, R.Y.K. **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas**. SP: Agora, 1996.