

---

## APRENDIZAGEM EM SAÚDE MENTAL POR MEIO DA PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Daniela Martins Machado<sup>1</sup>, Leila Bernarda Donato Göttems<sup>2</sup>, Maria Raquel Gomes Maia Pires<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Saúde. Professora da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), da Secretaria de Estado da Saúde do Distrito Federal (SES-DF). Distrito Federal, Brasil. E-mail: daniluzmartins@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Administração. Professora da ESCS/FEPECS/SES-DF. Distrito Federal, Brasil. E-mail: leila.gottems@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Política Social. Professora Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade de Brasília. Distrito Federal, Brasil. E-mail: maiap@uol.com.br

**RESUMO:** Relata-se uma experiência educacional desenvolvida no Curso de Graduação em Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal. Objetivou-se descrever a proposta metodológica do módulo de saúde do adulto, com ênfase na avaliação de aprendizagem. O módulo promoveu o diálogo entre a temática da saúde mental, com foco na clínica antimanicomial, a arte, por meio dos disparadores temáticos (filmes, música e poesia), e a Aprendizagem Baseada em Problemas. O exame de avaliação cognitiva foi realizado por meio da produção de vídeos. Os resultados indicam que na percepção dos estudantes, a metodologia do módulo favoreceu a compreensão da perspectiva psicossocial de atenção em saúde mental, criou um espaço legítimo de convivência com a singularidade e estimulou o trabalho em equipe e o processo criativo.

**DESCRIPTORIOS:** Aprendizagem baseada em problemas. Avaliação educacional. Educação em enfermagem. Saúde mental.

---

## LEARNING MENTAL HEALTH THROUGH VIDEOGRAPHY PRODUCTION: AN EXPERIMENTAL REPORT

**ABSTRACT:** This article reports on an educational experience developed in the Undergraduate Nursing Program of the Escola Superior de Ciências da Saúde in the Federal District of Brazil. The objective is to describe the methodological proposal of the adult health module, with emphasis on learning evaluation. The module promoted dialogue between the thematic of mental health, with a focus on anti-asylum medicine; art, through thematic triggers (films, music, poetry); and Problem-Based Learning. The cognitive evaluation exam was done through production of videos. The results indicate that in the students' perceptions, the module's methodology aided in understanding the psychosocial perspective of mental health care, created a legitimate space of familiarity with singularity, and stimulated group work and the creative process.

**DESCRIPTORS:** Problem-based learning. Educational measurement. Nursing education. Mental health.

---

## APRENDIZAJE EN LA SALUD MENTAL A TRAVÉS DE LA PRODUCCIÓN VIDEOGRÁFICA: RELATO DE EXPERIENCIA

**RESUMEN:** Se presenta una experiencia educativa desarrollada en el curso de graduación en Enfermería de la Escuela Superior de Ciencias da la Salud del Distrito Federal. El objetivo fue describir el módulo de la propuesta metodológica de salud del adulto, con énfasis en la evaluación de los aprendizajes. El módulo ha promovido el diálogo entre el tema de salud mental, centrándose en la clínica anti-manicomial, el arte, a través de disparadores temáticos (películas, música y poesía) y el Aprendizaje Basado en Problemas. El examen de evaluación cognitivo se realizó por medio de la producción de video. Los resultados mostraron que en la percepción de los estudiantes, el módulo de metodología favorece la comprensión de la perspectiva psicossocial de la salud mental, y ha creado un espacio legítimo para la convivencia con la singularidad y alienta proceso de trabajo en equipo y creatividad.

**DESCRIPTORIOS:** Aprendizaje basado en problemas. Evaluación educacional. Educación en enfermería. Salud mental.

---

## INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivos relatar a experiência acadêmica de operacionalização de um módulo temático desenvolvido no Curso de Graduação em Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde, no Distrito Federal-DF; analisar a experiência de ensino da atenção à saúde mental, por meio do diálogo entre a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a arte, apreendida a partir da percepção dos estudantes; e refletir sobre o potencial de ampliação da aprendizagem, por meio deste diálogo, na formação de profissionais de saúde. O currículo do curso de enfermagem da ESCS tem a ABP como um dos seus eixos, o estudante como o centro da aprendizagem e está orientado à formação de profissionais críticos, reflexivos e com capacidade de intervir sobre os problemas de saúde da comunidade, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Enfermagem.<sup>1</sup>

A ABP é uma abordagem em que os estudantes lidam com problemas, previamente elaborados, em pequenos grupos, com o apoio de um tutor. Pauta-se pelos pressupostos da aprendizagem de adultos, dentre os quais se destaca: o conhecimento prévio para a mediação de novas aprendizagens; a diversificação de cenários que facilitem a construção de novos conhecimentos; o entendimento de que conhecer implica acesso e constante reconstrução das informações; a valorização da prática como estrutura para o aprender; e a compreensão de que a motivação para aprendizagem produz-se na articulação entre os projetos pessoais com as condições socioeducativas.<sup>2-3</sup> É o método de aprendizagem adotado nos módulos temáticos do curso, por meio do qual se busca uma abordagem integrada dos problemas de saúde próprios do perfil epidemiológico do Brasil e do DF, nas suas múltiplas dimensões, e na perspectiva da integralidade da atenção a saúde.<sup>1,4-5</sup>

O módulo voltado à atenção em saúde mental, denominado "Saúde do adulto: mente e comportamento", foi dirigido a 46 estudantes da 3ª série do Curso de Enfermagem. O recorte teórico do módulo incluiu a saúde e sofrimento mental enquanto processos subjetivos, a promoção da autonomia e do protagonismo do sujeito na perspectiva da reabilitação psicossocial e o cuidado centrado na singularidade, na promoção de cidadania e inclusão social. A articulação entre a ABP como metodologia norteadora do processo ensino-aprendizagem do módulo colocou em perspectiva a possibilidade de superação da concepção

fragmentária dos sujeitos, alcançada pelo uso de uma pedagogia crítica e do agir dialógico.<sup>5</sup>

A perspectiva da inclusão social é de singular importância para a operacionalização da abordagem psicossocial de atenção em saúde mental, substitutiva ao modelo manicomial que a antecedeu. A inclusão social, entendida como o movimento de devolver às pessoas institucionalizadas a possibilidade de uma vida social, é um movimento que ultrapassa a desospitalização, visando "tornar a pessoa excluída novamente participante da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade, pelo Estado e pelo poder público, reconhecendo suas necessidades especiais, geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais".<sup>5:13</sup>

O princípio da singularidade enquanto reconhecimento do que há de próprio em cada sujeito constitui-se em um dos baluartes da clínica antimanicomial,<sup>6-8</sup> na medida em que esta abordagem toma a construção de subjetividade singularizada como ferramenta de produção de saúde mental. Identifica-se neste constructo não só um aspecto clínico, como também ético, que possibilita "resgatar aquilo que a pessoa acometida de sofrimento mental, tem de próprio, de valoroso e de instrumental para uma vida de inclusão na esfera da família e da sociedade".<sup>7:32</sup>

Pautados nestes aspectos, o módulo temático teve como objetivo proporcionar aos estudantes a reflexão sobre o desafio da inclusão e da experimentação das singularidades da pessoa em sofrimento mental, por meio do diálogo entre a educação, a arte e os princípios da clínica antimanicomial.

A experiência buscou oportunizar o diálogo entre arte, educação e saúde, pela articulação de elementos estéticos e epistemológicos; promover a compreensão e o exercício do cuidado em saúde mental na perspectiva da inclusão social da pessoa em sofrimento mental; flexibilizar as atividades de ensinar e aprender e a inovação das tecnologias educativas; e fomentar uma formação de profissionais capazes de pensar e tomar decisões, de buscar as informações relevantes de que necessitam, de relacioná-los a uma realidade e cooperar com a construção coletiva e permanente adaptação ao contexto em transformação.<sup>9-10</sup>

## METODOLOGIA

A avaliação da experiência que resultou na elaboração deste artigo foi realizada após a con-

clusão do módulo, por meio da análise de dossiês produzidos pelos estudantes, subdivididos em seis grupos, os quais continham o relatório e a avaliação do processo de produção videográfica. Adotou-se a análise de conteúdo, que se sustenta em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem enquanto expressão das representações sociais acerca de uma determinada realidade. Essa modalidade pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.<sup>11</sup> A organização dos registros escritos constituiu um *corpus*, do qual se extraíram as ideias recorrentes por meio de palavras e expressões-chave. Após a organização das ideias-chave, evidenciaram-se três categorias empíricas: construção coletiva do saber por meio da produção videográfica, produção videográfica como estratégia de avaliação e dificuldades na operacionalização da produção videográfica.

Na descrição das categorias, ao serem utilizados os fragmentos de relatos dos grupos, optou-se por identificá-los com os códigos G1, G2, G3, G4, G5 e G6. Vale ressaltar que os registros dos grupos representam o consenso de seus membros (oito estudantes em média). Em cada categoria, optou-se

por indicar por números arábicos a frequência de ocorrência das ideias que a sustentam, explicitando-se os fragmentos mais ilustrativos de cada ideia chave. Um segundo momento da análise, de caráter interpretativo, permitiu realizar inferências acerca dos desdobramentos que se evidenciaram a partir dos relatos. A experiência faz parte do projeto de pesquisa *Recriar-se: arte e lúdico na educação para a saúde*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Secretaria de Saúde do DF (CEP/SES-DF 193/11). Utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todos os estudantes.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: SAÚDE MENTAL, ARTE E EDUCAÇÃO

A metodologia de desenvolvimento do módulo seguiu os princípios filosóficos e operativos da ABP, tal como nos demais módulos temáticos do curso, contemplando o processamento de problemas relacionados a pessoas em sofrimento mental. Entretanto, introduziram-se algumas inovações, como a utilização de músicas, poemas, crônicas e filmes como disparadores temáticos<sup>12-13</sup> (Quadro 1), de forma a aproximar os estudantes do tema e da natureza do sofrimento mental, a partir de elementos de um cotidiano familiar e concreto para todos. Inovou-se também no exame de avaliação cognitiva, propondo-se o formato de produção videográfica, além dos formatos avaliativos já utilizados.

### Quadro 1 - Disparadores temáticos para as sessões de tutoria do módulo "Saúde mental do adulto: mente e comportamento"

(Continua)

Tema da saúde mental	Disparadores temáticos
Modos históricos de atenção em saúde mental – do manicomial ao psicossocial	<b>Carta</b> "Carta aos médicos-chefes dos manicômios", de Antonin Artaud
	<b>Vídeo</b> "Vermelho como o céu", dirigido por Cristiano Bortone
	<b>Vídeo</b> "Uma janela para a lua", dirigido por Alberto Simone
Processos subjetivos em saúde mental – o ser integral e as funções psíquicas	<b>Carta</b> "Carta 133 – Ao um irmão Theo", de Van Gogh
Uso abusivo de substâncias psicoativas	<b>Música</b> "Heroin", de Velvet Undergroun, tradução de Vander Colombo
	<b>Vídeo</b> "Quando um homem ama uma mulher", dirigido por Luis Mandoki
Transtornos ansiosos	<b>Música</b> "Paranóia", de Raul Seixas
	<b>Vídeo</b> "Melhor impossível", dirigido por James L. Brooks

(Continuação)

Transtornos psicóticos	<b>Música</b> "Wish you were here", de David Gilmour e Roger Waters
	<b>Vídeo</b> "Uma mente brilhante", dirigido por Ron Howard
Transtornos de humor	<b>Música</b> "Balada do louco", de Ney Mato grosso
	<b>Vídeo</b> "Mister Jones", dirigido por Mike Figgis
Comportamento suicida	<b>Poema</b> "Adeus, meus sonhos!", de Alvarez de Azevedo
Vivências de morrer e de luto	<b>Poema</b> "Morrer é preciso", de Fernando Pessoa

Para a produção videográfica, os 46 estudantes foram divididos em seis grupos. A cada grupo coube abordar os temas transversais e um tema específico relativo ao cuidado à pessoa em

sofrimento mental, resultando em seis vídeos (Quadro 2). Adicionalmente, cada grupo elaborou um relatório detalhando as etapas operacionais e a avaliação do processo de produção videográfica.

#### Quadro 2 - Relação de vídeos produzidos pelos estudantes durante o módulo "Saúde mental do adulto: mente e comportamento"

Tema	Título do vídeo	Sinopse
O cuidado relacionado aos transtornos ansiosos	Mania de viver	Mulher vê-se impossibilitada de exercer suas atividades cotidianas por severo transtorno obsessivo compulsivo.
O cuidado relacionado às psicoses	Reaprendendo a viver	Adolescente que fracassa no vestibular evidencia quadro esquizofrênico.
O cuidado relacionado ao uso abusivo de substâncias psicoativas	Cada dia uma conquista	Adolescente tem sua vida familiar, escolar e social comprometida por uso abusivo de álcool.
O cuidado relacionado ao comportamento suicida	Devia ter amado mais	Homem que se encontra economicamente falido inicia quadro depressivo com ideação e comportamento suicida.
O cuidado relacionado aos transtornos de humor	Os transtornos do amor	Mulher tem vida conjugal comprometida por transtornos de humor que a levam a pensamentos megalomaniacos, compras compulsivas, entre outros.
O cuidado relacionado às vivências de morrer e de luto	A relação de ajuda começa em nós	Estudantes de enfermagem debatem as angústias e os desafios do enfrentamento de situações do morrer e do luto.

A produção de vídeos como exercício de avaliação cognitiva inspirou-se nos trabalhos que abordam a comunicação que se processa através da produção de imagem.<sup>14-15</sup> A comunicação quer televisiva, cinematográfica ou plástica, é espelho da realidade, e vem aproximando culturas e multiplicando saberes antes inalcançáveis, tamanhas as distâncias físicas, políticas e mesmo culturais das diferentes sociedades humanas e extratos sociais. Por outro lado, a comunicação por imagem é também espaço de fomento ao inventivo, ao criativo, ao imaginário, contribuindo para

o alargamento da produção de subjetividades singularizadas, que torna cada sujeito um ser único e valoroso.

A produção de imagens tem uma dimensão racional (registro histórico e cultural), outra sensível (registro do imaginário e do inventivo) e outra que se poderia denominar estética e de cunho artístico. A imagem é primordialmente um signo, que reconhecido provoca reações interpretativas em quem o percebe. Além disso, a dimensão polissêmica da imagem constitui-se em um modo de colocar prioritariamente o tema da

construção do conhecimento, tornando-a como um objeto cultural.<sup>14</sup>

Vê-se que a produção de imagens, para além de um fenômeno estético, pode ser considerada um fenômeno epistemológico, pois, neste cenário, não só a imagem – como produto final, deve ser levada em conta, mas também o processo de sua produção que é preenchido por significação e aprendizagem, e é ele próprio, ferramenta de produção de conhecimento. O conhecimento se estabelece na medida em que mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, na medida em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.<sup>16:52</sup>

Desta feita, a produção dos vídeos pelos estudantes, como formato avaliativo, ancorou-se nestas três dimensões: a epistemológica, pela produção de conhecimento; a estética, pela produção de subjetividade singularizada (expressão do imaginário e do inventivo); e a dimensão do cuidado em saúde mental, na medida em que a produção de subjetividade singularizada funciona forjando modos de existência, que modelam as maneiras de sentir e de pensar dos indivíduos, fazendo do exercício da subjetivação tanto uma ferramenta estética quanto de reabilitação dos sujeitos em sofrimento mental para uma vida socialmente inclusiva.<sup>17</sup>

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Construção coletiva do saber por meio da produção videográfica

Esta categoria foi definida a partir de 54 fragmentos de relatos dos estudantes e evidencia a validade da experiência como instrumento de construção coletiva do conhecimento. Esta perspectiva dá extrema importância às trocas e à dialogicidade entre os diferentes atores do processo de produção do conhecimento, na medida em que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso e em permanente movimento na história”.<sup>16:86</sup>

Esta percepção por parte dos estudantes está explicitada no fragmento extraído de um dos relatórios quando referem que: [...] a *metodologia proposta – produção videográfica – acrescentou novos conhecimentos e experiências à nossa rotina acadêmica... e maior integração entre os membros do grupo, pois se tratava de um trabalho que necessitava de uma construção coletiva* (G2).

A mobilização dos atributos pessoais dos sujeitos implicados no processo de produção do conhecimento são ferramentas valiosas nesta operação. Os relatos que reafirmam esta ideia referem que: [...] *as integrantes do grupo foram pontuais, assíduas, respeitadas e demonstraram responsabilidade durante o desenvolvimento do trabalho* (G1), bem como reiteram que: [...] *para a criação deste filme aprimoramos nossas habilidades de trabalho em equipe, que ocorreu desde a elaboração do roteiro até a edição* (G4). Evidencia-se, assim, que a produção do vídeo mobilizou atributos como, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, bem como aprimorou habilidades de trabalho em equipe e crescimento coletivo.

O saber que se constrói coletivamente alia-se ao paradigma da realidade complexa, no que tem de dinâmica e impermanente. Ao mesmo tempo aproxima-se do pensamento de Prigogine, quando defende que na contemporaneidade, a construção do conhecimento científico não pode prescindir da noção de instabilidade dinâmica associada à noção do caos como elemento da realidade. Neste aspecto, “a reconsideração do caos leva também a uma nova coerência, a uma ciência que não fala apenas de leis, mas também de eventos, a qual não está condenada a negar o surgimento do novo, que comportaria uma recusa da sua própria atividade curiosa”.<sup>18:8</sup>

A noção de inclusão da instabilidade dinâmica como elemento da realidade faz paralelo com a perspectiva de inclusão do singular, seja de subjetividades, enquanto percepções, sentimentos e pensamentos, seja de saberes e práticas. Alguns relatos são reveladores deste aspecto fundamental da construção coletiva, como evidenciado no fragmento que informa que a [...] *a produção videográfica contribuiu para a coesão do grupo, pois foram discutidas e respeitadas as opiniões de todos, o que enriqueceu a percepção pessoal dos estudantes* (G6).

A subjetividade é fenômeno plural, polifônico, que se produz individual, coletiva e institucionalmente. Neste sentido vemos contemplada a PV como veículo de comunicação e instrumento de subjetivação, como “as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação que operam no núcleo da subjetividade humana”.<sup>19:12</sup>

Neste movimento, evidencia-se que a produção videográfica favoreceu não só a construção coletiva do saber, como, também, a construção e a inclusão de subjetividades singularizadas, operacionalizando um princípio fundamental do modelo psicossocial de atenção em saúde mental.

Para um dos grupos de estudantes [...] *os diversos pontos de vista foram enriquecedores e fundamentais para a construção do trabalho, proporcionando o crescimento individual e coletivo para aceitar e enfrentar novos desafios* (G1).

A inclusão social da pessoa em sofrimento mental passa pelo respeito e inclusão das singularidades.<sup>17</sup> Esta perspectiva que se registra inicialmente no núcleo dos movimentos de luta antimanicomial, hoje, espalha-se pelas diversas iniciativas de revitalização dos princípios humanizadores do cuidado em saúde. Nesta direção, cita-se a Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde, que reitera a importância da inclusão das singularidades e o foco na grupalidade como estratégias para a construção coletiva de saberes e práticas em saúde. Os eixos norteadores desta política incluem a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde, o fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos, o aumento do grau de corresponsabilidade na produção de saúde e de sujeitos, o que se operacionaliza com a construção de diferentes espaços de encontro e a troca e a construção de saberes.<sup>20</sup>

Para além da perspectiva de inclusão das singularidades, os estudantes consideram a experiência como [...] *um espaço para manifestação alternativa da criatividade, proporcionando um ambiente lúdico proliferativo de conhecimentos teórico e prático* (G2). A educação pautada na recriação de sujeitos, na capacidade de elaboração própria, na reflexão sobre a dinâmica de realidades complexas e ambivalentes implica na inovação de estratégias pedagógicas,<sup>21-23</sup> na consideração do currículo de forma menos inocente, como “lugar, espaço, território e relação de poder”.<sup>22:772</sup> Aqui, verifica-se que, na percepção dos estudantes, a iniciativa valorizou o aspecto criativo do processo de produção do conhecimento, fortalecendo a subjetividade. Apresentou-se, ainda, como espaço de inovação. Como exemplo desta visão destaca-se o fragmento de um dos relatórios que considera a [...] *proposta foi inovadora porque nos proporcionou uma oportunidade de desenvolvermos nossa criatividade* (G4).

A proposição da PV como formato avaliativo cumpriu o propósito de inovação de estratégias pedagógicas, oportunizando aos estudantes um percurso epistemológico (produção de conhecimento) e outro estético (arte) no processo de produção do conhecimento. Em outras palavras, a arte, como expressão da sensibilidade mediadora de transcendências do espírito foi tomada em

sua capacidade de estimular criatividade que ampliam a compreensão do mundo e despertam sentidos que ultrapassam o formalismo das instituições de ensino.<sup>22-26</sup>

Neste sentido, destaca-se que a aliança entre as metodologias ativas de aprendizagem, em especial a ABP, e outras estratégias que fomentam a criatividade, a abstração ética e estética podem produzir sentidos de aprendizagem e conhecimentos que ultrapassam a racionalidade instrumental, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e de profissionais de saúde inovadores, para a atuação em um contexto em constante transformação.<sup>10, 23-25</sup>

Neste ponto, devemos recordar a perspectiva da aprendizagem significativa<sup>26</sup> enquanto aquela que supera a aprendizagem mecânica ou memorística e avança para contribuir com a reinvenção dos sujeitos a partir de sua reestruturação cognitiva. Ao mesclarem-se metodologias ativas e ferramentas audiovisuais por meio da produção videográfica,<sup>14</sup> permite-se desenvolver habilidades espaço-temporais, sinestésicas e criadoras, para além das habilidades cognitivas. Esta perspectiva está presente no relato de que [...] *a produção videográfica contribuiu substancialmente para o processo de aprendizagem porque estimulou o desenvolvimento da criatividade, cognição e memória* (G1).

Assim sendo, admite-se que os recursos audiovisuais medeiam nosso conhecimento do mundo, apresentando diferentes formas de representação da realidade, representando o mesmo objeto sob ângulos e meios diferentes “pelos movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato”.<sup>15:164</sup>

Outra percepção importante acerca da produção de vídeos é a de que a experiência subsidiou os estudantes a lidarem com a solução de situações-problema e desafios, enriqueceu a rotina acadêmica e agregou novas metodologias de aprendizagem e avaliação. Esta ideia foi extraída dos relatos que afirmaram que [...] *com o desenvolvimento do vídeo percebemos que o aprendizado vai além da sala de aula [...]* (G1); e *aprendemos a lidar com situações-problema, o que nos exigiu a capacidade de solucioná-las* (G4). Observa-se que os estudantes ao tomaram a experiência como situação-problema, mobilizaram capacidades latentes para solucioná-las, levando-os a ancoragens dos conteúdos de forma proativa. Esta atitude foi potencializada pela ruptura do cotidiano da sala de aula e pela aceitação do desafio por parte do coletivo.

Depreende-se que a experiência proporcionou os três requisitos da aprendizagem significativa<sup>26</sup>: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; e a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

Reforça-se, então, que a validade da proposta reside também no potencial disruptivo que ela comporta, induzindo respostas inovadoras e sinceras dos estudantes, inviáveis pelos métodos tradicionais de avaliação de aprendizagem. Nas palavras dos estudantes: [...] *fomos colocando as nossas opiniões, nossas angústias, e expressando o como nos sentíamos, o que deu ao nosso trabalho um caráter de extrema sinceridade* (G6).

Outro aspecto da aprendizagem significativa presente, nas falas, foi a partilha de significados do conhecimento produzido pelo coletivo, ao tempo em que se preservam a singularidade da interpretação própria de cada um. Este processo de construção de conhecimento que articula o ser humano e o seu ambiente, ele próprio e seus semelhantes é o que promove autonomia, conecta o humano ao seu meio cultural, localiza suas crenças, seus valores, sentimentos e atitudes.<sup>27</sup> Assim, subsidia a formação de sujeitos autônomos, criativos, participativos e implicados com a realidade em que se quer intervir, transcendendo os aspectos modeladores e reguladores comumente instituídos nos processos de formação em enfermagem no Brasil.<sup>22</sup>

Aqui, ganham relevo as dimensões afetivas e intelectuais da aprendizagem, na perspectiva da produção de novos saberes, por meio do exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica de observar e perseguir o objeto.<sup>2</sup> Os relatos evidenciaram que, nesta aproximação com a prática profissional, ainda que por meio dos vídeos, valorizou-se a atitude acolhedora, de cuidado qualificado e humanizado, destacando-se o [...] *papel dos profissionais em destaque ao enfermeiro, como acolhedor e propagador da atenção qualificada e humanizada* (G4).

Tais percepções reafirmam a perspectiva de que o ensino do cuidado em saúde mental deve favorecer a abordagem integral e multidimensional dos sujeitos, solidária e respeitosa, além de pautar-se em criatividade, reflexão, ética, dinamismo e inovação.<sup>25</sup> Evidencia-se, nas falas dos estudantes, a percepção de que a produção de vídeos favoreceu esta reflexão e a construção de novos olhares sobre "sofrimento mental". Segundo o relatório de um

dos grupos, [...] *ao nos colocar vivenciando uma suposta realidade como atores [...] portadores do sofrimento mental, familiares, profissionais de saúde, além de toda a sociedade que nos cerca, enriqueceu-nos e nos fez olhar para dentro de nós e para dentro das outras pessoas com novos olhares, fazendo-nos enfermeiros integralistas que conseguem enxergar além daquilo que se vê* (G5).

Os estudantes, ao se colocarem no lugar do outro, construíram imagens, comportamentos e atitudes profissionais, dos familiares e do próprio sujeito com transtornos mentais, como exercícios cognitivos e criativos. Em algumas situações esta construção reproduziu visões estereotipadas e equivocadas, que ao serem expostas por meio das dramatizações possibilitaram a identificação e o debate entre os estudantes e os docentes, tornando o processo avaliativo como instrumento de novas problematizações da realidade.

Este movimento encontra ressonância nos princípios perseguidos no módulo, de produzir estranhamento, de constatação das diferenças em um exercício de gerar alteridade e inclusão do outro diferente de mim. Alteridade, é aqui, tomada como a "representação do outro dentro de nós e a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças [...] o reconhecimento do outro também como sujeito de iguais direitos".<sup>27:574</sup> Implica em se criar abordagens que façam oposição a racionalidade técnica e instrumental predominante na formação de profissionais de saúde em prol de outras abordagens que despertem a vontade de transcender do sujeito, ampliando-lhe as compreensões e as possibilidades éticas do mundo, fomentando interpretações e intervenções próprias.<sup>22</sup> Para tal ruptura é necessário que as atividades pedagógicas e avaliativas produzam outros sentidos de aprendizagem saindo do automatismo das ideias e práticas, produzindo abstrações que subvertam a rigidez das normas, pela expressão do sentimento.

### **Da produção videográfica como estratégia de avaliação**

A PV, enquanto uma ferramenta de avaliação do módulo temático, foi pouco destacada nos relatos dos estudantes, com somente três ocorrências que a consideraram uma forma de avaliação [...] *diferente e interessante* (G3). Esta perspectiva merece destaque, pois, embora a PV tenha sido proposta enquanto ferramenta avaliativa, seu caráter avaliativo foi sobrepujado pela percepção de sua relevância enquanto ferramenta de aprendizagem e de cons-

trução coletiva. Os relatos reforçam a percepção da contribuição da PV para o exercício de inclusão do singular, como uma proposição essencial do módulo temático, bem como da experimentação da perspectiva emancipatória da avaliação de aprendizagem.

Inferese, neste ponto, que a PV, como ferramenta avaliativa, distanciando-se de um caráter verificatório de apreensão de conteúdos, aproxima-se da perspectiva da avaliação emancipatória enquanto processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.<sup>28</sup> Tem cunho emancipatório, uma vez que, pelo conhecimento, participação e crítica da realidade, liberta os atores da sujeição aos determinantes das situações vivenciadas, conduzindo-os à proposição de alternativas transformadoras em direção ao futuro.

Neste sentido é possível afirmar que a avaliação por meio da produção de vídeos foi adequada à dinâmica adotada no módulo, no sentido de articular arte, educação e saúde, promovendo uma forma flexível e arejada de condução da ABP. Ao estimular a criatividade dos estudantes, a partir de um contexto em que se proporcionou o conhecimento prévio e o estabelecimento de regras e padrões de resultados de forma clara, superou o caráter punitivo e fiscalizatório das avaliações que privilegiam aspectos cognitivos da aprendizagem. Enquanto estratégia avaliativa cumpriu, ainda, o desafio da coerência entre a proposta pedagógica e a metodologia de avaliação do módulo.

### **Dificuldades na operacionalização da Produção Videográfica**

As dificuldades relatadas pelos estudantes, com sete ocorrências, referem-se a transporte, trabalhar com novas metodologias em relação ao modelo tradicional, inexperiência e tempo reduzido entre a definição do tema e a PV expresso como [...] *pouco tempo disponibilizado e a divisão dos temas próximo a data marcada para apresentação dificultaram a boa conclusão do projeto (G2).*

Além das dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo de produção videográfica, citam-se aquelas percebidas pelos docentes propositores da iniciativa. A primeira delas foi a busca por respaldo teórico-metodológico para esta modalidade. Levantaram-se relatos de experiências pedagógicas sobre produção videográfica que descrevessem as etapas do processo e sua validade enquanto estratégia de aprendizagem e de avaliação.

A segunda dificuldade relaciona-se ao alinhamento entre a proposta da PV como avaliação

do módulo e as normas da escola sobre avaliação de aprendizagem. Procedeu-se a leituras cuidadosas no manual de avaliação em busca de respaldo normativo e condições de reprodutibilidade da iniciativa em outros módulos e/ou em outras séries. Todas as etapas do processo foram formalmente registradas, seguindo-se o protocolo das avaliações de aprendizagem da escola.

A terceira dificuldade consistiu no enfrentamento de resistências do corpo docente em relação a produção de vídeos como formato avaliativo. Observou-se que as diferentes trajetórias profissionais, a pouca aproximação com o tema da saúde mental e, sobretudo, certo apego ao instituído na escola como formatos avaliativos, mantiveram a maioria dos docentes receosos quanto aos resultados da experiência. Houve empenho para alcançar coesão do grupo de tutores do módulo temático, no sentido de alinhar saberes e práticas durante sua condução. Além disso, observou-se que muitos docentes foram positivamente contaminados pela adesão e entusiasmo dos estudantes, o que favoreceu a superação dos obstáculos, o alcance dos objetivos educacionais do módulo e a validação da experiência pelo seu caráter emancipatório de avaliação.

### **CONCLUSÃO**

O módulo, na percepção dos estudantes, destacou-se pelo estímulo à construção coletiva do saber, ao trabalho em equipe, ao desenvolvimento da criatividade e à criação de um espaço legítimo de convivência com a singularidade, favorecendo a compreensão e a vivência da perspectiva psicossocial de atenção em saúde mental.

A produção videográfica se caracterizou como uma inovação metodológica que integrou a dimensão da Arte – por seu potencial estético de explicitação do conhecimento adquirido, da educação – como recurso epistemológico que contribui para a produção de conhecimento e da saúde – por fomentar a produção e a inclusão de singularidades – princípio e ferramenta do cuidado em saúde mental. Neste sentido o diálogo entre a ABP e a arte amplia o potencial de aprendizagem e é profícuo na formação de profissionais de saúde críticos e reflexivos sobre a realidade.

### **REFERÊNCIAS**

1. Governo do Distrito Federal (BR). Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF): Fundação de Ensino



- e Pesquisa em Ciências da Saúde, Escola Superior de Ciências da Saúde 2010 [acesso 2010 Abr 05]. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/arquivos/pppenferm2010.PDF>
2. Batista N, Batista SH, Goldenberg P, Seiffert O, Sonzogno MC. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. *Rev Saude Pública*. 2005 Abr; 39(2):231-7.
  3. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2008; 13(Sup 2):2133-44.
  4. Machado MFA, Monteiro EMLM, Queiroz DT, Vieira NFC, Barroso MGT. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2007 Mar-Abr; 12(2):335-42.
  5. Tavares CMM. A interdisciplinaridade como requisito para a formação da enfermeira psiquiátrica na perspectiva da atenção psicossocial. *Texto Contexto Enferm*. 2005 Set; 14(3):403-10.
  6. Oliveira FB, Silva AO. Enfermagem em saúde mental no contexto da reabilitação psicossocial e da interdisciplinaridade. *Rev Bras Enferm*. 2000 Jul-Set; 53(4):584-92.
  7. Machado DM. A desconstrução do manicômio interno como determinante para a inclusão social da pessoa em sofrimento mental [dissertação]. Brasília (DF): Universidade de Brasília; 2006.
  8. Lobosque AM. Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos. São Paulo (SP): Hucitec; 1997.
  9. Maeda ST, Chiesa AM. Innovación em el proceso de aprendizaje de enfermaria en salud colectiva. *Texto Contexto Enferm*. 2010 Jan-Mar; 19(1):120-8.
  10. Silva MG, Fernandes JD, Teixeira GAS, Silva RMO. Processo de formação do(a) enfermeiro(a) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto Contexto Enferm*. 2010 Jan-Mar; 19(1):176-84.
  11. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo (SP): Hucitec; 2004.
  12. Pichon-Rivière E. O processo grupal. 3ª ed. São Paulo (SP): Martins Fontes; 1982.
  13. Quiroga AP. Enfoques y perspectivas em psicologia social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires (AG): Ediciones Cinco; 2005.
  14. Arantes Filha EV. Devaneio do olhar: uma experiência de produção e leitura da imagem através do vídeo na prática pedagógica [dissertação]. Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2004.
  15. Moran JM. As mídias na educação: desafios na comunicação pessoal. 3ª ed. São Paulo (SP): Paulinas; 2007.
  16. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo (SP): Paz e Terra; 1996.
  17. Torre EHG, Amarante P. Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2001 Fev; 6(1):73-85.
  18. Prigogini I. As leis do caos. São Paulo (SP): Editora UNESP; 2002.
  19. Guattari F. Caosmose: um novo paradigma estético. São Paulo (SP): Editora 34; 1992.
  20. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 4ª ed. Brasília (DF): Editora do Ministério da Saúde; 2006.
  21. Niemeyer F, Silva KS, Kruse MHL. Diretrizes curriculares de enfermagem: governando corpos de enfermeira. *Texto Contexto Enferm*. 2010 Out-Dez; 19(4):767-73.
  22. Pires MRG, Spagnol CA, Brito MJM, Gazzinelle MFC, Montenegro LC. Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino da disciplina de administração em saúde. *Texto Contexto Enferm*. 2009 Jul-Set; 18(3):559-67.
  23. Carvalho YM, Ceccim RB. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: Campos GWS, Minayo MCS, Andrade LOM, Akerman M, Drummond Júnior M, Carvalho YM. Tratado de saúde coletiva. São Paulo (SP)/Rio de Janeiro (RJ): Hucitec, Fiocruz; 2006. p 149-182.
  24. Freitag B. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo (SP): Ed. Brasiliense; 2004.
  25. Rodrigues J, Santos SMA, Spricigo JS. Ensino do cuidado de enfermagem em saúde mental através do discurso docente. *Texto Contexto Enferm*. 2012 Jul-Set; 21(3):616-24.
  26. Ausubel DP. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva, Lisboa (PT): Ed. Plátano; 2003.
  27. Puggina ACG, Silva MJP. A alteridade nas relações de enfermagem. *Rev Bras Enferm*. 2005 Set-Out; 58(5):573-9.
  28. Saul AM. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2001.