

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**ESCOLA DE ENFERMAGEM**  
**AMANDA NATHALE SOARES**

**ROLE PLAYING GAME (RPG): ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIA  
PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTÔNOMA DO ENFERMEIRO**

**BELO HORIZONTE**  
**2013**

**Amanda Nathale Soares**

**ROLE PLAYING GAME (RPG): ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIA  
PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTÔNOMA DO ENFERMEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Saúde e Enfermagem.

Área de Concentração: Saúde e Enfermagem

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e em Enfermagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Flávia Gazzinelli Bethony

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia de Souza

**BELO HORIZONTE**

**2013**

S676r Soares, Amanda Nathale.  
Role Playing Game (RPG) [manuscrito]: elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro. / Amanda Nathale Soares. -- Belo Horizonte: 2013.  
191f.: il.  
Orientador: Maria Flávia Gazzinelli Bethony.  
Co-Orientador: Vânia de Souza.  
Área de concentração: Saúde e Enfermagem.  
Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

1. Educação em Enfermagem. 2. Currículo. 3. Materiais de Ensino. 4. Jogos e Brinquedos. 5. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde. 6. Dissertações Acadêmicas. I. Bethony, Maria Flávia Gazzinelli. II .Souza, Vânia de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. IV. Título

NLM : WY 18

Dedico este trabalho aos meus pais, l dimas fontes do meu ser, e   minha saudosa v  Iracy, que  , em mim, um pedaço do céu.

## AGRADECIMENTOS

Nos caminhos que ora me conduzem à realização deste sonho pude experienciar o que os dados empíricos revelariam sobre o jogo: uma unidade de contraditórios. Nesses quase dois anos, percebi que alegria e tristeza, prazer e dor, alívio e angústia, luz e sombra, habitando a mesma alma, atravessaram os mesmos minutos. Em suas repetidas travessias temporais, esses sentimentos diferenciaram-se em si, diferenciaram-se em mim e suscitaram os movimentos de criação que hoje me permitem finalizar este trabalho. Vivenciar esse dialético processo somente se tornou possível por eu ter, em minha alma, singularidades coabitantes, que, além de não me permitirem caminhar só, atravessaram comigo cada fino minuto dessa experiência. Essas singularidades, abaixo denominadas, permitem-me hoje dizer o quão bela é a unidade que em mim todas elas compõem; conduzem-me hoje a expressar minha profunda gratidão a quem, na alegria de somar e de multiplicar, me propiciou os mais potencializadores encontros. Com todo meu carinho, agradeço:

**À minha força onipresente: Deus**, agradeço por não me deixar declinar quando, nos vários momentos, senti minha força escorrer por entre as lágrimas. Agradeço por me mostrar, em cada instante, que a fé, mais do que uma crença, é a destemida e verdadeira entrega a Ti. Em Ti, tenho a certeza da plenitude de cada passo da minha caminhada.

**Ao meu maior bem: Pais**, minhas mais belas fontes de vida, agradeço-lhes por me mostrarem, nos mais singelos sinais, que são por mim. Vocês são em meu olhar o brilho desta vitória e em meu coração o amor necessário à minha caminhada. Muito obrigada por atestarem a minha feliz incapacidade de operar com palavras o meu infinito amor por vocês! **Nanda, Fabrizzinho e Leandro**, vocês são a minha maior inspiração de determinação e de superação. Agradeço-lhes por serem, para mim, uma bela experiência de luz, perseverança e potencialidade. Amo vocês!

**Ao meu grande amor: Niltinho**, agradeço por ser, em mim, uma linda presença, uma leal amizade, um carinhoso apoio, um verdadeiro amor. Agradeço-lhe por me encontrar quando em minhas dificuldades me perdi. Agradeço por me mostrar inúmeras possibilidades quando o sonho mostra-se a mim como a sequência de um único caminho. Muito obrigada por estar comigo em todo e a cada momento! É você! Somos nós! Amo muito!

**À minha maior referência: Professora Flávia Gazzinelli**, são tantas coisas a agradecer, mas poucas são as palavras a dizer. Ratificando o que escapa no silêncio, gostaria de aqui expressar minha imensa gratidão pela confiança que em mim você depositou, sobretudo nos momentos em que eu mesma me desacreditava. Agradeço por, entre olhares e

nem tantas palavras, me passar a segurança necessária para seguir em frente, para resistir às minhas dificuldades. Agradeço pelos sólidos conhecimentos, pelo apoio, pelo incentivo, pelas oportunidades e pelas sensíveis palavras. Sob sua orientação, pude encontrar-me na sensibilidade de tentar introduzir variações no rigor acadêmico. Muito obrigada por tudo!

**À minha amiga e co-orientadora: Professora Vânia de Souza**, é imensa a minha gratidão e a minha felicidade por, desde a graduação, tê-la em meus caminhos. Você, nos mais delicados momentos, sempre expressou palavras de conforto e de incentivo e, nos mais belos dias, sempre me contagiou com irradiante alegria. Seu detalhado olhar e seu particular rigor são essenciais ao meu aprendizado e ao meu crescimento acadêmico. Muito obrigada pela ajuda, pela confiança, pelos conhecimentos, pela sensibilidade e pela amizade. Você permite-me, a cada dia, redimensionar meus sonhos profissionais para além de mim!

**Ao meu eterno MAM: Fernanda Batista**, meu eterno “par de jarros”, quão feliz é a caminhada ao seu lado! Agradeço-lhe por dividir comigo todo e qualquer momento e por ser presença diária e fraterna em minha vida. Nossos caminhos acadêmicos, há anos entrecruzados, são os sinais mais límpidos de nossa completude. **Fabiana Nascimento**, minha amiga mais doce, você oferece o mais afetuoso abraço. Muito obrigada pela amizade, pelas palavras de conforto, pelas alegrias, pelos sorrisos! **Ludmila Rocha**, agradeço-lhe por ser, em mim, uma sincera referência de sensibilidade e de afeto. Muito obrigada por despertar os sentimentos mais leves, sensíveis e amorosos! **Lydiane Bragunci**, minha referência mais abstrata do mundo quantitativo, agradeço-lhe pelas mais sábias palavras, nos mais necessários momentos. Sua sensatez é repouso às minhas angústias. Agradeço por me iluminar nos objetivos caminhos da abordagem quantitativa! **Roberta Souto**, agradeço muito por todos os seus delicados gestos de atenção, carinho e companheirismo! Sua disponibilidade para ajudar muito me inspira! Muito obrigada pela sincera amizade!

**Aos meus maiores colaboradores:** Agradeço à equipe de Flávia que, em todos os momentos, não declinou esforços para me ajudar: **Fernanda Bicalho**, agradeço muito pelos minutos de rica conversa, pelas valiosas contribuições, pela companheira amizade, pelas horas de atenta escuta, pelos agradáveis momentos vividos entre cafés. **Lucas Lobato**, agradeço-lhe por me apoiar nessa caminhada e por me iluminar metodologicamente em diversos momentos deste trabalho. Muito obrigada por me apresentar o conceito de “avaliação”, por me ajudar com os dados quantitativos e por me propor as parcerias nos artigos! **Cláudia Maia**, agradeço-lhe por ser a mais límpida inspiração de vida e de pesquisa na comunidade. Muito obrigada por todos os momentos de conversa, apoio e ajuda! **Marconi Moura**, agradeço-lhe por me mostrar outras formas de operar com as palavras e com as ideias. É imensa a riqueza

das nossas conversas e das suas contribuições ao meu trabalho. Agradeço por todos os finos segundos que muito me potencializaram! **Raissa Souza**, agradeço pelas conversas cheias de “devires” e por todas as palavras de apoio e de incentivo! **Relbson Matos**, muito obrigada pela parceria no RPG e pelos mais divertidos momentos! **Josiane Graziela**, agradeço, imensamente, pela ajuda na transcrição dos dados. Sua contribuição foi essencial! **Glenda Bastos**, muito obrigada pelo apoio e pela ajuda na oficina! **Daiana Muniz**, **Breno Guimarães**, **Monah El Kadri**, **Alline Hellen**, **Vânia Aparecida**, **Elaine Franco**, **Angélica Cotta** e **Juliana de Melo**, agradeço-lhes por todas as palavras de apoio e por todos os sorrisos que muito me fortaleceram nessa caminhada!

**Aos meus mestres: Professora Rita de Cássia Marques**, agradeço-lhe pelas muitas palavras e pelos muitos sorrisos que me acalentaram o coração e me incentivaram a seguir, com leveza e alegria, os passos na academia! **Professora Carla Spagnol**, muito obrigada pelas carinhosas palavras, pelo sincero incentivo, pelas proíficas parcerias e pela verdadeira amizade! **Professora Kênia Lara**, muito obrigada por ser fonte de incentivo e de exemplo para mim! **Professora Amanda Reinaldo**, muito obrigada por, ainda na graduação, guiar-me, tão sabiamente, pelos caminhos da pesquisa! **Professoras Flávia Latini**, **Marta Araújo**, **Eliane Palhares**, **Cláudia Penna**, **Annette Souza**, **Laíse Caetano** e **Solange Godoy**, agradeço pelos sorrisos gratuitamente distribuídos nos corredores da Escola!

**Aos professores da banca: Professor Maurício Rosa e Professora Maria José Brito**, muito obrigada por aceitarem participar da avaliação deste trabalho. Agradeço pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições!

**Aos especialistas em RPG: Renata e William**, muito obrigada pela dedicação ao jogo e pelo brilhante trabalho desenvolvido!

**Aos participantes deste estudo:** Agradeço, imensamente, por participarem com tamanha dedicação desta pesquisa! Este trabalho é também de vocês!

**À família, aos amigos e aos colegas:** Agradeço por todo apoio e por toda confiança. Agradeço, especialmente, à minha prima **Ana Rita** que muito se dedicou a me escutar e a me mostrar inúmeras possibilidades de vivenciar essa caminhada! **Raquel Rios**, muito obrigada por me ajudar a perceber quantas luzes podem ser acesas e quantas fronteiras podem ser abertas em uma ilha! **Colegas de turma**, muito obrigada por compartilharem tantas experiências e tanta diversidade! A união e a cumplicidade ficaram marcadas em mim!

**Ao PRO-SAÚDE e à CAPES:** Agradeço por financiar a elaboração do jogo e a minha bolsa de estudos necessária ao desenvolvimento mais proífico deste trabalho.

Eis aqui a unidade de todos vocês.

*"A alegria é tudo o que consiste  
em preencher uma potência"*

(Deleuze)

## RESUMO

SOARES, A. N. **Role Playing Game (RPG): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde e Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Este estudo teve como objetivo avaliar um jogo no formato de Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento da autonomia na escolha do percurso formativo e do pensamento crítico-reflexivo sobre a atuação do enfermeiro nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa. Trata-se de uma pesquisa avaliativa, dos tipos análise lógica, análise dos efeitos e análise da implantação. Para a análise lógica, foi realizada uma oficina com especialistas nas áreas de conhecimento relacionadas ao jogo, com a aplicação de dois questionários, um semi-estruturado e um estruturado. A análise dos efeitos foi realizada por meio de um questionário semi-estruturado respondido por alunos do 3º período do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) antes do jogo e após a realização de sua última sessão. As Memórias de Jogo – relatos elaborados pelos alunos do 3º período, após cada uma das seis partidas – foram utilizadas para a análise da implantação. Os dados obtidos a partir de questões fechadas presentes nos questionários aplicados com os especialistas foram submetidos a uma análise estatística descritiva. As respostas dadas às questões abertas referentes ao questionário aplicado com os especialistas, ao questionário aplicado com os alunos e as Memórias de Jogo foram transcritas e analisadas por meio da técnica da análise de conteúdo. O jogo “A Ordem de Ores”, elaborado por uma equipe multidisciplinar, constitui uma metáfora da realidade do aluno de graduação em Enfermagem da UFMG diante do currículo e dos principais cenários de atuação profissional do enfermeiro. Na análise lógica, evidenciou-se a pertinência tanto das hipóteses teóricas que fundamentaram a elaboração do jogo quanto da utilização do jogo como estratégia no ensino em Enfermagem. Também foram constatadas fragilidades dos elementos objetivos que envolveram a elaboração das situações-problema do jogo. Na análise dos efeitos, observou-se que o jogo dificultou a denominação correta dos percursos formativos pelos alunos, mas contribuiu para o desenvolvimento dos respectivos conceitos. Favoreceu, limitadamente, o reconhecimento da educação, da gestão e da pesquisa como áreas de atuação do enfermeiro e não favoreceu o reconhecimento de habilidades explicitadas no texto curricular como essenciais à prática profissional e para (re)significar os sentidos da educação em saúde. Na análise da implantação, verificou-se que o jogo despertou sentimentos ambíguos, que ora indicaram boa aceitação, ora denotaram insatisfação com a estratégia. Também se observou o desejo pela inserção e pela permanência na instância irreal e imaginária do jogo e pelo exercício da liberdade. Foram identificadas, ainda, diferentes potencialidades pedagógicas do jogo, como a aproximação com a prática profissional, a inovação da introdução do lúdico no ensino, a participação ativa dos jogadores e o favorecimento à autorreflexão e à reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional. O jogo constituiu um espaço de experimentação, ancorado na subjetividade e ocupado pela intensidade da experiência sensorial, própria a cada jogador. As implicações na subjetividade, então destacadas, sobrepuseram os efeitos dos aspectos objetivos do jogo, expressos na construção de conhecimentos. Sugere-se que, ao se utilizar os jogos no contexto educacional, a construção do conhecimento seja antes pensada como possibilidade do jogo do que como seu objetivo.

**Descritores:** Educação em Enfermagem; Currículo; Materiais de Ensino; Jogos e Brinquedos; Capacitação de Recursos Humanos em Saúde.

## ABSTRACT

SOARES, A. N. **Role Playing Game (RPG): construction and evaluation of an educational strategy aiming to promote a critical and autonomous training of nurses.** 2013. Dissertation (Master Degree in Health and Nursing) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

This study aimed to evaluate a game in Role Playing Game (RPG) format as a pedagogical strategy to support the development of autonomy in choosing the training path and critical-reflective thinking on the role of nurses in the areas of primary care, hospital care, management and education-research. This is an evaluative research, of the type of logical analysis, analysis of the effects and analysis of the implementation. For logical analysis, it was performed a workshop with experts in the areas of knowledge related to the game, with application of two semi-structured questionnaires and a structured one. The analysis of the effects was done through a semi-structured questionnaire answered by the students of the 3rd semester of the nursing degree from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) before the game and after the completion of its last session. Game Memories – reports prepared by the students of the 3rd period after each of the six games – were used for the analysis of the implementation. The data obtained from closed questions of the questionnaire applied to the experts were submitted to a descriptive statistical analysis. The answers to the open questions of the questionnaire applied to the experts, the questionnaire applied to the students and the Game Memories were transcribed and analyzed by the technique of content analysis. The game "The Order of Ores" organized by a multidisciplinary team, is a metaphor of the reality of a UFMG nursing undergraduate student before the curriculum and the main scenarios of professional nursing activity. The logical analysis has evidenced the pertinence of the theoretical assumptions that underlie the development of the game and its utilization as a strategy in teaching nursing. They also revealed weaknesses of the objective elements surrounding the elaboration of game's problem situations. In the analysis of the effects, we found that the game has made difficult the correct designation of the training pathways by the students, nevertheless has favored the development of their concepts. The game has favored, in a limited extent, the recognition of education, management and research as areas of nursing activity. However, was not effective in both, facilitating the recognition of skills described in the curriculum text as essential to the professional practice and to (re)define the meanings of health education. In the implementation analysis, it was verified that the game produced mixed feelings, which sometimes indicated good acceptance and sometimes denoted dissatisfaction with the strategy. It was also noticed the desire of insertion and permanence at the unreal and imaginary dwelling of the game and to exercise freedom. Different pedagogical potentials of the game were also identified, as the movement towards the professional practice, the innovation of introducing the playful in teaching, the active participation of players and the favoring of self-reflection and reflection regarding training education and future professional activity. The game was a space for experimentation, anchored in subjectivity and taken by the intensity of sensory experience particular of each player. The implications of subjectivity, then highlighted, overshadowed the effects of the objective aspects of the game, expressed in the construction of knowledge. It is suggested that when utilizing games in an educational context, the knowledge construction might be thought before as a game possibility than as its objective.

**Keywords:** Education, Nursing; Curriculum; Teaching Materials; Play and Playthings; Health Human Resource Training.

## LISTA DE TABELAS

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| TABELA 1  | Média dos itens avaliados no Modelo Lógico-Teórico do jogo   | 62 |
| TABELA 2  | Média dos itens avaliados na validade pragmática do jogo .....   | 66 |
| TABELA 3  | Comparação percentual de denominações totais e de denominações corretas dos Percursos Formativos .....   | 68 |
| TABELA 4  | Comparação percentual de conceituações totais e de conceituações corretas dos Percursos Formativos .....                                       | 69 |
| TABELA 5  | Comparação percentual de justificativas referentes ao oferecimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular ..... | 71 |
| TABELA 6  | Comparação percentual das escolhas dos Percursos Formativos .....  | 72 |
| TABELA 7  | Comparação percentual das justificativas das escolhas dos Percursos Formativos .....   | 73 |
| TABELA 8  | Comparação percentual do conhecimento sobre as principais áreas de atuação do enfermeiro .....   | 74 |
| TABELA 9  | Comparação percentual dos tipos de habilidades consideradas essenciais ao enfermeiro .....   | 75 |
| TABELA 10 | Comparação percentual do total de habilidades utilizadas para a resolução da situação-problema .....   | 76 |
| TABELA 11 | Comparação percentual das habilidades explicitadas para a resolução da situação-problema .....   | 76 |
| TABELA 12 | Comparação percentual das estratégias explicitadas para a resolução da situação-problema .....   | 77 |
| TABELA 13 | Comparação percentual das estratégias de educação em saúde explicitadas para a resolução da situação-problema .....                            | 78 |

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| QUADRO 1 | Finalidades, Tipos de Análise, Sujeitos e Instrumentos de Coleta da Pesquisa Avaliativa desenvolvida neste estudo ..... | 37 |
| QUADRO 2 | Experiências dos especialistas participantes da análise lógica na área de interesse .....                               | 61 |
| FIGURA 1 | Modelo Lógico-Operacional e Modelo Lógico-Teórico da Intervenção .....  | 39 |
| FIGURA 2 | Imagem do Tutore Ravieri .....  | 48 |
| FIGURA 3 | Imagens dos Senhores(as)-Mor de cada Casa .....   | 49 |
| FIGURA 4 | Cartões dos Personagens .....   | 50 |
| FIGURA 5 | Ficha do Personagem .....   | 51 |
| FIGURA 6 | Mapa do Jogo .....  | 57 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| CGF     | Cinco Grandes Fatores   |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                     |
| DCN/ENF | Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem |
| EEUFMG  | Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais          |
| FCA     | Formação Complementar Aberta  |
| FCN     | Formação Complementar Pré-Estabelecida em Nutrição                    |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                 |
| LIBRAS  | Língua Brasileira de Sinais   |
| PF      | Percursos Formativos  |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico   |
| RPG     | Role Playing Game   |
| SAE     | Sistematização da Assistência de Enfermagem                           |
| SPSS    | Software Statistic Package for Social Sciences                        |
| SUS     | Sistema Único de Saúde  |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                            |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                                  |
| UPA     | Unidade de Pronto Atendimento   |
| ZDP     | Zona de Desenvolvimento Proximal                                      |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>2 OBJETIVOS .....</b>  | <b>21</b> |
| 2.1 Objetivo Geral.....   | 21        |
| 2.2 Objetivos Específicos .....   | 21        |
| <b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>   | <b>22</b> |
| 3.1 Organização curricular e formação em Enfermagem .....                             | 22        |
| 3.2 Os jogos na educação.....   | 26        |
| 3.3 Role Playing Game (RPG), educação e formação em Enfermagem .....                  | 30        |
| <b>4. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>34</b> |
| 4.1 Tipo de Estudo .....  | 34        |
| 4.2 Cenário.....  | 35        |
| 4.3 Tipo de Estudo, Sujeitos e Instrumentos de Coleta .....                           | 36        |
| 4.3.1 Finalidade Estratégica .....  | 37        |
| 4.3.2 Finalidade Somativa: Análise Lógica e Análise dos Efeitos .....                 | 37        |
| 4.3.2.1 Análise Lógica.....   | 38        |
| 4.3.2.2 Análise dos Efeitos .....   | 41        |
| 4.3.3 Finalidade Formativa: Análise da Implantação.....                               | 41        |
| 4.4 Análise dos Dados .....   | 42        |
| 4.4.1 Questionários aplicados com os Especialistas .....                              | 42        |
| 4.4.2 Questionário aplicado com os Especialistas e os Alunos e Memórias de Jogo ..... | 42        |
| 4.5 Aspectos Éticos.....  | 43        |
| <b>5. RESULTADOS .....</b>  | <b>44</b> |
| 5.1 O jogo “A Ordem de Ores”.....   | 44        |
| 5.1.1 Processo de criação .....   | 44        |
| 5.1.2 Desenho do jogo.....  | 46        |
| 5.1.2.1 Prólogo .....   | 47        |
| 5.1.2.2 Papel do mestre.....  | 49        |
| 5.1.2.3 Perfil do jogador .....   | 49        |
| 5.1.2.4 Casa dos Amparadores .....  | 52        |
| 5.1.2.5 Casa dos Reparadores.....   | 53        |
| 5.1.2.6 Casa dos Sustentadores.....   | 54        |

|   |     |
|---|-----|
| 5.1.2.7 Casa dos Instrutores.....   | 55  |
| 5.1.2.8 Pontuação no jogo .....   | 56  |
| 5.1.2.9 Mapa do jogo.....   | 57  |
| 5.1.3 Dinâmica do jogo .....  | 58  |
| 5.2 Análise Lógica .....  | 60  |
| 5.2.1 Caracterização dos participantes .....  | 60  |
| 5.2.2 Avaliação do Modelo Lógico-Teórico .....  | 61  |
| 5.2.3 Avaliação do Modelo Lógico-Operacional .....  | 62  |
| 5.2.3.1 Validade do Conteúdo .....  | 62  |
| 5.2.3.2 Validade Pragmática.....  | 65  |
| 5.3 Análise dos Efeitos .....   | 66  |
| 5.3.1 Caracterização dos participantes .....  | 66  |
| 5.3.2 Dimensões de análise .....  | 67  |
| 5.3.2.1 Entendimento sobre os Percursos Formativos.....   | 67  |
| 5.3.2.1.1 Denominação dos Percursos Formativos.....   | 67  |
| 5.3.2.1.2 Conceituação dos Percursos Formativos .....   | 68  |
| 5.3.2.2 Entendimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular..... | 70  |
| 5.3.2.3 Escolha dos Percursos Formativos .....  | 71  |
| 5.3.2.3.1 Percorso Formativo escolhido .....  | 71  |
| 5.3.2.3.2 Justificativa da escolha do Percorso Formativo.....                                   | 72  |
| 5.3.2.4 Conhecimento sobre as áreas de atuação do enfermeiro .....                              | 73  |
| 5.3.2.5 Definição de habilidades essenciais ao enfermeiro .....                                 | 74  |
| 5.3.2.6 Definição de habilidades e estratégias para a resolução de uma situação-problema .....  | 75  |
| 5.3.2.6.1 Utilização das habilidades para a resolução da situação-problema .....                | 75  |
| 5.3.2.6.2 Definição de estratégias para a resolução da situação-problema.....                   | 77  |
| 5.4 Análise da Implantação.....   | 78  |
| 5.4.1 Ideias, sentimentos e expectativas para o dia de jogo .....                               | 79  |
| 5.4.2 Ideias, sentimentos e reações no jogo .....   | 83  |
| 5.4.3 Considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo .....                           | 96  |
| 5.4.4 Ações dos grupos diante das situações-problema do jogo .....                              | 102 |
| 5.4.5 Potencialidades pedagógicas do jogo .....   | 104 |
| 5.4.5.1 O jogo como meio de aproximação com a prática profissional .....                        | 104 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.4.5.2 O jogo como uma estratégia pedagógica não tradicional e lúdica .....   | 108 |
| 5.4.5.3 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a participação ativa dos alunos.....  | 109 |
| 5.4.5.4 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a atuação profissional..... | 109 |
| 6.1 Análise Lógica .....   | 116 |
| 6.1.1 Avaliação do Modelo Lógico-Teórico .....   | 116 |
| 6.1.2 Avaliação do Modelo Lógico-Operacional .....   | 118 |
| 6.1.2.1 Validade do Conteúdo .....   | 118 |
| 6.1.2.2 Validade pragmática .....  | 121 |
| 6.2 Análise dos Efeitos .....  | 123 |
| 6.2.1 Entendimento sobre os Percursos Formativos .....   | 123 |
| 6.2.2 Entendimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular .....   | 125 |
| 6.2.3 Escolha dos Percursos Formativos.....  | 126 |
| 6.2.4 Conhecimento sobre as áreas de atuação do enfermeiro.....  | 129 |
| 6.2.5 Definição de habilidades essenciais ao enfermeiro.....   | 131 |
| 6.2.6 Definição de habilidades e estratégias para a resolução de uma situação-problema .....   | 133 |
| 6.3 Análise da Implantação.....  | 135 |
| 6.3.1 Ideias, sentimentos e expectativas para o dia de jogo .....  | 136 |
| 6.3.2 Ideias, sentimentos e reações no jogo .....  | 139 |
| 6.3.3 Considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo .....  | 143 |
| 6.3.4 Ações dos grupos diante das situações-problema do jogo .....   | 146 |
| 6.3.5 Potencialidades pedagógicas do jogo.....   | 147 |
| 6.3.5.1 O jogo como meio de aproximação com a prática profissional .....   | 147 |
| 6.3.5.2 O jogo como uma estratégia pedagógica não tradicional e lúdica .....   | 149 |
| 6.3.5.3 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a participação ativa dos alunos.....  | 150 |
| 6.3.5.4 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a atuação profissional..... | 151 |
| 6.4 O que pôde este estudo?.....   | 154 |
| 6.4.1 Da análise lógica à análise da implantação: a busca pela diferença.....  | 154 |
| 6.4.2 Do questionário pré e pós às Memórias de Jogo: o <i>entre</i> como perspectiva metodológica.....                                 | 156 |

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>159</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>           | <b>161</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                | <b>174</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>             | <b>178</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações vivenciadas na sociedade hodierna nas últimas décadas, como a celeridade das mudanças sociais e da produção de conhecimento, a ascensão do neoliberalismo e da globalização e a facilidade de acesso às informações, denotam evidentes impactos nos modos de operar a educação (SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2013).

Para fazer frente a essa realidade, a educação deve ensejar aos indivíduos o desenvolvimento do pensamento complexo, que possibilita superar a supremacia do conhecimento fragmentado e relacionar, contextualizar e (re)conectar diferentes saberes ou dimensões da vida (MORIN, 2011). É também importante que a educação favoreça o desenvolvimento de diferentes habilidades, como a autonomia, a tomada de decisões, o trabalho em grupo e a flexibilidade, imprescindíveis nos diferentes contextos sociais, inclusive na atuação no mercado de trabalho (IMBERNÓN, 2000).

No ensino superior, particularmente, esses novos sentidos da educação devem ser (re)contextualizados sob a ótica da complexidade – complexo entendido como aquilo que é tecido junto, inseparável (MORIN, 2011; GUINDANI, 2006; SILVA; CAMILLO, 2007). Pensar a universidade em uma perspectiva complexa exige o rompimento com uma concepção de conhecimento fechado, fragmentado e especialista e a adoção de uma concepção pontilhada, holística e dialogável (GUINDANI, 2006). Exige, igualmente, a possibilidade de os alunos apropriarem-se de conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, em uma perspectiva integrada, e de desenvolverem atitudes e ações crítico-reflexivas (AMEM; NUNES, 2006).

Na educação superior em saúde, especificamente, acresce-se a isso a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, que orientou a necessidade de um novo perfil profissional, considerando os princípios de universalidade, equidade e integralidade e a mudança na concepção de saúde. A saúde é agora entendida como um processo complexo, produto do contexto socioeconômico e das construções subjetivas e afetivas das pessoas e da coletividade (LIMA *et al.*, 2012).

Com a implantação do SUS também se observou uma expansão da atuação em Saúde Coletiva, demandando o diálogo entre várias disciplinas para a produção de conhecimento e indicando a necessidade de inventar novas práticas em saúde, capazes de superar as ações fragmentadas do modelo biomédico, ainda predominantes. Nesse sentido, demanda-se a formação de profissionais de saúde mais críticos e reflexivos, que sejam capazes de lidar com

as rápidas transformações sociais e de desenvolver ações centradas no sujeito, compreendido em sua realidade histórico-social e em sua integralidade (LIMA *et al.*, 2012).

Nos cursos de graduação em Enfermagem, assim como nos demais no campo da saúde, as mudanças geradas com as transformações sociais e com a introdução da política do SUS implicam a necessidade de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e de adoção da integralidade como eixo orientador da formação (SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem (DCN/ENF), instituídas em 2001, coloca-se que a formação do enfermeiro deve atender às necessidades sociais da saúde, com destaque ao SUS, e garantir a integralidade da assistência, com o desenvolvimento de competências e habilidades de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. É importante que a formação garanta, ainda, um ensino crítico-reflexivo-criativo, com atividades desenvolvidas de forma flexível, integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2001).

Face às exigências estabelecidas pelas DCN/ENF, as instituições de ensino em Enfermagem encontram-se em um momento de mobilização e de reestruturação voltadas à adequação de seus projetos pedagógicos e de suas matrizes curriculares (SILVA *et al.*, 2010; SILVA; ARAÚJO; LEITÃO, 2003; OLIVEIRA *et al.*, 2003; SANTOS *et al.*, 2003; GODOY, 2002; FERNANDES *et al.*, 2003; CHIRELLI; MISHIMA, 2003). Nessa reestruturação, salientam-se, como aspectos fundamentais a serem problematizados, as competências, as habilidades, a formação integral, a interdisciplinaridade, a flexibilidade, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e a articulação entre teoria e prática (SILVA *et al.*, 2010; SOBRAL; CAMPOS, 2012; FAUSTINO *et al.*, 2003; FERNANDES *et al.*, 2003).

Para a construção de efetivas transformações no ensino em Enfermagem, deve-se, além de problematizar esses aspectos fundamentais, superar as dificuldades atualmente verificadas, quais sejam, a predominância de uma organização curricular que enfatiza a racionalidade técnica e o controle (FERREIRA, 2003); a desarticulação entre teoria e prática (SILVA *et al.*, 2010); a restrição para outras áreas do conhecimento e para a interdisciplinaridade (VIEIRA; SILVEIRA; FRANCO, 2011; ALMEIDA, FERRAZ, 2008); a utilização de estratégias pedagógicas voltadas à reprodução do conhecimento em detrimento à sua construção crítico-reflexiva (NUNES; SILVA; PIRES, 2011; SOBRAL; CAMPOS, 2012; SILVA *et al.*, 2010); e a difusão, entre os discentes, da concepção de currículo estritamente como grade curricular (PINTO; PEPE, 2007).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de reconstrução dos currículos dos cursos de graduação em Enfermagem, que devem ser pautados no princípio da interdisciplinaridade, ou seja, na integração de conteúdos, e, então, na superação da concepção fragmentada das disciplinas, especialmente identificada com a desarticulação entre teoria e prática e entre o ciclo básico e o profissional (SILVA; SENA, 2008; ALMEIDA; FERRAZ, 2008). É importante, ainda, ter por enfoque o princípio da flexibilização curricular, por meio do qual o currículo deve compreender uma dinâmica que garanta o redimensionamento dos perfis de formação face às exigências dos cenários profissionais (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

A concretização desses princípios curriculares – interdisciplinaridade e flexibilização – pressupõe a (re)significação das estratégias pedagógicas utilizadas na formação do enfermeiro. Entende-se por estratégias pedagógicas as condições que, compreendendo instrumentos facilitadores da relação professor-aluno, permitem o acesso ao processo de ensinar e aprender, a ampliação dos espaços do conhecimento e a abertura a novas perspectivas pedagógicas (TAKAHASHI; PERES, 2000).

As estratégias pedagógicas devem ser pautadas em uma concepção dialógica e interacionista, na qual o discente tenha participação ativa na construção do conhecimento e o docente assuma a posição daquele que cria e oferece situações desafiadoras que, por sua vez, incitam o exercício da problematização e a busca pelo conhecimento. Quando baseadas no diálogo, na interação entre educador e educando e na participação ativa do aluno, as estratégias pedagógicas favorecem maior problematização dos saberes, estimulando a construção de conhecimento por meio da reflexão e da criticidade (MOURA; MESQUITA, 2010).

A partir das características atualmente buscadas para o desenvolvimento de estratégias na formação do enfermeiro, denota-se que a inserção de jogos no ambiente educacional pode configurar-se como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Definido como uma ação livre, vivida em uma ordem fictícia e situada além da vida corrente (HUIZINGA, 2010), o jogo, por meio do lúdico e do prazer, pode constituir-se em uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o diálogo, a construção conjunta de conhecimentos, a criação de ambientes desafiadores e reflexivos e o desenvolvimento da autonomia discente diante do seu aprendizado (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013; FITTIPALDI, 2009).

Considerando as potencialidades dos jogos na educação, este estudo teve como objeto a elaboração e a avaliação de um jogo no formato de Role Playing Game (RPG), adotado pela

possibilidade de favorecer a construção de metáforas e representações imaginárias que podem conduzir à liberdade, ao estímulo à indagação e ao exercício da recriação.

Neste estudo, a utilização do RPG como estratégia pedagógica inscreveu-se no processo de mudança curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG). No currículo vigente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pauta-se, dentre outros princípios, na flexibilização curricular, por meio da qual se ampliam as atividades acadêmicas que compõem o caminho curricular de cada aluno, com destaque para a diversificação dos percursos formativos (PF) oferecidos – Bacharelado, Formação Complementar Pré-Estabelecida e Formação Complementar Aberta (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2006).

Diante dessa diversificação dos PF, os alunos deparam-se, já nos períodos iniciais do curso, com a necessidade de escolher entre essas diferentes possibilidades de formação profissional, cada qual centrada em um caminho diferenciado de disciplinas, saberes, habilidades e futura atuação. Observou-se que o oferecimento dessas possibilidades, muitas vezes, é desacompanhado de espaços sistemáticos para esclarecimento e discussão. Isso demanda o desenvolvimento de estratégias que favoreçam maior entendimento sobre os percursos oferecidos, bem como sobre os principais cenários de atuação do enfermeiro e as respectivas habilidades necessárias a essa atuação.

Sob uma perspectiva que supera o subsídio a esse entendimento, o jogo em destaque pretendeu, também, favorecer a vivência metafórica da escolha do percurso formativo e da atuação do enfermeiro diante de situações-problema correspondentes aos principais cenários de prática profissional – atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa. A ideia foi favorecer aos alunos o desenvolvimento da autonomia para a escolha do percurso formativo e do pensamento crítico-reflexivo no contexto da futura atuação profissional.

Nesse sentido, as perguntas centrais deste trabalho foram:

- O jogo elaborado no formato de RPG é uma estratégia pedagógica capaz de auxiliar no entendimento do aluno sobre os percursos formativos do curso de graduação em Enfermagem da UFMG?
- O jogo elaborado no formato de RPG é uma estratégia pedagógica capaz de favorecer a compreensão dos cenários de atuação do enfermeiro e das habilidades necessárias para a atuação desse profissional e, também, possibilitar ao discente, iniciante no curso, o exercício da autonomia para a escolha do percurso formativo e do pensamento crítico-reflexivo diante da futura atuação profissional?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Avaliar um jogo no formato de RPG como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento da autonomia na escolha do percurso formativo e do pensamento crítico-reflexivo sobre a atuação do enfermeiro nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- 1 – Elaborar um jogo no formato de RPG para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo do aluno de graduação em Enfermagem;
- 2 – Analisar o Modelo Lógico-Teórico do jogo, considerando as hipóteses de intervenção e a hipótese causal;
- 3 – Analisar o Modelo Lógico-Operacional do jogo, considerando a validade do conteúdo e a validade pragmática;
- 4 – Analisar os efeitos do jogo no conhecimento dos alunos, na escolha do percurso formativo e no exercício da capacidade de traçar estratégias para resolver situações-problema na atuação do enfermeiro;
- 5 – Analisar o desenvolvimento do jogo, em cada dia de implementação, na perspectiva dos alunos.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Organização curricular e formação em Enfermagem

A racionalidade científica moderna configurou a construção e a conformação do sistema de funcionamento do mundo social contemporâneo. A ciência moderna por meio da especialização dos campos de conhecimento, concebida para responder à complexidade adquirida pelos saberes, e do avanço tecnológico possibilita uma capacidade de ação sobre o mundo até então não observada nos precedentes da história da humanidade (SANTOS, 2000).

Essa capacidade de ação sobre o mundo é percebida em diferentes implicações do paradigma científico na sociedade atual, como, por exemplo, na celeridade das mudanças sociais e da produção de conhecimento, na ascensão da globalização, no fortalecimento do capitalismo e na facilidade de acesso às informações. Essas implicações denotam evidentes impactos nos modos de operar a educação e os currículos escolares (SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2013).

Tradicionalmente, a educação e os modos de organização dos currículos escolares expressam, em seus textos e suas práticas discursivas, as características desse paradigma científico moderno, com reprodução da lógica da especialização (LOPES, 2008). Essa lógica do conhecimento especializado constitui uma forma particular de abstração, em que se extrai um objeto do seu contexto e do seu conjunto e o introduz na disciplina compartimentada, seu setor conceptual abstrato (MORIN, 2011).

Sob essa lógica, a organização curricular aborda as disciplinas como realidades imutáveis, desconectadas entre si e da realidade, dificultando a compreensão articulada e abrangente por parte dos alunos (GALLO, 1997). Esses recortes disciplinares restringem a percepção do global, fragmentado em parcelas, e do essencial, dissolvido entre as disciplinas, limitando a abordagem da complexidade e da multidimensionalidade dos fenômenos (MORIN, 2011).

A mesma complexificação dos saberes que norteou a lógica da especialização atualmente aponta a necessidade de se buscar o rompimento das barreiras construídas entre os diferentes campos de saber (GALLO, 1997). No contexto pós-moderno, impõe-se a necessidade do diálogo entre esses diferentes campos, compreendendo o conhecimento como algo que permite a apreensão do contexto (contextualização do objeto), do global (relação entre o todo e as partes), do multidimensional (todas as dimensões que envolvem o ser

humano e a sociedade) e do complexo (inseparabilidade dos elementos constitutivos do todo) (MORIN, 2011).

Esse movimento de diálogo entre os campos de saber exige outros modos de se pensar a educação e a organização dos currículos escolares, então orientados pelo desenvolvimento do pensamento complexo, que possibilita superar a supremacia do conhecimento fragmentado e, também, relacionar, contextualizar e (re)conectar diferentes saberes ou dimensões da vida. O complexo é aqui entendido como aquilo que é tecido junto, inseparável (MORIN, 2011).

No contexto político, pode-se dizer que essa forma de pensar a educação e os currículos norteou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa lei trouxe perspectivas de inovações e mudanças na educação nacional e orientou muitas reformas curriculares a partir dos anos 2000 (ANDRADE, 2012).

Sobre a educação superior, a LDB definiu, por exemplo, maior flexibilidade na organização curricular, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para cada curso (ANDRADE, 2012; ITO *et al.*, 2006). Trata-se de uma proposta política cujo destaque reside no estímulo à formação de profissionais com espírito científico, pensamento reflexivo e capacidade de responder adequadamente às demandas sociais (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Decorridas da LDB, as DCN, definidas para cada campo de formação profissional, estabelecem o perfil, as competências e as habilidades a serem alcançados. Também ressaltam a necessidade da flexibilização dos currículos de graduação e da construção de projetos pedagógicos inovadores que auxiliem na formação do novo perfil de profissionais (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

As DCN dos cursos de graduação da área da saúde, especificamente, estabelecem a necessidade de se favorecer a formação de profissionais generalistas, com capacidade crítica e reflexiva. Além disso, destacam a importância do desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho em equipe e para a garantia da integralidade da assistência, em consonância com a política de saúde vigente, consolidada com a criação do SUS (ROSSONI; LAMPERT, 2004).

Essas diretrizes orientam a elaboração de mudanças curriculares, que buscam, então, superar a fragmentação dos saberes e a especialização do conhecimento e propor um currículo em uma perspectiva mais integrada. Essas mudanças sustentam-se no princípio de que o conhecimento constrói-se a partir de uma abordagem complexa e relacional, entendendo o ser humano de forma mais ampla e integral (ANDRADE, 2012).

Nessa direção, as DCN dos cursos de graduação em Enfermagem (DCN/ENF), instituídas em 2001 pela Resolução CNE/CES nº 03/2001, destacam a importância da interdisciplinaridade e ratificam a flexibilização como aspecto a ser considerado nos currículos (BRASIL, 2001).

Pensar a organização dos currículos a partir da interdisciplinaridade, ou seja, da integração entre as disciplinas, significa abordá-lo como uma ampla rede de significações que viabiliza um trânsito multidirecional por entre os campos do saber contemporâneo, favorecendo a substituição de uma visão mecânica por uma visão orgânica do mundo (GALLO, 1997).

Nos cursos de graduação em Enfermagem, como nos demais na área da saúde, a interdisciplinaridade tem sido explicitada como um dos princípios que norteiam os processos de mudança curricular e a formação dos futuros profissionais (SILVA *et al.*, 2010; SILVA; SENA, 2008; NUNES; SILVA; PIRES, 2011; ALBUQUERQUE *et al.*, 2007; BERARDINELLI; SANTOS, 2005; FERNANDES *et al.*, 2005; OLIVEIRA *et al.*, 2003; GODOY, 2002). Nesse contexto de formação, a interdisciplinaridade supõe atitude e método voltados à integração de conteúdos, à superação de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento, orientando uma visão global da realidade mediada pela associação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão (SILVA; SENA, 2008).

Pensar e adotar a interdisciplinaridade na formação em Enfermagem significa, ainda, incitar atitudes de diálogo com pares idênticos e distintos; de perplexidade frente à possibilidade de desvelar novos saberes; e de responsabilidade, envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas (ALBUQUERQUE *et al.*, 2007). Trata-se de uma possibilidade de construir novos conhecimentos e novos modos de apropriação da prática (BERARDINELLI; SANTOS, 2005).

Essas complementares perspectivas sobre a interdisciplinaridade articulam-se na possibilidade de formar futuros enfermeiros mais críticos e reflexivos, capazes de compreenderem tanto a integralidade dos sujeitos e do processo saúde-doença (SILVA; SENA, 2008), quanto o cuidado transpessoal, que considera, além dos aspectos científicos da profissão, a missão social com a humanidade de cuidar (NUNES; SILVA; PIRES, 2011).

Em paralelo à interdisciplinaridade, a flexibilização curricular, conforme explicitado nas DCN/ENF, também tem sido descrita como estratégia importante para favorecer a formação de enfermeiros mais críticos, reflexivos e autônomos (SILVA *et al.*, 2010; FERNANDES *et al.*, 2003).

A flexibilização curricular visa a atender aos pressupostos da Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Essa Orientação, homologada pelo parecer nº CNE/CES 776/1997, aprovado em 03/12/1997, destaca que a partir da flexibilização curricular deve-se assegurar ao graduando uma formação que seja capaz de superar os desafios da produção de conhecimento e do exercício profissional (BRASIL, 1997).

A flexibilização curricular constitui a adoção de medidas que contrapõem a rigidez dos pré-requisitos e dos conteúdos obrigatórios dispostos em ordem sequencialmente definida (FERNANDES *et al.*, 2003). Está intimamente associada às mudanças no mundo do trabalho e expressa a opção pela formação de um profissional que seja capaz de atuar em um contexto de mudanças (GAZZINELLI; REIS; SOUZA, 2010). Para tanto, é importante que o currículo compreenda uma dinâmica passível de adaptações que garantam o redimensionamento dos perfis de formação frente às exigências dos cenários de atuação, com atualizações das competências e das habilidades profissionais. Deve compreender, também, a possibilidade de o corpo discente realizar escolhas em seu processo formativo (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

A possibilidade de o discente realizar escolhas em sua formação remete à autonomia atualmente buscada na educação em geral e na formação em Enfermagem. A autonomia constitui a capacidade de se autogovernar, de escolher, avaliar, deliberar, sem restrições internas e/ou externas. Trata-se de um princípio ético fundamentado na emancipação da razão humana e do direito sociopolítico da decisão e da ação autônomas (FERNANDES *et al.*, 2008).

A autonomia funda-se, ainda, na responsabilidade que o indivíduo assume ao longo da vida, passando pelo amadurecimento da liberdade e se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas. Nesse sentido, a educação deve favorecer experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, considerando a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, que tem como finalidade a autonomia pela apropriação do conhecimento (FREIRE, 1996).

Sob essa perspectiva, a mudança na educação em Enfermagem, no sentido de favorecer a autonomia discente, também envolve a autonomia dos professores no processo de formação. A autonomia docente refere-se à definição de estratégias para a adoção de metodologias ativas e para a apreensão do aluno como sujeito do seu processo de formação. Essa autonomia docente é também importante para favorecer a formação de enfermeiros mais

críticos, reflexivos, criativos, autônomos, com compromisso político e capazes de enfrentar os complexos problemas sociais e de saúde (FERNANDES *et al.*, 2008).

A efetivação desses dois princípios curriculares destacados – interdisciplinaridade e flexibilização – envolve a (re)significação e a inovação das estratégias pedagógicas desenvolvidas na graduação em Enfermagem.

A inovação das estratégias pedagógicas na formação de enfermeiros tem sido descrita em diversos estudos como recurso fundamental à formação de futuros enfermeiros críticos, reflexivos, autônomos, capazes de compreenderem e intervirem nas diferentes situações de atuação profissional (FREITAS; CARMONA, 2001; DE DOMENICO; MATHEUS, 2009; PIRES *et al.*, 2009).

Nesse movimento de inovação, destacam-se diferentes aspectos importantes de serem contemplados na elaboração e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, como, por exemplo, a participação ativa do aluno na construção do conhecimento (DE DOMENICO; MATHEUS, 2009; FONSECA *et al.*, 2009; MAEDA; CHIESA, 2010; FREITAS; CARMONA, 2011), a abordagem do conhecimento prévio dos discentes (FERRAZ; KRAUZER; SILVA, 2009) e a sua inclusão em diferentes cenários possíveis de atuação (CORBELLINI *et al.*, 2010; FERNANDES *et al.*, 2003), por meio de atividades que incitam trabalhos em grupo (FERRAZ; KRAUZER; SILVA, 2009).

A consideração desses aspectos tem sido descrita no desenvolvimento de diferentes estratégias, como, por exemplo, mapa conceitual, estudo de caso e aprendizagem *online* (CROSSETI *et al.*, 2009). Neste estudo, acredita-se que o jogo também pode ser utilizado como estratégia pedagógica para favorecer uma formação mais crítica e autônoma do enfermeiro, dadas suas potencialidades para a (re)significação dos sentidos do aprendizado.

### **3.2 Os jogos na educação**

Os jogos constituem elementos importantes nas diversas culturas, com distintas representações em cada recorte temporal. No atual contexto sociopolítico e cultural, a compreensão de seu papel na formação do sujeito demanda o percurso em várias áreas do conhecimento, como educação, psicologia, sociologia, filosofia e história (VOLPATO, 2002). No campo educacional, a utilização do jogo trata-se de um objeto que, há quase dois séculos, tem sido estudado por antropólogos e filósofos, dada a relação entre a descontração manifesta no jogo e a seriedade atribuída à educação (BROUGÈRE, 1998).

Define-se o jogo como uma ação livre, vivida em uma ordem fictícia e situada além da vida corrente. É uma atividade voluntária, em que o jogador tem liberdade de ação e demonstra prazer. O jogo trata-se de uma ação que, por seu sentido imaterial e fictício, distingue-se dos fenômenos cotidianos da realidade vivida e possui essência desinteressada. Desenvolve-se em tempo e espaço limitados, mediante a existência de regras em que a menor desobediência prejudica a sua consecução (HUIZINGA, 2010).

Nesse sentido, o jogo é uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada em limites precisos de tempo e de lugar. Trata-se de um universo reservado, fechado, protegido; um autêntico espaço. Nesse espaço, as emaranhadas e confusas leis da vida cotidiana são substituídas por regras precisas, arbitrárias e irrecusáveis, que presidem o desenvolvimento da partida. Essa inflexibilidade das regras não controla, entretanto, o resultado do jogo. O seu decurso não pode ser determinado, nem o resultado obtido previamente; é obrigatoriamente dada ao jogador certa liberdade na necessidade de inventar (CAILLOIS, 1990).

Embora essas qualidades sejam, em geral, essenciais a qualquer jogo, com base em seus princípios eles podem ser classificados em quatro categorias, quais sejam, *Agôn*, *Alea*, *Ilinx* e *Mimicry*. Os jogos da categoria *Agôn* caracterizam-se por uma competição em que a rivalidade baseia-se em qualidades como rapidez, resistência, vigor, memória, etc. São exemplos as disputas desportivas. Os jogos da categoria *Alea*, contrariamente aos da *Agôn*, baseiam-se em uma decisão que não depende do jogador; busca-se vencer o destino e não o adversário. A rivalidade, nesse caso, é representada tão somente pela sorte. Como exemplo, tem-se a loteria e o cara ou coroa. A categoria *Ilinx* é representada pelos jogos que buscam a vertigem e que constituem uma tentativa de desestabilizar a percepção, levando a uma espécie de espasmo, transe ou estontamento. É exemplo o carrossel e o *toboggan* (CAILLOIS, 1990).

Os jogos referentes ao *Mimicry* – categoria em que se insere o RPG – supõem a aceitação temporária de uma ilusão ou de um universo fechado e imaginário, pressupondo a liberdade, a convenção e a suspensão do real. Consistem em jogos caracterizados pela encarnação de um personagem ilusório e pela adoção do seu respectivo comportamento. Fundam-se na renúncia da própria personalidade para fingir outra. É uma invenção incessante, que tem como regra a fascinação do espectador, evitando que um erro o conduza à recusa da ilusão. Esse tipo de jogo pode consistir não na realização de uma atividade, mas no posicionamento frente a uma variada série de manifestações que se baseiam no fato de o

sujeito *jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa*, embora reconheça que se trata de um contexto exterior ao mundo vivido (CAILLOIS, 1990).

Embora se questione a possibilidade de essas características, relacionadas à liberdade, à imprevisibilidade, à criação e à invenção, serem mantidas quando inseridas nas instituições formadoras (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013), na literatura são descritas diversas experiências de utilização de jogos no contexto educacional (SIMPSON; ELIAS, 2011; PRINSEN; OVERTON, 2011; PETSCHÉ; 2011; ROSENTHAL, 2010; CHANES; LEITE, 2008; MAGALHÃES, 2007; SCHATKOSKI *et al.*, 2007; DRAKE; GOLDSMITH; STRACHAN, 2006; BRAGG, 2006; LANDMAN, 2005).

Nesses estudos, diferentes características e potencialidades dos jogos são destacadas como favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a atratividade e o estímulo aos alunos; a prática de habilidades (PETSCHÉ, 2011); a melhor apropriação do conteúdo (PETSCHÉ, 2011; CHANES; LEITE, 2008); a ludicidade e a interatividade; a possibilidade de revisar, comparar e analisar informações (ROSENTHAL, 2010); o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem (ROSENTHAL, 2010; SCHATKOSKI *et al.*, 2007); o desenvolvimento da comunicação, da espontaneidade e da sensibilidade (MAGALHÃES, 2007); e a abordagem e o desenvolvimento do trabalho em equipe (DRAKE; GOLDSMITH; STRACHAN, 2006).

No caso dos jogos que envolvem simulação – inseridos na categoria *Mimicry* – destaca-se a potencialidade em permitir aos jogadores a observação e a análise das situações sob diferentes perspectivas e em favorecer o pensamento crítico, a imaginação (SIMPSON; ELIAS, 2011) e a aprendizagem sobre negociação, poder, relações e imprevisibilidade de resultados (PRINSEN; OVERTON, 2011).

No ensino superior, especificamente, algumas experiências com a utilização de jogos são descritas em diferentes cursos, com a abordagem de diversos conteúdos, como, por exemplo, Sistema Único de Saúde (SUS) (MONROE, 2011), oxigenoterapia (SCHATKOSKI *et al.*, 2007), administração (TAKAHASHI; PERES, 2000) e liderança (CHANES; LEITE, 2008) com alunos de enfermagem; virologia (ROSADAS, 2012) e saúde mental (MAGALHÃES, 2007) com acadêmicos de medicina; biologia com alunos da área biomédica (MELIM, 2009); e estatística com graduandos em ciências biológicas (LACERDA; FERRI, 2008).

Nessas diversas experiências, ressalta-se a boa aceitação do jogo com o público universitário, bem como seu favorecimento à interação, à motivação, ao aprendizado, à apropriação de conceitos, à atividade colaborativa, à participação ativa do discente no seu

processo de aprendizagem e ao desenvolvimento da criticidade e da reflexão na formação profissional (ROSADAS, 2012; MONROE, 2011; MELIN, 2009; LACERDA; FERRI, 2008; CHANES; LEITE, 2008; SCHATKOSKI *et al.*, 2007; MAGALHÃES, 2007; TAKAHASHI; PERES, 2000).

A utilização de jogos na educação destaca-se pela possibilidade de transportar para o campo do ensino condições para maximizar a construção do conhecimento, a partir da introdução das propriedades do lúdico, do prazer, da liberdade, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2007).

O jogo pode assumir, também, um caráter transformador por meio do diálogo e da troca de experiências entre os participantes, favorecendo a construção conjunta de conhecimentos e a criação de ambientes desafiadores, capazes de estimular os atributos intelectuais e a elevação do potencial de raciocínio. Ao jogar os sujeitos utilizam conhecimentos prévios e constroem novos saberes, articulando conceitos cotidianos e científicos, possibilitando, assim, a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), traduzida em uma distância metafórica entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo (VYGOTSKY, 2001).

A partir do jogo, das situações criadas para seu uso e do desenvolvimento favorecido permite-se que o sujeito desloque-se de passivo a ativo, conduzindo-o à autonomia diante do seu aprendizado e das decisões que permeiam o seu cotidiano (FITTIPALDI, 2009). A autonomia decorre, mais precisamente, da possibilidade de, no jogo, se criar, antecipar, inquietar, transformar-se, levantar hipóteses e traçar estratégias para a busca de soluções. No processo de jogar, essas construções, da ordem do desejável, encontram-se no ambiente da imaginação, em que o abstrato concretiza-se e resulta na construção do conhecimento (TEZANI, 2006).

Além dos avanços no processo de aprendizagem, favorecidos pelas características do jogo, pelos exercícios, pelos símbolos e pelas regras, o jogo permite, ainda, o desenvolvimento da afetividade, expressa durante a ação de jogar. Esse desenvolvimento da afetividade faz com que o jogo traduza-se em uma prova de intimidade, ou seja, de autoconhecimento, também importante para os atributos cognitivos (MACEDO, 1995).

As possibilidades viabilizadas pelo jogo, sobretudo da categoria *Mimicry*, de construir metáforas e representações imaginárias permitem, ainda, conduzir à liberdade, ao estímulo à indagação e ao exercício da recriação. As potencialidades dos jogos dessa categoria justificam a posição de destaque do RPG neste estudo.

### 3.3 Role Playing Game (RPG), educação e formação em Enfermagem

O Role Playing Game (RPG) consiste em um jogo de representação definido como uma atividade cooperativa na qual um grupo de jogadores cria uma história sob a forma oral, escrita ou animada, utilizando-se, como plano de jogo, a imaginação, os gestos, as falas, os textos e as imagens. Trata-se de uma narrativa interativa, episódica e participatória (SCHMIT, 2008).

Cada jogador – com exceção de um – representa um personagem da história, com características pré-estabelecidas. O jogador que se excetuou – chamado de mestre – assume o papel de narrador da história, descrevendo o cenário e representando todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados de non-player characters, ou, mais comumente, de NPC. No decurso do jogo, o mestre propõe um cenário fictício aos participantes, os quais devem imaginar e simular situações nesse ambiente, respondendo aos desafios apresentados pelo mestre. O mestre também é responsável por analisar a validade das ações realizadas pelos jogadores e julgar quais são as suas consequências no jogo, podendo usar, para isso, acessórios de aleatoriedade – dados (SCHMIT, 2008; VASQUES, 2008).

Classifica-se o RPG em cinco tipos, quais sejam, RPG de mesa, *live-action*, aventuras solo, RPG eletrônico e os *multiplayer online role playing game*. O RPG de mesa – tipo em destaque neste estudo – é assim denominado pelo fato de os jogadores reunirem-se em torno de uma mesa para jogar, com o uso de lápis e papel para registrar as características mais importantes do personagem em planilhas ou fichas. Nesse tipo, a representação geralmente é mais falada do que encenada (SCHMIT, 2008).

O *live-action* desenvolve-se a partir da representação física de um grande número de pessoas por meio de roupas, falas e gestos. O local de encontro para o jogo é decorado com elementos do cenário em que o jogo se realiza. Os grupos de *live-action* são maiores que aqueles que praticam o RPG de mesa e, devido à caracterização cenográfica e individual, essa modalidade aproxima-se mais da vivência do mundo ficcional. As aventuras solo são também conhecidas como livros-jogo, que consistem em livros com vários elementos do RPG de mesa. Nos livros, apresentam-se os jogadores ao cenário e a uma situação problema, oferecendo diversos caminhos e finais que o participante pode percorrer para definir o resultado da história. O RPG eletrônico constitui uma adaptação do RPG de mesa para o computador, em que um único jogador controla um personagem ou um grupo de personagens em um ambiente eletronicamente simulado, fazendo escolhas e desvendando quebra-cabeças para avançar na história. No tipo *multiplayer online role playing game*, vários jogadores

interagem entre si por meio da internet. Em sua modalidade mais simples, jogos do tipo solo dispõem da possibilidade de jogo multi-usuário, com um tipo de simulador de jogo de mesa com até uma dezena de participantes, um dos quais com papel de mestre (SCHMIT, 2008).

Em seus diferentes tipos, denotam-se as principais características do RPG, quais sejam: a socialização, uma vez que os jogadores conversam entre si e com o mestre, promovendo o intercâmbio de ideias e de ações de seus personagens; a colaboração, necessária diante dos desafios estabelecidos pelo mestre; a criatividade e a imaginação, para os personagens situarem-se no cenário, reagirem e resolverem os desafios das histórias; a interatividade, desenvolvida no decurso do jogo entre participantes e mestre; e a interdisciplinaridade, por residir, em cada história, a possibilidade de abordar temáticas oriundas de várias disciplinas (CABALERO; MATTA, 2006).

Essas principais características do RPG justificam a utilização desse formato de jogo no cenário educacional, conforme descrito em diferentes estudos (PEREIRA, 2011; IONTA, 2010; OLIVEIRA; PIERSON; ZUIN, 2009; MORAIS *et al.*, 2008; CARDOSO, 2008; CABALERO; MATTA, 2006; ROSA, 2004; BITTENCOURT; GIRAFFA, 2003; ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2001; PIZZOL; ZANATTA, 2001). Nessas experiências, o RPG é utilizado para a abordagem de diferentes conteúdos com alunos do ensino fundamental e médio como, por exemplo, geometria espacial (MORAIS *et al.*, 2008); números inteiros (ROSA, 2004); química (OLIVEIRA, PIERSON, ZUIN, 2009); prevenção e tratamento da dependência de drogas (ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2001); e história (PEREIRA, 2011; IONTA, 2010; CARDOSO, 2008).

Nesses estudos, destaca-se que o RPG favorece a relação entre entretenimento, prazer, motivação e aprendizagem; o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da imaginação, da problematização e do espírito investigativo; a contemplação e a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos; a sensibilização sobre a temática abordada; a articulação entre o saber científico e o saber cotidiano; e o exercício de habilidades para enfrentamento de situações-problema (PEREIRA, 2011; IONTA, 2010; OLIVEIRA; PIERSON; ZUIN, 2009; MORAIS *et al.*, 2008; CARDOSO, 2008; ROSA, 2004; ARAÚJO; OLIVEIRA; CEMI, 2001).

Embora com menor frequência, identificou-se, também, a utilização do RPG no ensino técnico, para a abordagem do conteúdo de Marketing (ARAGÃO, 2009), e no ensino superior, para a abordagem de temas de química (CAVALCANTI; SOARES, 2009), matemática (ROSA, 2008; 2010), biologia (OLIVEIRA NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; FUJII, 2011) e sistema de informação (ALMEIDA, 2011). Nessas experiências, ressalta-se que o RPG constitui uma estratégia bem aceita nesses níveis educacionais e que possibilita o exercício da

tomada de decisão; o desenvolvimento da argumentação, da imaginação, da cooperação e da interação; a avaliação dos conhecimentos construídos; e a ampliação, a construção e a relação entre conceitos (OLIVEIRO NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; FUJII, 2011; ALMEIDA, 2011; ROSA, 2008; 2010; ARAGÃO, 2009; CAVALCANTI; SOARES, 2009).

Na graduação em Enfermagem, especificamente, não foi encontrado na literatura relato sobre a utilização do RPG como estratégia pedagógica. Entretanto, destaca-se a relevância das potencialidades dessa estratégia para a formação do enfermeiro, sobretudo relacionadas à relação interpessoal, ao desenvolvimento da criatividade, à interdisciplinaridade e à participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

Quanto à relação interpessoal, destaca-se a necessidade de o futuro enfermeiro desenvolver a competência interpessoal, que constitui um conjunto de aptidões e atitudes que permitem estabelecer com o outro relações interpessoais autênticas. A competência interpessoal, permeada pelo exercício da socialização, da cooperação e da interação, é considerada essencial ao enfermeiro para o enfrentamento dos obstáculos, das tensões e dos desafios do trabalho em equipe e do papel de gestor (MUNARI; BEZERRA, 2004).

Igualmente, reconhece-se que, na graduação em Enfermagem, os alunos devem ser estimulados a desenvolverem o seu potencial criativo em um processo que coloca o saber aliado à estética, à intuição e à criatividade (SILVA; ALENCAR, 2003). A criatividade exige a transposição das ideias que fundamentam a lógica, sendo estimulada na medida em que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam permitidas aberturas para novos procedimentos (REIBNITZ, 2004).

A interdisciplinaridade, também possibilitada por jogos do tipo RPG, emerge no ensino em Enfermagem como um fundamento necessário à construção de novos referenciais para a formação do enfermeiro, ao supor a superação da concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento. A adoção do enfoque interdisciplinar na construção dos saberes possibilita uma visão global da realidade e auxilia na compreensão da completude dos sujeitos e do processo saúde-doença (SILVA; SENA, 2008).

Além disso, o RPG, ao permitir construir histórias coletivamente e de forma interativa, permite a consideração do aluno como sujeito ativo, que manipula o conteúdo em consonância com seus atributos e seus interesses pessoais (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2004). A participação ativa do aluno de Enfermagem na construção do conhecimento constitui um imperativo em diferentes estudos que descrevem a utilização de estratégias pedagógicas inovadoras no ensino em Enfermagem (DE DOMENICO; MATHEUS, 2009; FONSECA *et al.*, 2009; MAEDA; CHIESA, 2010; FREITAS; CARMONA, 2011).

Embora o RPG favoreça essas potencialidades, a sua utilização no cenário educacional não revela, necessariamente, uma mudança na concepção acerca da educação. Se aplicado de modo acrítico, o jogo pode não implicar sua transformação em estratégia de ensino capaz de (re)significar a proposta pedagógica. Assim, a utilização do RPG deve sustentar-se na reflexão e nas possibilidades de ação direcionadas à transformação do contexto educacional (SCHMIT, 2008).

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Tipo de Estudo

Trata-se de uma pesquisa avaliativa, de abordagem quanti-qualitativa, dos tipos análise lógica, análise dos efeitos e análise da implantação (BROUSSELLE, 2011).

Entende-se que avaliar consiste na emissão de um juízo de valor sobre uma intervenção, ou seja, sobre um sistema organizado de ação que visa, em contexto e período determinados, a modificar o curso previsível de um fenômeno para corrigir uma situação problemática. Para tanto, é necessário implementar um dispositivo capaz de fornecer informações cientificamente válidas e socialmente legítimas sobre essa intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes. Uma avaliação objetiva proceder de modo que os diferentes atores envolvidos, cujos campos de julgamento são por vezes distintos, estejam aptos a se posicionar sobre a intervenção para que possam construir individual e/ou coletivamente um julgamento capaz de ser traduzido em ações (BROUSSELLE, 2011).

As finalidades oficiais de uma avaliação podem ser divididas em cinco tipos, quais sejam: estratégica, somativa, formativa, transformadora e fundamental. Dessas, três finalidades foram adotadas neste estudo, a saber: (1) Estratégica, cujo objetivo é auxiliar no planejamento e na elaboração de uma intervenção; (2) Somativa, voltada à determinação dos efeitos de uma intervenção para decidir se deve ser mantida, transformada ou interrompida; e (3) Formativa, a partir da qual se fornecem informações para melhoria da intervenção no curso da atividade.

No presente estudo, essas três finalidades foram consideradas para o desenvolvimento da pesquisa avaliativa, um dos tipos de avaliação de uma intervenção. Esse tipo de avaliação tem por objetivo a análise, mediante métodos científicos válidos e reconhecidos, do grau de adequação entre os diferentes componentes de uma intervenção (BROUSSELLE, 2011).

A pesquisa avaliativa pode ser composta por seis tipos de análise: análise estratégica, análise lógica, análise da produção, análise dos efeitos, avaliação econômica e análise da implantação. Desses seis tipos, três foram utilizados neste estudo, quais sejam: (1) Análise Lógica, que objetiva determinar a adequação entre os objetivos da intervenção e os meios implementados para atingi-los; (2) Análise dos Efeitos, que examina as relações entre uma intervenção e os seus efeitos; e (3) Análise da Implantação, destinada ao estudo das relações entre uma intervenção e seu contexto durante sua implementação (BROUSSELLE, 2011).

## 4.2 Cenário

A Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG), situada em Belo Horizonte/Minas Gerais, foi o cenário deste estudo, escolhida pelo fato de estar em fase de mudança curricular do curso de graduação em Enfermagem e pela inserção da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação dessa instituição.

A EEUFMG, criada em 07 de julho de 1933 pelo Decreto nº 10.952, constitui uma Unidade Acadêmica da UFMG desde 28 de fevereiro de 1968. Atualmente é sede de três cursos de graduação – Enfermagem, Nutrição e Gestão dos Serviços de Saúde – e também de Pós-Graduação *lato senso* e *stricto sensu* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2006).

Desde a sua criação, o Curso de Graduação em Enfermagem da EEUFMG passou por algumas mudanças curriculares, sendo a última implantada em 2009, como resposta às DCN/ENF, de 2001. Nesse último processo de mudança curricular da EEUFMG, destaca-se, dentre os princípios curriculares, a flexibilização curricular, cujas principais estratégias são os percursos formativos – o Bacharelado, a Formação Complementar Pré-estabelecida e a Formação Complementar Aberta (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2006).

No Bacharelado, para a obtenção dos créditos necessários à conclusão do curso, o discente deve cumprir disciplinas, obrigatórias e optativas, correspondentes exclusivamente ao curso de Enfermagem. Na Formação Complementar Pré-Estabelecida em Nutrição, também denominada de Formação Complementar Fechada, o aluno deve cursar disciplinas pré-definidas do Curso de Nutrição, que complementam a sua formação específica. A Formação Complementar Aberta é estabelecida a partir de uma ênfase complementar em determinada área desejada pelo aluno, definida com o auxílio de um docente, designado, pela Escola, como seu tutor. Essa formação consiste no curso de disciplinas eletivas de qualquer área do conhecimento que tenha conexão conceitual com a sua formação em Enfermagem.

Com o objetivo de favorecer a compreensão dos alunos acerca desses percursos formativos e a sua escolha, criaram-se as disciplinas Seminários A e B, que integram o conjunto de disciplinas denominadas de Seminários de Integração. Esse conjunto de disciplinas foi criado a partir do novo currículo com o intuito de abordar questões essenciais à formação do enfermeiro atualmente almejada, como, por exemplo, a integração dos conteúdos curriculares e a vivência de experiências de aprendizagem que favoreçam o pensamento crítico e reflexivo acerca do processo de formação e da futura atuação profissional.

As disciplinas Seminários A e B são de matrícula obrigatória, perfazem uma carga-horária total de 30 horas/aula e foram assim classificadas devido à divisão dos discentes em dois grandes grupos (A e B), por meio dos quais se subdivide os alunos em grupos de cinco a seis integrantes para o desenvolvimento das atividades propostas. São oferecidas no 3º período do curso de graduação em Enfermagem, momento este em que os discentes devem formalizar, no Colegiado do Curso, o percurso escolhido para desenvolver em sua formação.

É no contexto dessas disciplinas que se insere o jogo elaborado no formato de RPG como estratégia pedagógica. Para sua implantação, as disciplinas foram divididas em oito dias, sendo o primeiro dia destinado às explicações necessárias ao jogo e à elaboração da ficha do personagem; os seis dias subsequentes voltados à implantação do jogo; e o último dia destinado à discussão sobre a experiência do jogo e ao encerramento da disciplina.

Nos dias destinados à implantação do jogo, a aula foi dividida em dois momentos, cada qual com duração de 1h40m. No primeiro momento três grupos jogavam e, no segundo, outros três grupos. No período em que não jogavam, os grupos permaneceram em sala de aula junto aos docentes realizando outras atividades, como a discussão sobre a última partida jogada e sobre artigos científicos que abordam a temática de formação profissional em Enfermagem.

#### **4.3 Tipo de Estudo, Sujeitos e Instrumentos de Coleta**

A pesquisa avaliativa desenvolvida neste estudo visou a três tipos de finalidades – Estratégica, Somativa e Formativa – e foi composta por três tipos de análise – Análise Lógica, Análise dos Efeitos e Análise da Implantação. Para esses diferentes tipos de análise, foram considerados sujeitos e instrumentos de coleta distintos (Quadro 1).

## QUADRO 1

Finalidades, Tipos de Análise, Sujeitos e Instrumentos de Coleta da Pesquisa Avaliativa desenvolvida neste estudo

| Finalidade  | Definição da Finalidade   | Tipo de Análise        | Sujeitos         | Instrumentos de Coleta                       |
|-------------|---|------------------------|------------------|--|
| Estratégica | Auxiliar no planejamento e na elaboração de uma intervenção   | -----                  | Jogadores de RPG | Observação e registro                        |
| Somativa    | Determinar os efeitos de uma intervenção para decidir se deve ser mantida, transformada ou interrompida | Análise Lógica         | Especialistas    | Questionários semi-estruturado e estruturado |
|             |   | Análise dos Efeitos    | Alunos           | Questionário semi-estruturado                |
| Formativa   | Obter informações para melhoria da intervenção no curso da atividade                                    | Análise da Implantação | Alunos           | Memórias de Jogo                             |

Fonte: elaboração própria, 2013

#### 4.3.1 Finalidade Estratégica

Para auxiliar no planejamento e na elaboração da intervenção (Finalidade Estratégica), realizou-se uma avaliação do protótipo do jogo com jogadores de RPG, em Fevereiro de 2012. Foi desenvolvida com o objetivo de analisar aspectos referentes à dinâmica do jogo, a saber: envolvimento dos personagens com a trama do jogo; utilização das habilidades no jogo e sua distribuição na ficha do personagem; e compreensão das regras e do sistema do jogo.

Essa avaliação foi desenvolvida por meio de observação descritiva, com registro das informações. Esse tipo de observação realiza-se de forma livre, embora o pesquisador deva focalizar o seu objeto de estudo (MINAYO, 2008).

#### 4.3.2 Finalidade Somativa: Análise Lógica e Análise dos Efeitos

Com o objetivo de obter informações para decidir se a intervenção deve ser mantida, transformada ou interrompida (Finalidade Somativa), realizaram-se dois tipos de análise: a análise lógica e a análise dos efeitos do jogo.

#### 4.3.2.1 Análise Lógica

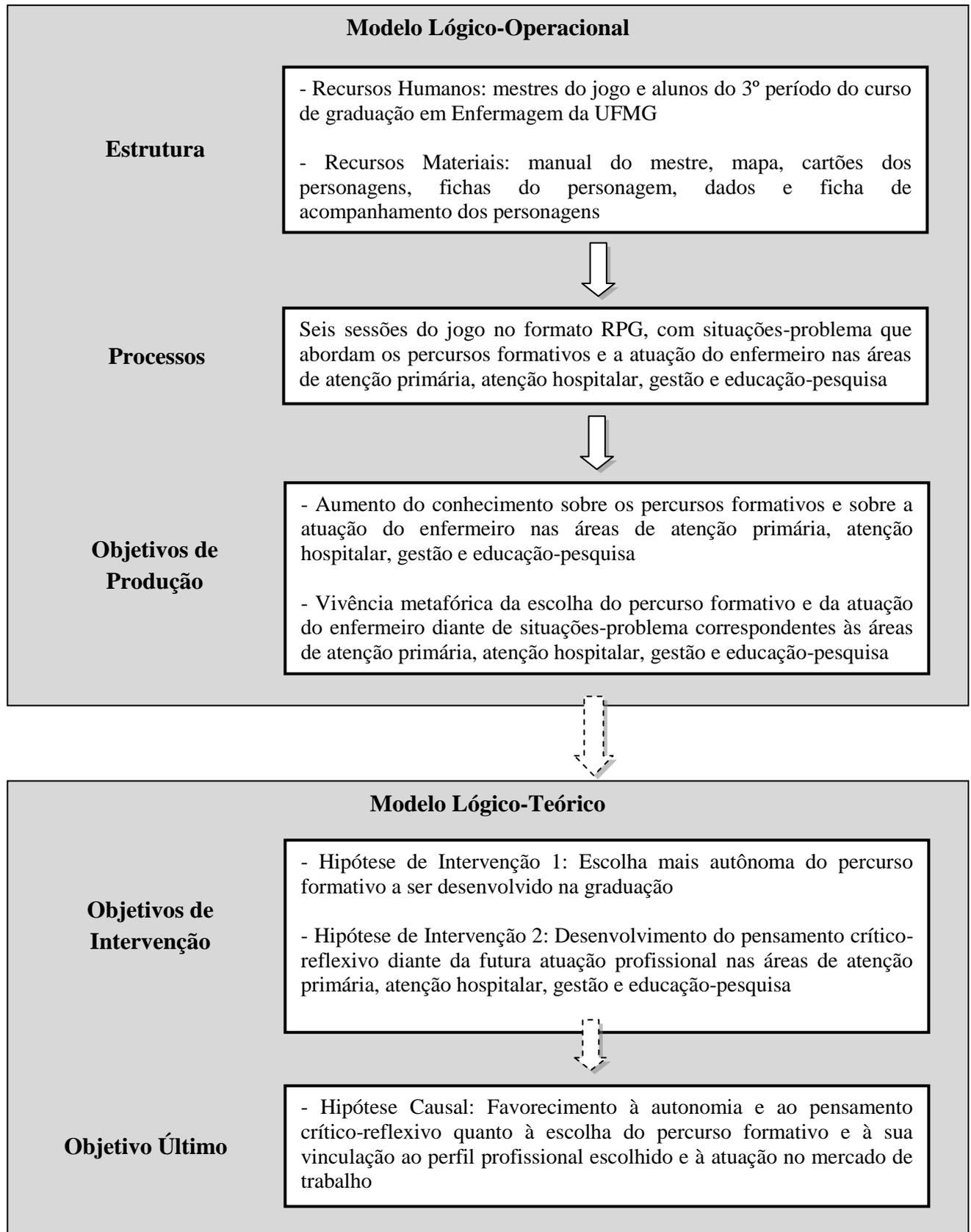
A análise lógica consiste na avaliação do mérito da intervenção, ou seja, na determinação da adequação entre, por um lado, os diferentes objetivos da intervenção e, por outro, os meios implementados para atingi-los. Nesse tipo de análise, deve-se emitir um juízo sobre as hipóteses teóricas que sustentam a ação dirigida para as causas do problema que demandou a intervenção e sobre os meios implementados para corrigir a situação indesejável. Então, é preciso testar, em simultâneo, a validade teórica da intervenção (a plausibilidade das hipóteses) e a sua validade operacional (a exatidão dos meios implementados) (BROUSSELLE, 2011).

Para essa análise, foram elaborados o Modelo Lógico-Operacional e o Modelo Lógico-Teórico da intervenção (Figura 1). O primeiro representa a maneira como o programa deveria permitir alcançar os objetivos da intervenção, contendo a estrutura necessária e os processos implementados. O Modelo Lógico-Teórico constitui a representação do caminho lógico entre as causas imediatas e as causas distantes focalizadas pelo programa, contendo as hipóteses de intervenção, que estabelecem o vínculo entre a intervenção e os problemas que a demandaram, e a hipótese causal, que se situa fora do controle da intervenção. Situar-se fora do controle da intervenção significa assumir que outras estratégias concorrem para o alcance dessa hipótese, atuando, conjuntamente, com a intervenção proposta (BROUSSELLE, 2011). O Modelo Lógico-Teórico concebido trata-se do tipo “tácito”, que se refere a uma intervenção desenvolvida a partir da intuição, dos conhecimentos e da experiência dos seus idealizadores (BROUSSELLE, 2011). Foi elaborado com base na revisão de literatura e em relatos informais de professores e de alunos.

A elaboração desses modelos faz parte da etapa de modelização da intervenção, definida como a conceitualização das relações entre uma intervenção e os seus efeitos. Essa etapa é necessária para que sejam feitas as perguntas certas, para que os efeitos sejam atribuídos a mecanismos específicos e, por conseguinte, para que a avaliação possa subsidiar a tomada de decisões (BROUSSELLE, 2011).

FIGURA 1

## Modelo Lógico-Operacional e Modelo Lógico-Teórico da Intervenção



Para a análise da validade do Modelo Lógico-Operacional, foi realizada a análise da validade do conteúdo, ou seja, das situações-problema elaboradas, e da validade pragmática, referente à dinâmica e aos materiais do jogo. Para a análise do Modelo Lógico-Teórico, foi realizada a análise da sua validade teórica, considerando a plausibilidade das hipóteses de intervenção e da hipótese causal.

Para a análise tanto da validade operacional da intervenção quanto da sua validade teórica, os sujeitos foram especialistas nas áreas de conhecimento relacionadas ao objeto de estudo desta investigação. Os critérios para a escolha desses especialistas foram a titulação mínima de doutorado e a experiência docente e/ou assistencial nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa – áreas essas relacionadas ao jogo elaborado.

Para essa avaliação, foi realizada uma oficina de trabalho, nos dias 31 de Outubro e 1 de Novembro de 2013. No primeiro dia, os especialistas avaliaram a plausibilidade das hipóteses atribuídas ao jogo (Modelo Lógico-Teórico) e a validade do conteúdo (Modelo Lógico-Operacional). Para a avaliação da validade do conteúdo, os especialistas foram subdivididos nas áreas relacionadas às situações-problema do jogo e que correspondem àquelas de suas experiências – atenção primária, atenção hospitalar e gestão. A subdivisão dos especialistas por área teve por objetivo favorecer a discussão sobre as situações-problema correspondentes, com a realização de uma síntese sobre a análise, a ser exposta aos demais grupos. Destaca-se que todos os especialistas avaliaram as situações-problema correspondentes à área de educação-pesquisa, dada a inserção unânime no ambiente acadêmico.

A avaliação nesse primeiro dia da oficina foi realizada por meio de um questionário semi-estruturado (APÊNDICE A), autoaplicável, que incluiu três partes: a primeira teve por objetivo caracterizar os participantes, conforme suas experiências na área relacionada ao objeto desta investigação; a segunda visou à avaliação, individual, do Modelo Lógico-Teórico, com opções de respostas dispostas em escala de likert (concordo totalmente, concordo, sem opinião, discordo, discordo totalmente); e a terceira destinou-se à análise da validade do conteúdo (Modelo Lógico-Operacional), com questões abertas a serem preenchidas a partir da discussão nos subgrupos.

No segundo dia da oficina, os especialistas avaliaram a validade pragmática do jogo (Modelo Lógico-Operacional), considerando a sua dinâmica e os seus materiais. Após assistirem a uma partida do jogo elaborado, utilizou-se um segundo questionário (APÊNDICE B), estruturado, também autoaplicável, com opções de respostas dispostas em escala de likert (concordo totalmente, concordo, sem opinião, discordo, discordo totalmente). Posteriormente

ao preenchimento individual desse instrumento, foi realizada uma discussão, em todo o grupo, para a construção de uma síntese sobre os aspectos avaliados.

#### **4.3.2.2 Análise dos Efeitos**

A análise dos efeitos constitui uma avaliação das relações entre a intervenção e os seus efeitos. Trata-se de uma avaliação mais clássica e continua a ser amplamente utilizada (BROUSSELLE, 2011).

Essa análise foi realizada no primeiro semestre de 2012, período de implantação do jogo. Os sujeitos foram alunos do 3º período do curso de graduação em Enfermagem da EEUFMG regularmente matriculados nas disciplinas Seminários A e B. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semi-estruturado (APÊNDICE C), autoaplicável, que foi respondido antes do jogo e após a realização da sua última sessão.

Esse questionário incluiu duas partes. As questões da primeira parte tiveram por finalidade identificar o perfil dos participantes pelo sexo, pela idade e pelo período e ano de ingresso no curso. As questões da segunda parte tiveram por objetivo identificar, inicialmente e após o jogo: o conhecimento dos alunos sobre os percursos formativos do currículo do curso de graduação em Enfermagem da UFMG e sobre as áreas de atuação do enfermeiro; as escolhas do percurso formativo; as habilidades consideradas essenciais ao enfermeiro; e a habilidade em traçar estratégias para resolver situações-problema da futura atuação profissional.

Realizou-se um pré-teste desse questionário com 12 alunos do 1º período do curso de graduação em Enfermagem da UFMG, com o objetivo de evidenciar possíveis falhas na redação, como, por exemplo, complexidade das questões, imprecisão na redação, constrangimentos ao informante, exaustão, entre outras (GIL, 1999). Por meio desse pré-teste, foram realizadas adaptações na redação da questão quatro e nos espaços disponibilizados para as respostas dos discentes.

#### **4.3.3 Finalidade Formativa: Análise da Implantação**

Com o objetivo de obter informações para a melhoria da intervenção no curso da atividade (Finalidade Formativa), foi realizada a análise da implantação. Nesse tipo de análise, a avaliação desenvolvida foi do subtipo “análise da transformação da intervenção”,

que visa à explicação da maneira como, no decorrer do tempo, a intervenção adaptou-se ao seu contexto (BROUSSELLE, 2011).

Essa análise, igualmente à análise dos efeitos, foi realizada no primeiro semestre de 2012, com os mesmos sujeitos – alunos do 3º período do curso de graduação em Enfermagem da EEUFMG regularmente matriculados nas disciplinas Seminários A e B. O instrumento de coleta de dados foram as Memórias de Jogo – relatos elaborados pelos alunos após cada uma das seis sessões do jogo. Essas Memórias constituíram em escritas livres em que os discentes, individualmente, descreveram as vivências e as reflexões construídas em cada de dia de jogo.

#### **4.4 Análise dos Dados**

##### **4.4.1 Questionários aplicados com os Especialistas**

Os dados coletados por meio das questões com opções de respostas dispostas em escala de likert foram inseridos no programa Microsoft Excel, versão 2010. Para assegurar a confiabilidade dos resultados foi realizada a dupla entrada independente dos dados. No caso de discordância, o caso assinalado foi conferido no questionário original e corrigido. Os resultados foram tabulados e tratados no *Software Statistic Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0. Foi realizada a análise estatística descritiva dos dados, com cálculo da média e do desvio padrão.

##### **4.4.2 Questionário aplicado com os Especialistas e os Alunos e Memórias de Jogo**

As respostas das questões abertas referentes ao questionário aplicado com os especialistas, do questionário aplicado com os alunos e os relatos escritos elaborados pelos discentes após cada sessão do jogo (Memórias de Jogo) foram transcritos e analisados pela técnica da análise de conteúdo. Essa técnica permite o conhecimento dos elementos situados além das palavras, aproximando de outras realidades inseridas nas mensagens (BARDIN, 2008).

A utilização da análise de conteúdo prevê três etapas fundamentais, quais sejam: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) os resultados e a interpretação dos dados. Na pré-análise, organizam-se, por meio de leituras flutuantes, os dados coletados. Na etapa da exploração do material, são desenvolvidas, sequencialmente: a codificação, em que são realizados recortes em unidades de contexto e de registro; e a categorização, a partir dos

critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Na última etapa, dos resultados e da interpretação, os dados são condensados na busca por padrões, tendências ou relações empíricas. É realizada, ainda, a articulação das informações obtidas com o aporte teórico da pesquisa, com o intuito de responder às questões elaboradas a partir dos objetivos propostos (BARDIN, 2008).

Quanto aos dados coletados por meio do questionário aplicado junto aos alunos, após a análise de conteúdo, foi também realizada análise estatística. Os dados foram inseridos no programa Microsoft Excel, versão 2010. Para assegurar a confiabilidade dos resultados foi realizada a dupla entrada independente dos dados. No caso de discordância, o caso assinalado foi conferido no questionário original e corrigido. Os resultados foram tabulados e tratados no *Software Statistic Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0. Foi realizada uma análise descritiva dos dados e, posteriormente, empregou-se o teste de McNemar para a análise da significância de diferenças estatísticas entre a frequência de respostas no pré e no pós-jogo.

Para que as Memórias de Jogo subsidiassem a melhoria da intervenção no curso da sua atividade – finalidade formativa – a análise do conjunto de Memórias de cada dia foi realizada entre o dia em que foi elaborado e o dia seguinte de jogo. Assim, permitiu-se realizar os ajustes necessários e possíveis para a implantação da intervenção no dia subsequente.

#### **4.5 Aspectos Éticos**

Este estudo foi conduzido segundo as exigências da Resolução 196/96, do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. Obteve-se aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (04827712.3.0000.5149) (ANEXO A).

Todos os participantes desta pesquisa foram esclarecidos sobre o projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES D, E, F). Além disso, assegurou-se aos sujeitos que todas as informações coletadas durante o estudo seriam mantidas em anonimato, garantindo sua privacidade. Para tanto, os participantes estão identificados por uma letra, “E” para especialistas e “A” para alunos, seguida de um número.

O retorno social da pesquisa ocorrerá sob a forma de divulgação dos resultados, por meio de publicação em periódicos, eventos e outros meios considerados pertinentes.

## **5. RESULTADOS**

A apresentação dos resultados está dividida em quatro secções: (1) O Jogo “A Ordem de Ores”, com a descrição do seu processo de criação, do seu desenho e da sua dinâmica; (2) Análise Lógica, com a descrição dos resultados da avaliação realizada com os especialistas; (3) Análise dos Efeitos, em que são descritos os resultados do questionário aplicado com os alunos participantes do jogo; e (4) Análise da Implantação, em que são descritos os resultados das Memórias de Jogo elaboradas pelos alunos.

### **5.1 O jogo “A Ordem de Ores”**

O jogo, no formato de RPG, representa uma metáfora da realidade do aluno de graduação em Enfermagem da UFMG diante do currículo e dos principais cenários de atuação profissional do enfermeiro.

#### **5.1.1 Processo de criação**

O jogo foi desenvolvido por uma equipe multiprofissional, composta por duas docentes da EEUFMG, uma doutora em Educação, coordenadora do projeto, e uma doutora em Ciências da Saúde, com experiência na elaboração de jogos, subcoordenadora do projeto; dois especialistas em RPG<sup>1</sup>; um psicólogo, com experiência em jogos de RPG; uma mestranda, enfermeira e especialista em educação; e um graduando em Enfermagem da UFMG.

O processo de criação ocorreu entre Novembro de 2011 e Março de 2012, envolvendo as etapas de definição do desenho do jogo; criação do jogo; avaliação por jogadores de RPG; revisão e finalização; e preparo dos mestres.

Definiu-se que, para a vivência do currículo e dos principais cenários de atuação do enfermeiro, os alunos experienciariam, metaforicamente, as disciplinas obrigatórias do curso; a escolha dos percursos formativos e das disciplinas optativas; e as situações-problema correspondentes a quatro cenários de atuação do enfermeiro – atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa.

---

<sup>1</sup> Especialistas em RPG contratados com recursos provenientes do Pró-Saúde.

Posteriormente, estabeleceram-se os temas e as habilidades que comporiam as situações-problema de cada cenário. Os temas foram também investigados com profissionais que atuam em um ou mais cenários estabelecidos para o jogo.

Os temas definidos para a atenção primária envolvem violência doméstica, descrença no serviço de saúde, gravidez na adolescência, dependência química, intoxicação alimentar, acolhimento com classificação de risco, automedicação, atenção domiciliar e educação permanente. As habilidades estabelecidas para essa área são: carisma, atenção focada, percepção, atenção difusa, força, conhecimento, criatividade, empatia, comunicação, extroversão, análise, raciocínio, uso de tecnologia, versatilidade, abstração e sociabilidade.

Na atenção hospitalar, são abordados temas referentes a atendimento de urgência e emergência, aborto, conhecimento das propriedades dos fármacos, técnicas de assistência e de preparação e aplicação de medicamentos, crenças e adesão ao tratamento, ética profissional e educação permanente. As habilidades definidas para essa área são: resistência, agilidade, atenção focada, diagnóstico, improviso, atenção difusa, conhecimento, destreza, comunicação, agir sob pressão, tolerância, uso de tecnologia, precisão, distinção, força, flexibilidade, curiosidade, capacidade de cálculo e de análise.

Na gestão, os temas abordados compreendem remanejamento de profissionais entre setores, cumprimento das atribuições profissionais, gestão de recursos materiais, conflitos interpessoais, organização do fluxo de atendimento, hierarquia organizacional, valorização do trabalhador, ética profissional e educação permanente. As habilidades estabelecidas para essa área são: empatia, versatilidade, carisma, sensibilidade, percepção, planejamento, atenção focada, liderança, curiosidade, agir sob pressão, criatividade, atenção difusa, raciocínio, organização e autoridade.

Os temas abordados no cenário de educação-pesquisa são produção e publicação de textos científicos, cumprimento de prazos, processo de formação e de avaliação do aluno e educação em saúde. As habilidades definidas para essa área são: capacidade de síntese, escrita, carisma, uso de tecnologia, raciocínio, conhecimento, organização, destreza e atenção focada.

Após essa etapa de definição, criou-se o protótipo do jogo, composto pelo seu desenho, pela sua dinâmica e pelos materiais necessários à ambientação com a trama.

A etapa seguinte, de avaliação<sup>2</sup> da versão inicial do jogo, foi realizada com 11 jogadores de RPG, em um único encontro com duração de sete horas. Nesse encontro, contou-

---

<sup>2</sup> Avaliação com finalidade estratégica, destinada ao auxílio na elaboração do jogo.

se com a participação dos pesquisadores como observadores. Os jogadores eram de ambos os sexos (72,7% de homens), com idade entre 19 e 26 anos (média: 22,54; DP: 2,621), sendo que 54,5% cursavam o ensino superior; 18,2% já haviam completado a graduação; 9,1% tinham formação técnica; e 18,2% não estavam estudando no momento. A experiência dos participantes com o RPG era de sete meses a dez anos (média: 5,6 anos; DP: 3,32).

Nessa avaliação observou-se que os jogadores não tiveram quaisquer dificuldades em relação à compreensão das regras e à sua inserção na trama e demonstraram satisfação e compreensão da proposta do jogo.

A partir da observação e do registro realizados na avaliação foi possível redefinir o nível de dificuldade dos testes de habilidades propostos no jogo, bem como realizar ajustes referentes à ludicidade e à condução da história. Sobre a condução da história, observou-se a importância de se utilizar um mapa como referência visual para a identificação dos diferentes personagens representados pelo mestre e dos cenários em que se passam as situações-problema.

A última etapa do processo de criação do jogo foi direcionada ao preparo dos quatro mestres – uma enfermeira, dois psicólogos e um bolsista de iniciação científica do curso de graduação em Enfermagem da UFMG. O preparo dos mestres foi realizado pelos especialistas em RPG em uma sequência de três encontros, com o objetivo de garantir a segurança na condução do jogo.

### **5.1.2 Desenho do jogo**

Na trama do jogo as disciplinas obrigatórias e optativas do curso de graduação em Enfermagem são denominadas, respectivamente, de *estudos indicados* e de *estudos escolhidos*.

Os percursos formativos do currículo – Bacharelado, Formação Complementar Pré-Estabelecida em Nutrição e Formação Complementar Aberta – são nomeados no jogo, respectivamente, por adendo Clássico, adendo Estabelecido e adendo Híbrido.

Os cenários da atenção primária, da atenção hospitalar, da gestão e da educação-pesquisa são representados no jogo por quatro Casas, denominadas, respectivamente, de Casa dos Amparadores, Casa dos Reparadores, Casa dos Sustentadores e Casa dos Instrutores. O sufixo que designa essas Casas deu origem ao nome do jogo como “A Ordem de Ores”.

A “Ordem de Ores” insere-se em uma história fictícia e atemporal que descreve a jornada de um grupo de aprendizes que deverá ajudar, coletiva e cooperativamente, na manutenção do bem estar da população de seu reino após um período de guerra.

Os jogadores são introduzidos na trama do jogo por meio da narração de um prólogo.

### 5.1.2.1 Prólogo

*“Num mundo chamado Eféryon, havia vários reinos. Entre eles: Kalantar e Amyr. Esses dois reinos vizinhos prosperavam visivelmente. Suas populações cresciam progressivamente, fazendo-se necessária a expansão de seus territórios. Foi quando os desentendimentos entre tais reinos afloraram em disputas de territórios que culminaram numa guerra.*

*O reino de Kalantar venceu a guerra e demarcou seus domínios com uma muralha. O reino de Amyr, poupado da dissipação por seu inimigo após a derrota, se viu com menos território e menos recursos naturais para a sua sobrevivência. Ao rei de Amyr, não restou alternativa, senão continuar lutando contra o reino de Kalantar, numa campanha que duraria anos.*

*Dentro da muralha, Kalantar se estruturou de forma a criar melhores condições de vida e de proteção para seu povo. Parte dessa estrutura era garantida pela Ordem de Ores, responsável por manter o bem estar de seu povo. Para esse fim, a Ordem de Ores recruta aprendizes a cada solstício de inverno. Neste momento, um novo grupo de aprendizes foi definido. Seu treinamento será tão árduo e intenso quanto esclarecedor e cada um poderá encontrar, na aventura de todos, seu próprio caminho.”*

Na trama, os jogadores são também provocados por frases, extraídas de um livro denominado de “A-Ponte”, como uma estratégia para auxiliá-los em suas reflexões. Esse livro é apresentado aos jogadores como parte do enredo do jogo, conforme explicitado a seguir:

*“Há, em Eféryon, um famoso livro chamado “A-Ponte”, obtido séculos atrás, por um mago poderoso, assim reza a lenda, através de um portal mágico. Segundo alguns, seria uma ponte para outro mundo, segundo outros, para um novo tempo. Seja como for, ele cita sábios desconhecidos em Eféryon e seus pensamentos. É altamente elegante ter lido tal misterioso livro e citá-lo, sempre que possível. De boca em boca, tais sabedorias são repetidas, como um convite à reflexão e à compreensão das ideias. A-Ponte não pode revelar o mistério sobre*

*si mesmo, mas pode ajudar a desvendar a razão de cada ser incitando as pessoas, tal como revelado a seguir: "Eu preferiria ter uma mente aberta pelo mistério do que fechada pela crença" (Gerry Spence).*

Na “Ordem de Ores”, para o processo de treinamento, é necessário que os aprendizes passem por situações-problema na Casa dos Amparadores, dos Sustentadores, dos Reparadores e dos Instrutores, além de visitarem determinadas vilas para a realização de estudos que os auxiliarão em seus processos de formação. O treinamento, ao final da passagem em cada uma das Casas, é concluído com a vivência de situações-desafio, que têm por intuito destacar habilidades consideradas essenciais para o treinamento do aprendiz naquele cenário.

Esse processo de treinamento é realizado sob a condução do Tutore Ravieri (Figura 2) e dos Senhores(as)-Mor de cada Casa (Figura 3), que têm por função apresentá-las aos aprendizes. Todos esses personagens são representados no jogo pelo mestre.

FIGURA 2

Imagem do Tutore Ravieri



FIGURA 3

Imagens dos Senhores(as)-Mor de cada Casa



### 5.1.2.2 Papel do mestre

No jogo, cabe ao mestre o esclarecimento das regras do jogo; o acompanhamento da criação e do desempenho dos personagens; a narração e a condução das situações-problemas; a representação dos personagens que atuam na trama do jogo; a análise e a validação das ações realizadas pelos jogadores; e o julgamento das consequências dessas ações.

### 5.1.2.3 Perfil do jogador

O perfil do jogador é definido após a narração do prólogo pelo mestre e a solicitação da composição do personagem. Para essa composição, o jogador deve, primeiramente, escolher entre os 23 cartões de personagens disponibilizados (Figura 4) aquele que o representará visualmente em todas as partidas. Esses cartões apresentam imagens de personagens de ambos os sexos e com diferentes características. Após a seleção de sua imagem, o jogador deve criar um nome, definir uma idade e elaborar uma breve história para o seu personagem, registrando essas informações na ficha do personagem (Figura 5). Deve, ainda, selecionar no *menu* de habilidades, previamente definido e disponibilizado na referida ficha, aquelas que considerar mais pertinentes ao seu personagem e ao seu bom desempenho no jogo.

Essa seleção das habilidades dá-se por meio da distribuição de 10 pontos, que podem ser lançados para uma única habilidade, se assim convier ao jogador, ou serem distribuídos para duas, três ou até 10 habilidades. Isso significa que o jogador não poderá, nessa fase de composição da sua ficha, ultrapassar os dez pontos permitidos para o início do jogo.

Essas habilidades são utilizadas para a resolução das situações-problema que serão vivenciadas em cada Casa para o treinamento dos aprendizes.

FIGURA 4  
Cartões dos Personagens





#### 5.1.2.4 Casa dos Amparadores

A Casa dos Amparadores, que corresponde à vivência dos aprendizes no cenário da atenção primária, é composta por oito situações-problema. A primeira situação compreende a história de Tomas, a qual aborda a violência doméstica; a segunda, de Claire, trata da gravidez na adolescência; a terceira aborda o caso de Rose, uma mãe que busca ajuda para seu filho dependente químico; a quarta situação refere-se ao taverneiro Elberto, responsável por provocar uma intoxicação alimentar na população; a quinta aborda a invenção de um mago que auxilia no acolhimento na Casa dos Amparadores; a sexta trata da necessidade de realizar ação educativa com um grupo de trabalhadores voluntários; a sétima situação aborda a história do Sr. Ludo, que demanda atendimento domiciliar; e a oitava compreende o caso de Dona Berta, que abandonou um tratamento realizado diariamente em uma das Casas dos Amparadores.

As principais habilidades a serem destacadas nessa casa, por meio das situações-desafio, são carisma, abstração, percepção e empatia.

A forma como o aprendiz é conduzido em seu processo de treinamento na Casa dos Amparadores pode ser observada no exemplo que se segue:

*Há um garoto, chamado Tomas, preso numa das salas da Casa dos Amparadores do Alto Sudeste. Ele foi levado até lá por um Amparador que, vendo o garoto vendendo seus doces, todos os dias, em frente à Casa dos Amparadores, percebeu que ele sempre aparecia com um machucado diferente. Conversou com Tomas por vários dias, tentando fazer com que aceitasse ser tratado, mas o garoto sempre se esquivava. Ele não poderia vender seus doces dentro da Casa dos Amparadores, a menos que fosse convidado por um dos profissionais. Então, esse Amparador o levou até lá sob o pretexto de que venderia, quando, na verdade, pretendia tratar seus ferimentos. Vendo que caiu numa armadilha, Tomas começou a ficar muito agitado, chorar e querer fugir. Não confia mais no Amparador que o levou e nega ser atendido por ele.*

*O mestre solicitará, ao longo dessa situação, testes de habilidades, como carisma, destreza, percepção, força, conhecimento e criatividade. Caso os jogadores não obtenham sucesso nesses testes, a situação será encerrada e os desdobramentos da história de Tomas não serão resolvidos ou serão solucionados apenas parcialmente. Nesse caso, os jogadores serão conduzidos para a próxima situação-problema da Casa. Caso os jogadores obtenham sucesso nos testes das habilidades demandadas pelo mestre, eles conseguirão chegar ao final*

*da resolução do problema de Tomas, identificando no pai do menino uma doença que o faz agredir fisicamente o filho e conseguindo conduzi-lo ao tratamento.*

### **5.1.2.5 Casa dos Reparadores**

A Casa dos Reparadores corresponde à vivência dos aprendizes no cenário da atenção hospitalar e é composta por sete situações-problema. A primeira situação trata de um grupo de soldados que, após passarem por uma emboscada, necessitam de um tratamento de urgência; a segunda é a história de Marrie, uma meretriz que apresenta hemorragia vaginal após provocar um aborto; a terceira aborda a necessidade de tratamento de um grupo de soldados cuja medicação está indisponível e necessita ser substituída por outra similar; a quarta refere-se à soldada e espiã Paola, que pede aos aprendizes para auxiliarem no atendimento a um grupo de inimigos do reino, deixando de lado o atendimento aos soldados feridos por uma emboscada; a quinta situação compreende o caso do Sr. Ducale cuja crença impede-o de aceitar um tratamento necessário à sua sobrevivência; a sexta é a de Jacob, um lenhador que demanda assistência na Casa dos Reparadores; e a sétima refere-se à atenção prestada a mulheres no parto para a qual se necessita buscar e preparar o medicamento adequado.

As principais habilidades a serem destacadas nessa casa, por meio das situações-desafio, são: destreza, força, resistência e agilidade.

A forma como o aprendiz é conduzido em seu processo de treinamento na Casa dos Reparadores é apresentada no exemplo abaixo:

*Os aprendizes são levados para a ala de urgência da Casa dos Reparadores Oeste, onde estão vários soldados que acabaram de voltar de uma emboscada, feita por Amyr, o reino derrotado. Eles foram atacados por guerreiros e magos e, por isso, muitas de suas feridas são desconhecidas e possuem aparências nauseabundas e odores horríveis. Todos os aprendizes foram chamados para cuidar dessa emergência.*

*O mestre solicitará, ao longo dessa situação, testes de habilidades, como resistência, agilidade, diagnóstico e improviso. Caso os jogadores não obtenham sucesso nesses testes, a situação será encerrada e os desdobramentos da história não serão solucionados. Nesse caso, os jogadores passarão para a próxima situação-problema da Casa. O sucesso nos testes de habilidades propostos pelo mestre permitirá aos aprendizes cuidar dos ferimentos dos soldados e descobrir que a musicoterapia pode ser usada para acalmar os soldados afetados emocionalmente pela morte de companheiros.*

### 5.1.2.6 Casa dos Sustentadores

A Casa dos Sustentadores, que corresponde à vivência dos aprendizes no cenário da gestão, é composta por seis situações-problema. A primeira é a da reparadora Diana, que despreza uma medicação do estoque da Casa para evitar que seja descoberta sua omissão ao tratamento dos enfermos com uma determinada doença; a segunda aborda a história do Rei John Claymore, que necessita de um medicamento recém-descoberto que prolongaria sua vida, mas que representaria, ao mesmo tempo, a cura de uma criança com a mesma doença; a terceira é sobre a disputa de materiais entre profissionais de duas alas que tentam manter a reserva de seu estoque; a quarta trata da necessidade de mudança na ordem do atendimento realizado em uma Casa dos Reparadores; a quinta compreende o caso de Moyra, que trabalha em uma Casa dos Amparadores e maltrata as pessoas que lá chegam procurando atendimento; e a sexta retrata a disputa entre os reparadores Leonel e Estéfano, que cometem muitos erros em suas atividades e sabotam o trabalho um do outro.

As principais habilidades a serem destacadas nessa casa, por meio das situações-desafio, são: versatilidade, carisma, liderança e curiosidade.

A forma como o aprendiz é conduzido na Casa dos Sustentadores é apresentada neste exemplo:

*Enquanto estão na carruagem de Ravieri, o Tutore conta aos seus aprendizes sobre Diana, uma Reparadora que receberá a visita deles por fingir trabalhar. Ela pega os remédios que deveria administrar aos enfermos, da ala dos infectados pela doença Draconíase, e, ciente de que há outras pessoas para cuidar deles, sai do hospital e se esconde numa área pouco frequentada. Os remédios ela joga fora para que, ao conferirem o estoque, seus superiores pensem que ela está trabalhando. Isso traz grande prejuízo à Casa dos Reparadores Leste, não somente porque os remédios são difíceis de conseguir, como também porque sobrecarrega os outros Reparadores dessa ala e de outra ala especial, reservada aos filhos dos internados, por causa da Draconíase. Há uma necessidade imediata, inclusive, de conseguir mais voluntários para a função de cuidar dessas crianças. Por causa do descuido de Diana, alguns doentes apresentam piora ou simplesmente não melhoram e, com isso, não há como atender novos casos. Ravieri revela que Joseph já sabe como agir, mas dará uma chance a seus aprendizes de encontrarem a solução, antes de revelá-la.*

*Chegam à casa dos Reparadores Leste e são levados imediatamente até Diana, que os aguardava numa sala, ciente da razão de estar ali.*

*O mestre solicitará, ao longo dessa situação, testes das habilidades de empatia e versatilidade. Caso os jogadores não obtenham sucesso, a situação será encerrada e os desdobramentos da história de Diana não serão resolvidos. Nesse caso, os aprendizes passarão para a próxima situação-problema da Casa. Caso os jogadores obtenham sucesso nos testes das habilidades demandadas, os aprendizes conseguirão convencer Diana a admitir suas ações e, diante de suas justificativas, optarão por lhe conceder uma nova chance.*

### **5.1.2.7 Casa dos Instrutores**

A Casa dos Instrutores, que corresponde à vivência dos aprendizes no cenário da educação-pesquisa, é composta por três situações-problema. A primeira delas aborda a necessidade de os aprendizes realizarem e entregarem a tempo um trabalho não concluído pela equipe responsável; a segunda compreende o caso da princesa Sara, que teria que dar continuidade aos seus estudos, mas se nega a fazê-lo; a terceira situação é a de Oliver, um morador de rua que se apaixonou por uma meretriz que tem um doença incurável e contagiosa e ambos se negam a acreditar na existência da doença.

As principais habilidades a serem destacadas nessa casa, por meio das situações-desafio, são: raciocínio, uso de tecnologia, conhecimento e organização.

A forma como o aprendiz é conduzido na Casa dos Instrutores é apresentada por meio do exemplo a seguir:

*Enquanto atravessam um imenso pátio, Ravieri conta aos aprendizes que Lucca, o guardião dos pergaminhos, é o responsável pela biblioteca, na Casa dos Instrutores Sudeste, onde ficam registradas todas as descobertas dos Instrutores. Cada Instrutor tem uma sessão aberta, onde seus pupilos podem registrar suas descobertas. Isso garante a esses instrutores e aos seus pupilos o acesso a todo o material disponível na biblioteca. Por outro lado, há um compromisso deles com Lucca de registrarem, pelo menos, um novo estudo, a cada semana. Aconteceu de um Instrutor viajar, com seus pupilos, para um estudo fora da muralha e levarão mais tempo do que o esperado para regressarem, segundo uma carta trazida por um falcão. Não voltarão em tempo de concluir um estudo e registrá-lo. Lucca fez questão de lembrar à Senhora Mor Laura sobre a penalidade de o Instrutor ter sua sessão suspensa, por um ciclo de lua, e de ele e seus pupilos não poderem registrar ou ter acesso à biblioteca. Lucca leva muito a sério ofício.*

*Laura conseguiu convencê-lo a receber um estudo que está em fase final de conclusão e a aceitar novos aprendizes como parte, temporária, dos pupilos do Instrutor ausente. Esses aprendizes se tornariam colaboradores desse trabalho, mas precisariam finalizá-lo. Ravieri diz aos personagens que eles são os aprendizes escolhidos para esta missão. Ravieri os leva até uma sala, onde está o material de pesquisa. Há muitas anotações, aparentemente desorganizadas.*

*O mestre solicitará, ao longo dessa situação, testes das habilidades de capacidade de síntese, escrita e carisma. Caso os jogadores não obtenham sucesso nesses testes, a situação será encerrada e os desdobramentos da história não serão resolvidos. Nesse caso, os aprendizes serão conduzidos à próxima situação-problema da Casa. Caso os jogadores obtenham sucesso, eles conseguirão sintetizar o material, transcrevê-lo nos papiros e entregá-lo.*

#### **5.1.2.8 Pontuação no jogo**

Os jogadores, durante a vivência das situações-problema em cada Casa do jogo, constroem, coletiva e oralmente, soluções para os casos e passam por testes das habilidades definidas previamente para cada cenário. Por exemplo: em uma situação-problema vivenciada na Casa dos Amparadores, exige-se o teste da habilidade de comunicação. Esse teste tem um nível de dificuldade de seis – nível previamente estabelecido no jogo – e cada jogador somente terá sucesso nesse teste se obtiver um resultado maior que seis.

Esse resultado no jogo é obtido pela quantidade de pontos que o jogador dispõe na habilidade testada e pelo valor obtido na rolagem de dados. No exemplo acima, o jogador terá sucesso no teste de comunicação se a soma dos seus pontos na habilidade de comunicação com o valor obtido no lançamento do dado for maior que seis.

A pontuação no jogo é expressa de três formas, quais sejam, pontos de *experiência*, pontos de *frustração* e pontos de *determinação*.

Os pontos de *experiência* são adquiridos de duas formas: mediante os testes de habilidades realizados para a resolução das situações-problema e mediante a realização dos estudos nas vilas – metáforas que representam as disciplinas obrigatórias (estudos indicados) e as optativas (estudos escolhidos) do currículo. No teste de habilidades, quando o jogador obtém sucesso, ele ganha dois pontos de *experiência* e, quando não obtém êxito, adquire um ponto de *experiência*. Na vila, ao realizar um estudo, o jogador ganha um ponto de

*experiência*. Esses pontos de *experiência* permitem o acréscimo de novos pontos de habilidades na ficha do personagem.

Os pontos de *frustração* são adquiridos mediante a falta de sucesso nos testes de habilidades. Quando o jogador não consegue obter sucesso, além de ganhar um ponto de *experiência*, ele adquire, também, um ponto de *frustração*. Esse ponto de *frustração* será registrado na ficha do personagem e isso acarretará a redução de um ponto no próximo teste de habilidade realizado pelo jogador na partida.

Os pontos de *determinação* podem ser alcançados de duas formas: quando o aprendiz escolhe o adendo Híbrido – metáfora que representa a escolha da formação complementar aberta – e quando realiza estudos escolhidos nas vilas – metáforas que representam as disciplinas optativas do currículo. Esses pontos de *determinação* são registrados na ficha do personagem e cada um deles leva ao aumento de um ponto no próximo teste de habilidade realizado pelo jogador na partida.

### 5.1.2.9 Mapa do jogo

O mapa do jogo (Figura 6), sob a forma de um banner, é utilizado para que os jogadores visualizem os cenários em que ocorrem as situações (Casas, vilas e castelo) e para que possam identificar todos os personagens representados pelo mestre, incluindo o Tutor Ravieri e os Senhores(as)-Mor de cada Casa.

FIGURA 6  
Mapa do Jogo



### 5.1.3 Dinâmica do jogo

Para a implantação do jogo, divide-se a vivência das situações-problema nas Casas em seis sessões, cada qual com duração de 1h e 40min, com os alunos divididos em grupos de cinco ou seis jogadores. Os grupos são acompanhados pelos mesmos mestres em todas as sessões, ou seja, em todas as partidas.

O jogo inicia-se com a leitura do prólogo, pelo Tutore Ravieri, seguida da composição do perfil do personagem, realizada mediante a escolha do cartão e o preenchimento da ficha do personagem.

No primeiro dia de jogo, Ravieri explica aos jogadores que a história se passará em quatro Casas distintas e informa os objetivos de cada uma delas. Posteriormente, os aprendizes são conduzidos até a Senhora-Mor Joana, responsável pela Casa dos Amparadores, que apresenta a Casa na qual serão vivenciadas as situações-problema no dia. Em seguida, os aprendizes seguem para experienciarem, sob o acompanhamento do Tutore Ravieri, os desafios correspondentes a esse cenário.

No segundo dia de jogo, é vivenciada mais uma situação da Casa dos Amparadores e, também, as situações-desafio referentes a essa Casa. Após essa vivência, os jogadores são levados, novamente, até a Senhora-Mor Joana, que apresenta o desfecho das experiências da Casa.

Ainda no segundo dia de jogo, são explicados, por meio de uma situação-problema, os adendos Clássico, Determinado e Híbrido (metáfora dos percursos formativos), que devem ser escolhidos por cada jogador. Os estudos na vila (metáfora das disciplinas obrigatórias e das optativas) são também iniciados nesse dia. É, igualmente, esclarecido aos jogadores como a escolha dos adendos irá influenciar no lançamento dos dados diante de cada teste de habilidade e como a realização dos estudos poderá influenciar na aquisição de pontos de *experiência* e de *determinação*.

O jogador que escolher o adendo Clássico terá dois dados para lançar mediante um teste e valerá o maior resultado. Quem optar pelo adendo Estabelecido terá sempre um ponto a mais no resultado obtido com o lançamento do dado. Na escolha do adendo Híbrido, o jogador lançará primeiramente um dado e, após verificado o resultado, deverá lançar mais dois dados. Caso em um desses dois dados se obtenha um resultado igual ao primeiro dado lançado, o jogador ganhará um ponto de *determinação*. Mas se nos dois últimos dados lançados se obtiver o mesmo resultado do lançamento do primeiro dado, o jogador receberá

dois pontos de *determinação*. O jogador também poderá receber um ponto de *determinação* se os dois dados lançados obtiverem resultados iguais entre si, mas diferentes do primeiro.

Quanto à realização dos estudos na vila, os *estudos indicados* geram pontos de *experiência* em habilidades previamente definidas para aquele dia. Já os estudos *escolhidos* geram pontos de *experiência* em habilidades também definidas a priori, embora o jogador tenha a possibilidade de escolher os estudos que deseja realizar. Outra possibilidade de pontuação por meio dos *estudos escolhidos* é quando o jogador opta por um estudo cuja habilidade é correspondente ao adendo escolhido anteriormente. Nesse caso, o jogador ganha um ponto de *determinação*. Caso opte por um estudo cuja habilidade não corresponde ao seu adendo – por exemplo, o jogador escolheu o adendo Híbrido, mas optou por um estudo correspondente ao adendo Clássico – o jogador não ganhará nenhum ponto de *determinação*; ganhará somente o ponto de *experiência* na habilidade.

No terceiro dia de jogo, os jogadores são levados, pelo Tutore Ravieri, até a Senhora-Mor Laura, da Casa dos Instrutores, para que vivenciem as situações-problema desse cenário. Ao final do dia, as experiências são finalizadas com a vivência das situações-desafio e com a realização dos estudos nas vilas. Posteriormente, a Senhora-Mor apresenta o desfecho das experiências vivenciadas.

No quarto dia, as situações-problema e as situações-desafio são vivenciadas na Casa dos Reparadores, com a apresentação e o desfecho realizados pelo Senhor Mor Bernard. Igualmente ao dia anterior, após a vivência das situações-desafio, são realizados os estudos nas vilas.

No quinto dia, as situações são vivenciadas na Casa dos Sustentadores. Cabe ao Senhor-Mor Joseph apresentar a Casa aos jogadores e encerrar as atividades do dia. Esse dia também é finalizado com a realização de estudos nas vilas. Ainda no quinto dia, os jogadores, após terem passado por todas as Casas, devem escolher aquela em que desejam atuar após o término do seu treinamento. Essa escolha, denominada de Escolha do Título, definirá o tipo de situação que o jogador irá vivenciar no último dia de treinamento.

No sexto e último dia, as situações-problema vivenciadas são condizentes com a Escolha do Título. Essas situações caracterizam o teste final, denominado de Méritus. Para a aprovação nesse teste final, o aprendiz deve atingir uma quantidade mínima de êxito nos testes de habilidades concernentes à escolha do seu Título. Essa aprovação garantir-lhe-á a obtenção do Título desejado (Amparador, Reparador, Sustentador ou Instrutor). Para os que não obtiverem sucesso no teste final, é recomendada, por Ravieri, a realização do Complementum, uma forma de garantir a obtenção do Título posteriormente.

## 5.2 Análise Lógica

Os resultados da análise lógica estão organizados em três dimensões, a saber: (1) caracterização dos participantes; (2) avaliação do Modelo Lógico-Teórico; e (3) avaliação do Modelo Lógico-Operacional.

### 5.2.1 Caracterização dos participantes

Participaram da avaliação do jogo sete especialistas, todos com titulação mínima de doutorado – critério de inclusão. Desses, seis são mulheres. Cinco têm graduação em Enfermagem, um em Psicologia e um em Enfermagem e em Psicologia. Cinco são vinculados à EEUFMG, um à Universidade Federal de São João Del Rei e um à Prefeitura Municipal de Betim/Minas Gerais.

Os sete participantes, escolhidos conforme as áreas relacionadas ao jogo, foram então divididos em três áreas, quais sejam: atenção primária (dois especialistas – E1 e E2); atenção hospitalar (dois especialistas – E3 e E4); e gestão (três especialistas – E5, E6 e E7). Destaca-se que todos estão inseridos na área de educação-pesquisa – a quarta área apresentada metaforicamente no jogo.

Sobre a experiência dos dois especialistas da atenção primária: E1 participa de pesquisas que envolvem essa área, leciona conteúdos relacionados há 10 anos e possui publicações na área nos últimos cinco anos. E2 também participa de pesquisas que envolvem essa área, participa de grupos de pesquisas relacionados, possui experiência assistencial de três anos na atenção primária, leciona conteúdos correspondentes há nove anos e também possui publicações nessa área nos últimos cinco anos.

Quanto aos especialistas da atenção hospitalar: E3 participa de pesquisas que envolvem essa área, possui experiência assistencial na atenção hospitalar há 21 anos, tem 15 anos de experiência com consultoria na área, leciona conteúdos relacionados há 18 anos e possui publicações nessa área nos últimos cinco anos. E4 também participa de pesquisas que envolvem essa área e possui 25 anos de experiência assistencial e docente na área.

Sobre a experiência dos especialistas da área da gestão: E5 participa de pesquisas e de grupos de pesquisas que envolvem essa área, possui 25 anos de experiência como gestor, 17 anos como consultor e como docente de conteúdos relacionados, além de possuir publicações na área nos últimos cinco anos. E6 também participa de pesquisas e de grupos de pesquisas que envolvem a gestão, possui sete anos de experiência assistencial nessa área, leciona

conteúdos relacionados há quatro anos e também possui publicações na área. E7, igualmente, participa de pesquisas e de grupos de pesquisas relacionados à gestão, possui quatro anos de experiência assistencial na área, leciona conteúdos relacionados há 20 anos e possui publicações nessa área nos últimos cinco anos.

Para facilitar a visualização do perfil dos participantes, segue abaixo um quadro que destaca quais experiências cada especialista dispõe na área de interesse (Quadro 2).

QUADRO 2

Experiências dos especialistas participantes da análise lógica na área de interesse

| Áreas                               | At. Primária |    | At. Hospitalar |    | Gestão |    |    |
|-------------------------------------|--------------|----|----------------|----|--------|----|----|
|                                     | E1           | E2 | E3             | E4 | E5     | E6 | E7 |
| Experiências / Especialistas        |              |    |                |    |        |    |    |
| Participação em pesquisas           | X            | X  | X              | X  | X      | X  | X  |
| Participação em grupos de pesquisas |              | X  |                |    | X      | X  | X  |
| Assistência                         |              | X  | X              | X  | X      | X  | X  |
| Consultoria                         |              |    | X              |    | X      |    |    |
| Docência                            | X            | X  | X              | X  | X      | X  | X  |
| Publicações                         | X            | X  | X              |    | X      | X  | X  |

Fonte: elaboração própria, 2013

### 5.2.2 Avaliação do Modelo Lógico-Teórico

A avaliação do Modelo Lógico-Teórico envolve a validade das hipóteses de intervenção e da hipótese causal. Todas as hipóteses avaliadas obtiveram médias iguais ou superiores a quatro<sup>3</sup> (opção de resposta quatro: concordo), indicando boa aceitação, entre os especialistas, do encadeamento causal presumido para a intervenção realizada (Tabela 1).

A hipótese de intervenção 1 – Escolha mais autônoma do percurso formativo a ser desenvolvido na graduação – obteve média de 4,14. A hipótese de intervenção 2 – Desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo diante da futura atuação profissional nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa – obteve média de 4,0. Sobre essas hipóteses de intervenção, um especialista destacou que o aumento do conhecimento sempre leva a uma escolha mais autônoma e pode contribuir para desenvolver o pensamento crítico; esse último aspecto também foi explicitado por outro especialista. Um

<sup>3</sup> A média máxima é 5, valor esse atribuído à opção “Concordo Totalmente” disposta na escala de likert utilizada nos questionários.

especialista ressaltou, também, que a autonomia no processo formativo é fundamental para a formação do profissional que atuará em um contexto dinâmico e complexo (Tabela 1).

A hipótese causal – Favorecimento à autonomia e ao pensamento crítico-reflexivo quanto à escolha do percurso formativo e à sua vinculação ao perfil profissional escolhido e à atuação no mercado de trabalho – obteve média de 4,0. Sobre a hipótese causal, um especialista sugeriu a revisão da redação, para “favorecimento à autonomia e ao pensamento crítico-reflexivo quanto ao perfil profissional escolhido e à atuação no mercado de trabalho” (Tabela 1).

**TABELA 1**  
Média dos itens avaliados no Modelo Lógico-Teórico do jogo

| Itens avaliados           | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------|-------|---------------|
| Hipótese de intervenção 1 | 4,14  | 0,89          |
| Hipótese de intervenção 2 | 4,0   | 0,57          |
| Hipótese causal           | 4,0   | 1,09          |

Fonte: Elaboração própria, 2013

### **5.2.3 Avaliação do Modelo Lógico-Operacional**

A avaliação do Modelo Lógico-Operacional envolve a validade do conteúdo, ou seja, das situações-problema elaboradas para o jogo, e a validade pragmática, é dizer, a validade da dinâmica e dos materiais do jogo.

#### **5.2.3.1 Validade do Conteúdo**

Quanto à validade do conteúdo, os especialistas avaliaram as situações correspondentes às respectivas áreas de experiência. Os especialistas da atenção primária, ao avaliarem as situações do jogo referentes a essa área, destacaram que, em geral, as situações possibilitam a aproximação do aluno com a atuação do enfermeiro na atenção primária. Entretanto, explicitaram a importância da inclusão de situações que remetem ao quadro sanitário atualmente vivenciado nesse cenário assistencial. Outro aspecto destacado refere-se à revisão das implicações éticas inseridas em uma das situações em que se propõe a contenção física e a ingestão de um medicamento sem consentimento do personagem. Também

ressaltaram a importância de se substituir o termo “viciado” por “dependente” em uma das situações, dada a vinculação do primeiro termo a um posicionamento moral do meio acadêmico frente ao problema das drogas.

Sobre as habilidades abordadas nas situações-problema, os especialistas destacaram que se referem, sobretudo, ao carisma e à comunicação. Concordam com essa disposição, por refletir o vínculo e o acolhimento, próprios da atenção primária, mas salientaram que a desproporção dessas habilidades relacionais, quando comparadas às habilidades de conhecimento específico, denota uma visão simplificada desse cenário assistencial. Sobre isso, também foi ressaltada a necessidade de revisão da ordem de apresentação das habilidades nos testes, em que as habilidades relacionais são as primeiras a serem testadas e, por conseguinte, são destacadas como mais importantes do que as demais. Ressaltaram, ainda, a importância de se retirar a habilidade de força e de se incluir habilidades de sociabilidade, trabalho em equipe, interdisciplinaridade e articulação entre saber popular e saber científico.

Quanto às situações-desafio, que constituem uma expressão sintética da atuação do enfermeiro na área, os especialistas destacaram sua fragilidade para denotar, sinteticamente, a atuação do enfermeiro nesse cenário de atenção. Sobre as habilidades demandadas nessas situações, consideraram que, dadas a fragilidade das situações-desafio, as habilidades então demandadas mostram-se insuficientes para abordar a prática do enfermeiro nessa área.

Os especialistas da atenção hospitalar ressaltaram que as situações-problema dessa área, de modo geral, devem ser readequadas para representarem, mais fidedignamente, a atuação do enfermeiro nesse cenário assistencial, embora algumas situações já estejam em maior consonância com a realidade. Destacaram a importância dos dilemas éticos expressos nas situações, entretanto, sugeriram a revisão da repetição desses dilemas; da moralização evidenciada em alguns casos; da ênfase atribuída à medicalização na maioria das situações; do processo de trabalho do enfermeiro na atenção hospitalar; e da relação entre médico e enfermeiro metaforicamente apresentada. Sugeriram a inclusão de situações que envolvem o cuidado prestado pelo próprio enfermeiro e não por toda a equipe de enfermagem.

Sobre as habilidades demandadas para a resolução das situações dessa área, os especialistas destacaram que a força e o imprevisto são inadequados e, portanto, deveriam ser excluídos. Explicitaram que a habilidade de força pode ser substituída pela habilidade de resiliência e que a habilidade de imprevisto, contrária à sistematização da assistência atualmente buscada, pode ser substituída por planejamento. Ressaltaram, ainda, a importância de se incluir as habilidades de carisma, empatia e sensibilidade e os Instrumentos Básicos de

Enfermagem, expressos em habilidades, por exemplo, de observação, comunicação e criatividade.

Quanto às situações-desafio dessa área, destacaram que são inadequadas para representarem, sinteticamente, a atuação do enfermeiro nesse cenário assistencial. Sugeriram a apresentação da habilidade de agilidade para a contenção de uma hemorragia como uma possível situação-desafio para a área hospitalar.

Sobre as situações da área de gestão, os especialistas ressaltaram que, em geral, denotam a temática de gestão de pessoas, importante de ser abordada com futuros enfermeiros. Entretanto, destacaram a relevância de se retirar a gestão pela punição e a persuasão, consideradas para a elaboração de algumas situações; de se considerar as relações entre público e privado para os ajustes de uma situação; de se readequar a moralização e a estereotipização da mulher representada em uma situação; e, também, de se rever a ênfase no dilema ético entre vida e morte abordado em um caso, enfatizando, em detrimento a esse dilema, a tomada de decisão diante de recursos escassos. Além disso, explicitaram a importância da revisão do termo “resposta exata”, que sugere que a resposta definida previamente para o jogo constitui a única adequada para a resolução do caso. Destacaram, ainda, que alguns casos apresentam respostas baseadas no senso comum, pouco representativas da prática gerencial do enfermeiro. Sugeriram a inclusão de situações que envolvem o dimensionamento de pessoal e a escala de enfermagem mensal e diária, com a utilização de alguma referência teórica para a elaboração das respostas.

Quanto às habilidades propostas para as situações dessa área, questionaram a definição da habilidade de carisma, reiterada em várias situações, e sugeriram a inclusão de habilidades relacionadas a conhecimentos específicos.

Sobre as situações-desafio, os especialistas ressaltaram a necessidade de se readequá-las, juntamente às habilidades demandadas nessas situações, para que representem, mais fidedignamente, a atuação do enfermeiro na gestão.

Quanto às situações-problema de educação-pesquisa, foi proposto que todos os especialistas as avaliassem, dada a experiência unânime nessa área. Sobre essas situações, destacaram que são adequadas para representarem a atuação nesse cenário. Entretanto, ressaltaram a necessidade de se revisar a situação em que os aprendizes entram em uma pesquisa em caráter de substituição, por denotar uma realidade pouco sistematizada de inserção do enfermeiro na pesquisa.

Sobre as habilidades apresentadas para a resolução dessas situações, destacaram que estão adequadas à atuação na área de educação-pesquisa. Sugeriu-se, entretanto, a inclusão da habilidade de curiosidade ou de investigação.

Quanto às situações-desafio dessa área, os especialistas explicitaram que são frágeis para representar, sinteticamente, esse cenário de atuação. Destacaram a importância de readequar essas situações, inclusive as habilidades destacadas, com a sugestão de se substituir a habilidade de raciocínio pela de investigação.

Sobre a situação-problema que envolve os percursos formativos, somente os especialistas vinculados ao Curso de Enfermagem da EEUFMG avaliaram-na, dada a experiência prévia com essas diferentes possibilidades de formação. Eles consideraram-na adequada para favorecer o aumento dos conhecimentos sobre os percursos. Entretanto, destacaram suas limitações para possibilitar uma vivência metafórica da escolha do PF ao longo do jogo, pelo fato de essa escolha se restringir à diferenciação no modo de jogar os dados.

### **5.2.3.2 Validade Pragmática**

Na validade pragmática, sobre a adequação para o alcance dos objetivos propostos, foram avaliados sete itens, a saber: (1) a utilização de um jogo; (2) a dinâmica do jogo elaborado; (3) a divisão do jogo nos quatro cenários principais; (4) a sequência de apresentação dos cenários; (5) o formato do jogo (RPG); (6) a possibilidade de envolvimento dos alunos; e (7) os materiais do jogo.

Quatro dos sete itens avaliados obtiveram avaliação positiva, com médias superiores a quatro. A utilização de um jogo para o alcance dos objetivos propostos obteve média de 4,14 (Tabela 2), indicando que o recurso lúdico constitui uma estratégia indicada para ser desenvolvida na formação em Enfermagem.

Sobre o jogo elaborado, especificamente, observou-se que a sua dinâmica obteve média de 3,85, enquanto a sua divisão nos quatro cenários e a sequência de apresentação desses cenários obtiveram média de 3,8 e 3,6, respectivamente (Tabela 2). Esses valores denotam que há aspectos a serem melhorados quanto à dinâmica do jogo e à divisão e à apresentação dos seus quatro principais cenários. Sobre a divisão dos cenários, um especialista sugeriu uma readequação, contemplando, separadamente, a assistência, subdividida em atenção primária, atenção de média e de alta complexidade; a gestão; a educação; e a pesquisa.

A adequação do formato do jogo (RPG) para o público-alvo, a possibilidade de envolvimento dos alunos pela dinâmica do jogo, bem como a adequação e a atratividade dos materiais obtiveram média de 4,28 (Tabela 2). Esse valor obtido denota uma boa aceitação, entre os especialistas, desses três itens avaliados.

TABELA 2  
Média dos itens avaliados na validade pragmática do jogo

| Itens avaliados             | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------------|-------|---------------|
| Utilização de um jogo       | 4,14  | 0,37          |
| Dinâmica do jogo elaborado  | 3,85  | 0,69          |
| Divisão nos quatro cenários | 3,8   | 1,09          |
| Sequência dos cenários      | 3,6   | 1,14          |
| Formato do jogo (RPG)       | 4,28  | 0,75          |
| Envolvimento dos alunos     | 4,28  | 0,48          |
| Materiais do jogo           | 4,28  | 0,48          |

Fonte: Elaboração própria, 2013

Ainda sobre os aspectos pragmáticos do jogo, os especialistas sugeriram a inclusão de um “dicionário” das habilidades dispostas na ficha do personagem, bem como a substituição do termo “teste” de habilidade para “prova” ou “mote”, com o objetivo de evitar a sua associação a testes psicológicos. Outro aspecto destacado refere-se à necessidade de revisão gramatical e ortográfica em todo o texto das situações-problema.

### 5.3 Análise dos Efeitos

Os resultados da análise dos efeitos estão apresentados em dois momentos, a saber: (1) caracterização dos participantes; e (2) dimensões de análise.

#### 5.3.1 Caracterização dos participantes

Participaram desta análise 32 alunos, dentre os quais 29 mulheres (90,6%), com idade entre 18 e 30 anos (média: 20,6 anos, DP: 2,74). A maioria dos participantes havia ingressado

no curso há um ano e meio (81%), enquanto o restante havia ingressado há um (16%) ou há dois anos (3%).

### **5.3.2 Dimensões de análise**

Na análise dos efeitos definiram-se seis dimensões: (1) Entendimento sobre os Percursos Formativos; (2) Entendimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular; (3) Escolha dos Percursos Formativos; (4) Conhecimento sobre as áreas de atuação do enfermeiro; (5) Definição de habilidades essenciais ao enfermeiro; (6) Definição de habilidades e estratégias para a resolução de uma situação-problema.

#### **5.3.2.1 Entendimento sobre os Percursos Formativos**

Para a análise dos efeitos do jogo no entendimento dos alunos sobre os percursos formativos (PF), foram estabelecidas, previamente, as respostas corretas em relação à denominação e à conceituação desses percursos. A denominação é aqui traduzida como a nomeação dos PF e o conceito como os seus respectivos significados.

##### **5.3.2.1.1 Denominação dos Percursos Formativos**

Na análise da denominação dos PF, buscou-se identificar se os alunos nomearam adequadamente os diferentes percursos antes e após o jogo. A partir do PPP e de demais materiais referentes ao currículo, foram estabelecidas, previamente, as denominações corretas para cada percurso, a saber: Bacharelado; Formação Complementar Pré-Estabelecida em Nutrição (FCN) ou Formação Complementar Fechada; e Formação Complementar Aberta (FCA).

Denotou-se, posteriormente ao jogo, um aumento da porcentagem de alunos que fizeram menção aos nomes dos PF – aumento estatisticamente significativo somente para o total de denominações da FCN. Verificou-se uma redução, não significativa, do percentual de denominação correta dos três percursos (Tabela 3). Identificou-se, ainda, que no momento pós-jogo 18,8% dos alunos passaram a utilizar a denominação metafórica utilizada no jogo para a nomeação dos percursos Bacharelado e FCN – dado não apresentado na tabela.

TABELA 3  
 Comparação percentual\* de denominações totais e de denominações corretas dos Percursos  
 Formativos

|                         | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|-------------------------|---------------|-------------|
| <b>Bacharelado</b>      |               |             |
| Total de Denominações   | 87,5%         | 96,9%       |
| Denominações Corretas   | 53,6%         | 39,2%       |
| <b>F.C. Nutrição</b>    |               |             |
| Total de Denominações** | 65,6%         | 90,6%       |
| Denominações Corretas   | 28,6%         | 23,2%       |
| <b>F.C. Aberta</b>      |               |             |
| Total de Denominações   | 90,6%         | 96,9%       |
| Denominações Corretas   | 13,8%         | 6,9%        |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

Nas situações de denominação incorreta do Bacharelado, foram exemplos as seguintes nomeações: “Graduação em Enfermagem”, “Formação Fechada”, “Formação Aberta” e “Formação Clássica” (denominação utilizada metaforicamente no jogo para nomeação desse percurso). Em relação à FCN, foram consideradas incorretas denominações como: “Graduação com ênfase em Nutrição”, “Bacharelado em Nutrição” e “Estabelecido em Nutrição” (denominação metafórica utilizada no jogo para esse percurso). São exemplos de denominações consideradas incorretas da FCA: “Formação Complementar”, “Formação Complementar Fechada” e “Formação Livre”.

### 5.3.2.1.2 Conceituação dos Percursos Formativos

Na análise dos conceitos atribuídos aos PF, buscou-se identificar se os alunos conceituaram adequadamente os diferentes percursos, antes e após o jogo. A partir do PPP e de demais materiais referentes ao currículo e à flexibilização curricular na UFMG, foram estabelecidos, previamente, os conceitos corretos para cada percurso.

Para o Bacharelado, definiram-se como corretos os seguintes conceitos: curso de disciplinas, obrigatórias e optativas, somente do curso de Enfermagem; núcleo básico do curso; essência do saber característico da área de atuação profissional. Para a FCN, os conceitos considerados corretos foram: curso de disciplinas optativas, eletivas, pré-estabelecidas, específicas ou definidas em Nutrição; formação complementar na área de Nutrição; complementação à formação específica, adquirindo competências na área de Nutrição. Para a FCA, foram considerados corretos os seguintes conceitos: curso de disciplinas eletivas, ou disciplinas de outro curso, de qualquer área do conhecimento; formação complementar em uma área que tenha conexão conceitual com a formação específica; adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complemente; complementação à formação específica, adquirindo competências em área afim.

Denotou-se, posteriormente ao jogo, um aumento da porcentagem de alunos que conceituaram os PF – aumento estatisticamente significativo para as conceituações do Bacharelado e da FCN. Identificou-se também um aumento, não significativo, do percentual de conceitos corretos referentes aos três percursos (Tabela 4).

TABELA 4

Comparação percentual\* de conceituações totais e de conceituações corretas dos Percursos Formativos

|                          | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|--------------------------|---------------|-------------|
| <b>Bacharelado</b>       |               |             |
| Total de Conceituações** | 65,6%         | 84,4%       |
| Conceituações Corretas   | 95,2%         | 100%        |
| <b>F.C. Nutrição</b>     |               |             |
| Total de Conceituações** | 46,9%         | 81,3%       |
| Conceituações Corretas   | 86,7%         | 100%        |
| <b>F.C. Aberta</b>       |               |             |
| Total de Conceituações   | 78,1%         | 90,6%       |
| Conceituações Corretas   | 72%           | 88%         |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

No caso de conceituação do Bacharelado, foi considerado incorreto o seguinte conceito: “É feito o curso de enfermagem, com optativas e eletivas da enfermagem, podendo-se optar pela pós-graduação e especialização em alguma matéria”. Quanto à FCN, um exemplo de conceito considerado incorreto foi: “Além de ser formada em enfermagem o (a) aluno (a) estará apto a executar algumas atividades de um nutricionista”. Em relação à FCA, foram considerados incorretos conceitos como: “Curso com a possibilidade de inserir disciplinas voltadas para uma ou mais áreas específicas” e “O currículo comum do enfermeiro mais as optativas que você achar interessante”.

### **5.3.2.2 Entendimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular**

Nessa dimensão, buscou-se identificar as justificativas que os alunos atribuíram ao oferecimento dos PF no currículo, antes e após o jogo. A partir do PPP e de demais materiais referentes à flexibilização curricular na UFMG, foram estabelecidas, previamente, três justificativas de oferecimento dos PF, a saber: (1) Exercício da autonomia; (2) Resposta às demandas sociais; (3) Resposta às demandas da profissão e do mercado de trabalho. Após análise das respostas dos discentes, outras duas categorias emergiram: (4) Qualificação profissional; e (5) Ampliação do campo de atuação.

Verificou-se, posteriormente ao jogo, um aumento, não significativo, da porcentagem de discentes que atribuíram o oferecimento dos PF às justificativas previamente estabelecidas (40,6% para 56,3%), com destaque para a categoria de exercício da autonomia (Tabela 5).

**TABELA 5**  
 Comparação percentual\* de justificativas referentes ao oferecimento dos Percursos  
 Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular

|                                   | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|-----------------------------------|---------------|-------------|
| <b>Categorias pré-definidas</b>   |               |             |
| Exercício da Autonomia            | 34,4%         | 50%         |
| Resposta às demandas sociais      | 3,1%          | 0           |
| Resposta às demandas da profissão | 3,1%          | 6,3%        |
| Total                             | 40,6%         | 56,3%       |
| <b>Outras categorias</b>          |               |             |
| Qualificação profissional         | 15,6%         | 15,6%       |
| Ampliação do campo de atuação     | 43,8%         | 28,1%       |
| Total                             | 59,4%         | 43,7%       |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

### 5.3.2.3 Escolha dos Percursos Formativos

Nessa dimensão, definiram-se duas instâncias de análise: o percurso formativo escolhido e a justificativa da escolha.

#### 5.3.2.3.1 Percurso Formativo escolhido

Para a análise dos PF escolhidos pelos alunos, buscou-se identificar qual era a opção de escolha pretendida antes e após o jogo.

Verificaram-se, nos momentos pré e pós-jogo, porcentagens similares referentes à escolha do percurso, com destaque para o Bacharelado e a FCA, que obtiveram os maiores valores percentuais em ambos os momentos. Após o jogo, identificou-se, também, redução da dúvida quanto à escolha (Tabela 6).

TABELA 6  
 Comparação percentual\* das escolhas dos Percursos Formativos

|                | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|----------------|---------------|-------------|
| Bacharelado    | 40,6%         | 46,9%       |
| F. C. Nutrição | 3,1%          | 3,1%        |
| F. C. Aberta   | 46,9%         | 46,9%       |
| Dúvida         | 9,4%          | 3,1%        |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

### 5.3.2.3.2 Justificativa da escolha do Percorso Formativo

Para a análise das justificativas da escolha do PF, buscou-se identificar qual justificativa foi atribuída pelos alunos à opção do percurso pretendida antes e após o jogo. A partir do PPP e de demais materiais referentes à flexibilização curricular na UFMG, definiram-se, previamente, categorias para cada percurso. Após análise das respostas dos discentes, outras categorias emergiram.

Para o Bacharelado, definiu-se, a priori, a seguinte categoria: “Conhecer e aprofundar saberes característicos da atuação profissional do enfermeiro”. A partir das respostas dos discentes, emergiram outras duas categorias: “Dificuldades e dúvidas quanto à Formação Complementar Aberta” e “Escolher disciplinas optativas de interesse”. Para a FCN e a FCA, opções de formação complementar, definiram-se, previamente, duas categorias: “Contemplar interesses e habilidades dos alunos” e “Formar profissionais com perfis diferenciados”. Após análise das respostas dos alunos, emergiu para a FCN a categoria “Suprir falta de nutricionista no serviço” e para a FCA a categoria “Ampliar conhecimentos”.

Verificou-se, após o jogo, um aumento, não significativo, da porcentagem de alunos que justificaram sua escolha pelo Bacharelado em consonância com a categoria previamente definida – “Conhecer, refletir e aprofundar saberes característicos da atuação profissional do enfermeiro”. Em relação à FCN e à FCA, denotou-se um aumento, também não significativo, da porcentagem referente às categorias emergidas das respostas dos alunos – “Suprir falta de nutricionista no serviço” e “Ampliar conhecimentos”, respectivamente (Tabela 7).

TABELA 7

Comparação percentual\* das justificativas das escolhas dos Percursos Formativos

|   | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|---|---------------|-------------|
| <b>Bacharelado</b>                            |               |             |
| <b>Categoria pré-definida</b>                 |               |             |
| Conhecer a atuação do enfermeiro              | 46,7%         | 66,7%       |
| <b>Outras categorias</b>                      |               |             |
| Dificuldades/dúvidas quanto à FCA             | 33,3%         | 33,3%       |
| Escolher disciplinas optativas                | 20%           | 0           |
| <b>F. C. Nutrição</b>                         |               |             |
| <b>Categorias pré-definidas</b>               |               |             |
| Contemplar interesses e habilidades           | 100%          | 0           |
| Formar profissionais com perfis diferenciados | 0             | 0           |
| <b>Outra categoria</b>                        |               |             |
| Suprir falta de nutricionista no serviço      | 0             | 100%        |
| <b>F. C. Aberta</b>                           |               |             |
| <b>Categorias pré-definidas</b>               |               |             |
| Contemplar interesses e habilidades           | 85,7%         | 80%         |
| Formar profissionais com perfis diferenciados | 0             | 0           |
| <b>Outra categoria</b>                        |               |             |
| Ampliar conhecimentos                         | 14,3%         | 20%         |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$ 

#### 5.3.2.4 Conhecimento sobre as áreas de atuação do enfermeiro

Na análise dos efeitos do jogo sobre o conhecimento das áreas de atuação do enfermeiro, buscou-se identificar quais áreas foram citadas pelos alunos, antes e após o jogo. Definiram-se, previamente, quatro áreas: assistência, gestão, educação e pesquisa.

Verificou-se, posteriormente ao jogo, um aumento do conhecimento referente a todas as áreas previamente definidas – aumento estatisticamente significativo apenas para a área de Educação (Tabela 8).

TABELA 8

Comparação percentual\* do conhecimento sobre as principais áreas de atuação do enfermeiro

|             | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|-------------|---------------|-------------|
| Assistência | 90,6%         | 100%        |
| Gestão      | 56,3%         | 62,5%       |
| Educação**  | 40,6%         | 62,5%       |
| Pesquisa    | 37,5%         | 50%         |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

### 5.3.2.5 Definição de habilidades essenciais ao enfermeiro

Na análise dos efeitos do jogo sobre a definição de habilidades essenciais ao enfermeiro, buscou-se identificar quais tipos de habilidades os alunos consideraram importantes para a atuação profissional, antes e após o jogo. A partir do PPP, foram estabelecidas, previamente, seis categorias, que se referem às competências gerais que devem ser desenvolvidas pelo enfermeiro em sua formação. São elas: (1) Atenção à Saúde; (2) Tomada de Decisões; (3) Comunicação; (4) Liderança; (5) Administração e Gerenciamento; e (6) Educação Permanente. Após análise das respostas dos discentes, outras categorias emergiram, a saber: (7) Atribuições da Personalidade; (8) Atribuições do Comportamento; e (9) Sentimentos e Valores diante da profissão.

Verificou-se, posteriormente ao jogo, uma redução, estatisticamente significativa, do percentual total de habilidades correspondentes às categorias pré-definidas (39,4% para 28,7%), com destaque para as habilidades de Atenção à Saúde. Identificou-se, ainda, um aumento significativo do percentual relativo às habilidades consideradas como atribuições da personalidade (Tabela 9).

TABELA 9

Comparação percentual\* dos tipos de habilidades consideradas essenciais ao enfermeiro

|   | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|---|---------------|-------------|
| <b>Categorias pré-definidas</b>           |               |             |
| Atenção à Saúde**                         | 10,6%         | 6,9%        |
| Tomada de Decisões                        | 0,6%          | 1,2%        |
| Comunicação                               | 14,4%         | 11,9%       |
| Liderança                                 | 1,9%          | 0,6%        |
| Administração e Gerenciamento             | 1,3%          | 0           |
| Educação Permanente                       | 10,6%         | 8,1%        |
| Total**                                   | 39,4%         | 28,7%       |
| <b>Outras Categorias</b>                  |               |             |
| Atribuições da Personalidade**            | 38,8%         | 46,9%       |
| Atribuições do Comportamento              | 20,6%         | 20%         |
| Sentimentos e Valores diante da profissão | 1,3%          | 4,4%        |
| Total**                                   | 60,7%         | 71,3%       |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

### 5.3.2.6 Definição de habilidades e estratégias para a resolução de uma situação-problema

Nessa dimensão, definiram-se duas instâncias de análise: a utilização das habilidades citadas como essenciais ao enfermeiro para a resolução da situação-problema e as estratégias explicitadas para a condução do caso exposto no questionário.

#### 5.3.2.6.1 Utilização das habilidades para a resolução da situação-problema

Em relação à utilização das habilidades, buscou-se identificar quantas e quais habilidades citadas previamente pelos alunos como essenciais à atuação do enfermeiro foram explicitadas para a resolução da situação-problema do questionário, antes e após o jogo.

Verificou-se, posteriormente ao jogo, uma redução, sem significância estatística, do percentual de habilidades que, após explicitadas, foram utilizadas para a resolução da situação-problema proposta (Tabela 10).

TABELA 10

Comparação percentual\* do total de habilidades utilizadas para a resolução da situação-problema

|                                   | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|-----------------------------------|---------------|-------------|
| Total de habilidades explicitadas | 32,9%         | 28,6%       |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

Identificou-se que antes do jogo as habilidades referentes à comunicação e às atribuições da personalidade foram mais explicitadas para a resolução do caso. Após o jogo, denotou-se uma redução das habilidades de comunicação e um acréscimo das habilidades referentes às atribuições da personalidade e do comportamento (Tabela 11).

TABELA 11

Comparação percentual das habilidades explicitadas para a resolução da situação-problema

|   | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|---|---------------|-------------|
| Atenção à Saúde                           | 9,4%          | 4,3%        |
| Tomada de Decisões                        | 0             | 0           |
| Comunicação                               | 35,8%         | 24%         |
| Liderança                                 | 0             | 0           |
| Administração e Gerenciamento             | 0             | 0           |
| Educação Permanente                       | 13,2%         | 6,5%        |
| Atribuições da Personalidade              | 26,4%         | 34,8%       |
| Atribuições do Comportamento              | 15,1%         | 28,3%       |
| Sentimentos e Valores diante da profissão | 0             | 2,2%        |

Fonte: Elaboração própria, 2013

### 5.3.2.6.2 Definição de estratégias para a resolução da situação-problema

Quanto às estratégias descritas para a condução do caso, definiram-se, a partir das respostas dos discentes, cinco categorias, quais sejam: (1) Aproximação com a paciente; (2) Educação em saúde; (3) Envolvimento da família; (4) Atuação com outros profissionais; e (5) Assistência.

Denotou-se, após o jogo, um aumento, estatisticamente significativo, do percentual de estratégias de educação em saúde e uma redução dos percentuais relativos aos demais tipos de estratégias (Tabela 12).

TABELA 12

Comparação percentual\* das estratégias explicitadas para a resolução da situação-problema

|                                  | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|----------------------------------|---------------|-------------|
| Aproximação com a paciente       | 15,7%         | 9,6%        |
| Educação em saúde**              | 44,6%         | 60,2%       |
| Envolvimento da família          | 3,6%          | 2,4%        |
| Atuação com outros profissionais | 19,2%         | 14,4%       |
| Assistência                      | 16,9%         | 13,3%       |

Fonte: Elaboração própria, 2013

\* Teste McNemar

\*\*  $p \leq 0,05$

Como estratégias para a aproximação com a paciente, consideraram-se a escuta, o vínculo e o acolhimento. Para a educação em saúde, foram consideradas as estratégias de educação, argumentação, orientação, informação, aconselhamento, conversa e questionamento. Nos casos de envolvimento da família, consideraram-se as estratégias de busca de apoio e de união entre os familiares, de maior conhecimento do contexto familiar e de envolvimento dos membros familiares nas ações de saúde. Quanto à atuação com outros profissionais, foram consideradas as estratégias de encaminhamento a outros profissionais ou de atuação junto a uma equipe multiprofissional. Como estratégias assistenciais, foram consideradas aquelas que abordaram a necessidade de diagnóstico, de cuidados e de tratamento da doença e do sofrimento psíquico.

Com relação às estratégias de educação em saúde, mais citadas antes e após o jogo, verificou-se que os recursos de persuasão e de informação obtiveram maior valor percentual, tanto no momento pré quanto no pós-jogo. Identificou-se, ainda, posteriormente ao jogo, um aumento da porcentagem referente à persuasão (Tabela 13).

TABELA 13

Comparação percentual das estratégias de educação em saúde explicitadas para a resolução da situação-problema

|                | Antes do Jogo | Após o Jogo |
|----------------|---------------|-------------|
| Educação       | 5,4%          | 8%          |
| Persuasão      | 29,7%         | 36%         |
| Orientação     | 10,8%         | 6%          |
| Informação     | 27%           | 24%         |
| Aconselhamento | 10,8%         | 12%         |
| Conversa       | 16,2%         | 12%         |
| Questionamento | 0             | 2%          |

Fonte: Elaboração própria, 2013

#### 5.4 Análise da Implantação<sup>4</sup>

Na análise das Memórias de Jogo elaboradas pelos alunos emergiram cinco categorias, a saber: (1) Ideias, sentimentos e expectativas para o dia de jogo; (2) Ideias, sentimentos e reações no jogo; (3) Considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo; (4) Ações dos grupos diante das situações-problema do jogo; (5) Potencialidades pedagógicas do jogo, composta por quatro subcategorias – 5.1 O jogo como meio de aproximação com a prática profissional; 5.2 O jogo como uma estratégia pedagógica não tradicional e lúdica; 5.3 O jogo como uma estratégia que favorece a participação ativa dos jogadores; 5.4 O jogo como uma estratégia que favorece a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional.

Os resultados estão descritos por categoria e transversalmente (ao longo dos dias), possibilitando a compreensão de como os conteúdos de cada categoria transformaram-se, ou seja, de como os alunos foram conferindo significados ao jogo no decurso dos seis dias. A

<sup>4</sup> Como os alunos participantes desta análise foram os mesmos da análise dos efeitos, prescindiu-se da caracterização dos participantes nesta subseção.

partir desses conteúdos também se buscou identificar ajustes necessários e possíveis nos procedimentos e na dinâmica do jogo, em curto prazo, nesse período de implantação, e em médio prazo, em futuras implantações dessa estratégia.

#### **5.4.1 Ideias, sentimentos e expectativas para o dia de jogo**

Esta categoria aborda como os discentes representaram o jogo antes de sua primeira sessão e após cada dia de sua realização. Denotaram-se ideias, sentimentos e expectativas que ora indicaram dificuldades para a vivência do jogo, ora mostraram aceitação e desejo pela inserção em sua história.

Os discentes explicitaram ideias que remeteram a dúvidas sobre o jogo anteriormente à sua primeira partida. Expressaram sentimentos como medo, desinteresse e desânimo e, ao mesmo tempo, demonstraram curiosidade e ansiedade.

As ideias destacadas pelos alunos remeteram a dúvidas sobre o objetivo do jogo para a formação em Enfermagem e também sobre o seu desenvolvimento, conforme exemplos abaixo.

“No primeiro momento do jogo percebi que todos estavam com certa apreensão, algumas dúvidas ainda pairavam no ar. O que será esse jogo? Encenar o personagem? Qual o objetivo? Há alguma relação com nosso curso? Pelos comentários anteriores, suponho que eram dúvidas não só minhas, mas do grupo” (A14).

“Hoje foi o primeiro dia do jogo e no início eu não sabia ao certo o que fazer, assim como todo o grupo tinha muitas dúvidas e questionamentos acerca do desenvolvimento do jogo” (A8).

Essas dúvidas sobre o jogo conduziram ao questionamento sobre a sua utilidade no ensino de Enfermagem, como exemplificado a seguir.

“Confesso que ao ingressar nesta disciplina, pensava frequentemente qual seria a real utilidade destes momentos para a minha formação” (A19).

“Eu estava meio arredia em relação ao jogo, no começo estava achando que era uma matéria que iria me fazer perder tempo e não chegaria a lugar algum. E que não teria nenhum sentido fazê-la, pois não via relação alguma com a Enfermagem” (A24).

“De início, a expectativa da turma para com a disciplina não era uma das melhores. Passar a tarde inteira “jogando” se torna um pouco frustrante quando sabemos o quanto temos que estudar e o quanto o tempo é valioso para nós” (A28).

Observa-se que os alunos destacaram que a disciplina, desenvolvida por meio de um jogo, levaria a uma perda de tempo, sobretudo diante da demanda de estudo de outras disciplinas.

Sobre os sentimentos diante da proposta, os alunos expressaram medo perante a experiência do jogo, bem como desinteresse e desânimo para essa vivência. Seguem abaixo trechos que exemplificam esses sentimentos.

“Medo talvez do novo, do que estava por acontecer comigo e com meu grupo” (A31).

“Além disso havia um pouquinho de medo de experimentar o novo e também da nossa exposição, que seria inevitável” (A28).

“Antes do primeiro jogo, não estava muito interessada no jogo, pois estava achando que seria mais uma disciplina monótona” (A12).

“Confesso que eu não estava muito animada para ter essa experiência” (A9).

Denota-se que o sentimento de medo referiu-se à novidade da experiência e à própria exposição, considerada inevitável no RPG. Sobre o desinteresse no jogo, destaca-se que foi motivado pela associação à monotonia experienciada em outras disciplinas já cursadas.

Os alunos também demonstraram curiosidade e ansiedade para compreenderem o jogo e a sua relação com a formação em Enfermagem, conforme exemplos que se seguem.

“No primeiro dia de jogo, o sentimento inicial era de curiosidade. Curiosidade sobre como o jogo iria funcionar e, principalmente, sobre como a Enfermagem e a formação de enfermeiros estariam inseridos no mesmo. Esse não era um sentimento apenas pessoal, mas também de todo o grupo” (A10).

“Todos na sala estavam ansiosos para ver como um jogo de RPG poderia estar relacionado com a enfermagem” (A22).

“O processo de apresentação do jogo, da história de Kalantar, a criação e apresentação dos personagens feito no primeiro dia de aula das disciplinas Seminários A e B, despertou em mim grande curiosidade, afinal, não é sempre que se tem uma matéria jogada na grade curricular” (A14).

Observou-se que a novidade da experiência, já associada ao medo anteriormente, aqui consistiu motivação para a curiosidade, decorrente, inclusive, da inovação que representa a utilização de um jogo no ensino.

Após o primeiro dia de jogo, os alunos expressaram ansiedade e curiosidade para a partida subsequente, também observadas antes do primeiro dia, bem como expectativas relacionadas ao jogo e ao seu desenvolvimento.

A ansiedade e a curiosidade, diferente do evidenciado anteriormente, referiram-se à vivência de novas situações-problema, como exemplificado abaixo.

“Aguardo ansiosa para as próximas aulas e para as nossas próximas missões” (A9).

“O sentimento ao fim da sessão foi de mais curiosidade e vontade de resolver os próximos casos (...)” (A24).

As expectativas relacionadas ao jogo e ao seu desenvolvimento destacaram o desejo por mais aprendizado e surpresas, bem como por maior participação do grupo e por melhor incorporação do personagem, conforme exemplos que se seguem.

“Que eu possa aprender muito mais no decorrer da matéria!” (A32).

“Espero que este jogo ainda me revele muitas surpresas” (A32).

“Espero que no próximo jogo todos do grupo participem mais” (A29).

“No próximo jogo, quero tentar incorporar melhor o meu personagem, definir ao certo sua personalidade, para tornar o jogo mais intrigante” (A27).

Esses diferentes exemplos revelam tanto expectativas atribuídas ao jogo em si, expressas no desejo por surpresas, quanto atribuídas à maior implicação dos alunos no jogo, manifesta no desejo por mais aprendizado, participação do grupo e incorporação do personagem.

Esses dois últimos aspectos – participação do grupo e incorporação do personagem – foram considerados pelos mestres para a condução dos dias seguintes de jogo. Maior ênfase foi dada à participação de cada um dos jogadores nas situações-problema e à incorporação das características definidas para o personagem.

Posteriormente ao segundo dia de jogo, os alunos também explicitaram expectativas para a partida seguinte relacionadas ao desenvolvimento do jogo. Novas expectativas surgiram referentes às situações-problemas e, também, à maior motivação e interesse no jogo.

Diferentemente do dia anterior, as expectativas relacionadas ao desenvolvimento referiram-se à evolução do personagem após a escolha do adendo – metáfora do percurso formativo. Quanto às situações-problema, os discentes relataram expectativas por

experiências que possibilitem o exercício de outras habilidades. Seguem abaixo exemplos que representam essas expectativas.

“Fico então no aguardo de uma nova rodada para saber qual rumo meu personagem irá tomar após escolha do adendo...” (A20).

“Espero novas experiências focadas em outras habilidades...” (A14).

A expectativa pela descoberta do rumo do personagem após a escolha do adendo possibilita perceber a projeção discente na metáfora representada. Esse interesse retrata o desejo pela vivência metafórica do próprio percurso curricular e das suas respectivas implicações na formação.

Quanto às expectativas por maior motivação e interesse na terceira partida, os alunos destacaram o desejo por um dia de jogo semelhante ao primeiro, conforme exemplos abaixo.

“Espero que a próxima sessão possa me motivar mais e que o jogo seja tão interessante quanto o primeiro dia. E que no final minha opinião sobre o jogo possa ter mudado para melhor” (A16).

“Espero sinceramente que os meus sentimentos em relação ao jogo mudem e que os sentimentos bons que tive na primeira rodada voltem. A primeira impressão que tive ao jogar foi boa e quero que ao final dessa disciplina eu saia só com bons momentos e boas impressões” (A24).

Após o terceiro dia de jogo, algumas expectativas manifestadas para a partida subsequente, de modo semelhante ao dia anterior, referiram-se à evolução dos personagens a partir da escolha do adendo e ao desejo por maior gosto e interesse pelo jogo. Novas expectativas surgiram relacionadas às casas a serem visitadas no jogo e à melhor desenvoltura do personagem.

Quanto às expectativas referentes às casas a serem visitadas, destacou-se o interesse pelo conhecimento das áreas de atuação do enfermeiro, metaforicamente representadas pelas casas no jogo, conforme trecho abaixo.

“Tenho uma grande expectativa em passar pelas outras casas, saber como é atuação delas, qual o seu papel no reino. Pra mim, cada casa representa uma área de atuação da enfermagem e quero muito ver as outras possibilidades” (A26).

Destaca-se que essa significação da metáfora representada pelo jogo denota a compreensão sobre a possibilidade de os alunos conhecerem, no jogo, áreas de atuação do enfermeiro e suas respectivas funções.

As expectativas referentes à melhor desenvoltura foram relacionadas ao desejo pela evolução dos aprendizes no jogo, representados, cada qual, por seu personagem, conforme exemplo que se segue.

“Mas espero que no próximo jogo tenha uma desenvoltura melhor, que faça com que todos os aprendizes possam evoluir, o que para mim não aconteceu nesse” (A4).

Posteriormente ao quarto dia de jogo, algumas expectativas explicitadas para a quinta partida retomaram expectativas já manifestas nos dias anteriores, como o desejo por maior participação do grupo, por um jogo mais prazeroso e por situações-problema que exijam outras habilidades. Novas expectativas surgiram referentes à possibilidade de o jogo subsidiar a escolha do percurso formativo a ser desenvolvido na graduação, conforme trechos abaixo.

“Assim espero que o próximo dia me ajude mais nessa escolha e que ela seja certa” (A30).

“Apesar de faltarem poucas aulas para o fim da disciplina, ainda tenho esperança de que o jogo me ajude realmente a entender melhor as opções do currículo e escolher o que tem mais a ver comigo” (A26).

A expectativa “*de que o jogo ajude realmente*” denota que o jogo até então mostrou limitações para favorecer o entendimento e a escolha dos percursos formativos.

Para o sexto e último dia de jogo, os alunos expressaram curiosidade e expectativas relacionadas ao cumprimento da missão final do personagem, como exemplificado abaixo.

“Estou curiosa para saber como será o próximo jogo!” (A28).

“Aguardo o próximo encontro para ver se vou conseguir ou não realizar com sucesso essa ‘missão’” (A30).

#### **5.4.2 Ideias, sentimentos e reações no jogo**

Esta categoria aborda as produções subjetivas despertadas no jogo durante cada dia de sua implantação. Observaram-se diferentes ideias, sentimentos e reações diante das experiências vivenciadas que, em conjunto, evidenciaram um padrão contraditório de

aceitação do jogo e de sua apreciação: ora indicaram boa aceitação e apreço pelas situações vividas, ora mostraram dificuldade de abertura à experiência e insatisfação com a estratégia.

No primeiro dia de jogo, os discentes explicitaram ideias relacionadas à superação das expectativas iniciais e à compreensão dos objetivos do jogo. Expressaram diferentes sentimentos, como estranhamento, timidez, insegurança, constrangimento, frustração, monotonia, competitividade e apreço pelo jogo. Também foi destacado como se deu a participação e o envolvimento dos jogadores nas situações-problema propostas.

A superação das expectativas iniciais relacionou-se à surpresa diante do jogo e ao interesse para a próxima partida. Denotou-se, também, a compreensão dos objetivos do jogo para a formação em Enfermagem. Seguem abaixo exemplos que retratam essas ideias.

“Bom, acho que nessa primeira aula o medo deu lugar à surpresa e até à superação” (A30).

“No final do jogo minha percepção tinha mudado completamente, eu estava super interessada e empolgada para ver o vai acontecer na próxima rodada” (A24).

“Após a apresentação, a primeira situação foi colocada e assim que o mestre disse: ‘e aí? Este é o caso de vocês, como vocês resolveriam?’ Fui capaz de perceber que existia sim, uma relação com a enfermagem” (A14).

“Foi possível perceber como a atuação do enfermeiro estaria inserida nele” (A10).

Essas ideias retratam uma (re)significação dos sentidos atribuídos ao jogo, expressa na substituição do medo e da desmotivação pela surpresa e pelo interesse e, também, na superação das dúvidas inicialmente explicitadas quanto aos seus objetivos na formação.

Quanto aos sentimentos despertados no primeiro dia de jogo, observou-se que foram bastante diversos, abrangendo estranhamento, timidez, insegurança, constrangimento, frustração, monotonia, competitividade e apreço pelo jogo. Manifestou-se estranhamento diante da história e da possibilidade de o mestre ter poderes, conforme exemplos abaixo.

“Achei muito estranha a história, mas me esforcei pra tentar gostar do jogo” (A29).

“Achei muito estranho que o mestre dos personagens tinha poderes. Isso acrescenta ao jogo, não ao nosso ensino” (A29).

A timidez foi destacada como um sentimento inicial que, gradativamente, foi sendo superado. Também foi ressaltada como uma reação diante dos temas abordados por uma situação-problema – relação sexual e gravidez – conforme exemplificado abaixo.

“No início fiquei meio sem jeito de falar, um pouco tímida, mas logo todo o grupo entrou no espírito do jogo, encarnou o personagem e estava atento a todas as direções do mestre” (A14).

“O início causou certo receio no grupo e ficamos tímidos, porém o tempo foi passando e o jogo foi aceito pelo grupo” (A2).

“O grupo teve dificuldades principalmente no caso da adolescente grávida, pois ao falarmos de sexo, tivemos um pouco de vergonha e receio, pois o mestre que representava o papel da Clair, é homem e como sabemos, ainda existe um certo tabu quando se trata de sexo” (A19).

Destaca-se que a superação da timidez foi possível por maior encarnação do personagem, ou seja, pela imersão na metáfora proposta pelo jogo. Ressalta-se, também, que o fato de o mestre, homem, ter interpretado uma situação que aborda relação sexual e gravidez gerou receio no grupo, por remeter ao tabu existente acerca dessa temática.

A insegurança e o constrangimento também foram sentimentos despertados diante das situações apresentadas no jogo, conforme exemplos que se seguem.

“Surgiu um frio na barriga, ‘e agora, o que fazer?’ Insegurança, foi a primeira reação” (A14).

“Deparamo-nos com uma situação de constrangimento e falta de ação sobre com agir nesse tipo de caso” (A24).

Os alunos destacaram, ainda no primeiro dia de jogo, os sentimentos de frustração e de monotonia. A frustração foi relacionada à dificuldade na resolução dos casos. Já a monotonia foi descrita como um sentimento de reação à falta de entretenimento do jogo. Seguem abaixo exemplos que retratam esses sentimentos.

“No decorrer do jogo tivemos que lidar com frustrações, não só nos dados, mas também nas tentativas de conseguir informações, de comunicar com os personagens de cada caso” (A14).

“O abatimento tomou conta, acredito que não só de mim, mas de alguns componentes do grupo também. Ocorreram momentos em que me desliguei totalmente daquele ambiente e me perdi em meus pensamentos, devido ao fato que o jogo não prendeu a minha atenção. Fiquei com vontade de fazer outras coisas e até mesmo de sair da sala” (A31).

Observa-se que o sentimento de frustração decorreu da dificuldade na resolução dos casos, tanto na construção oral da história quanto na obtenção dos valores necessários no dado. Já a *“vontade de fazer outras coisas e até mesmo de sair da sala”* denota, por um lado,

o desejo de abandonar a partida e, por outro, a obrigatoriedade a que os alunos foram submetidos ao terem o jogo vinculado a uma disciplina de matrícula obrigatória.

A competitividade também foi destacada como um sentimento no primeiro dia de jogo, sobretudo relacionada à construção de ideias apropriadas às situações-problema, conforme exemplo abaixo.

“Minha reação individual foi querer me destacar com ideias solucionáveis, pois acredito que no final do jogo haverá um ganhador, o qual será por sorte ao tirar números altos nos dados, mas também por suas ideias, intervenções e a própria vontade de se sobressair” (A25).

Também foi manifestado o apreço pelo jogo, explicitado pelo seu próprio formato, RPG, pelas habilidades exigidas e, também, pelo entretenimento proporcionado, como exemplificado a seguir.

“Gostei muito de conhecer o jogo RPG, pois até então só havia ouvido falar, nunca tinha jogado” (A27).

“Eu adorei o jogo porque exigiu muito raciocínio lógico, rápido e eficaz” (A23).

“Particularmente gostei do jogo, percebi que me desliguei um pouco das obrigações do curso, relaxei e gostei do momento em que estávamos jogando” (A2).

O último exemplo destaca a ludicidade e o entretenimento possibilitados pelo jogo, ressaltados, sobretudo, diante da rotina característica do ambiente acadêmico.

Quanto à participação e ao envolvimento no jogo, denotou-se que os alunos inseriram-se na história, interpretaram o seu personagem e imaginaram as cenas e as possíveis ações diante delas, conforme exemplos que se seguem.

“Foi possível realmente me inserir na história, no momento que estava acontecendo, imaginar toda a cena e poder interpretar o personagem” (A4).

“No decorrer em que o enredo foi sendo proposto pelo mestre e as situações e problemas foram apresentados, fui me envolvendo e imaginando o que eu poderia fazer diante de tais circunstâncias” (A8).

Esses exemplos denotam que o jogo favoreceu a imaginação, possibilitando o exercício metafórico da atuação do enfermeiro diante de diferentes situações.

No segundo dia, também foi evidenciada a compreensão acerca dos objetivos de utilização do jogo na formação em Enfermagem. Diferentes sentimentos foram despertados,

tanto referentes às situações-problemas apresentadas, quanto relacionados à necessidade de escolha do adendo no jogo – metáfora para a escolha do percurso formativo. Quanto aos sentimentos referentes às situações, destacaram-se a satisfação, o desânimo e a frustração. Quanto aos sentimentos relacionados à escolha do adendo, ressaltaram-se o desespero, o desgosto e a apreensão.

Destacou-se, também, o apreço pela vivência dos percursos formativos, bem como pela oportunidade de esclarecê-los no jogo. Igualmente ao dia anterior, foi relatado como se deu a participação e o envolvimento dos jogadores nas situações-problema propostas.

Quanto à compreensão acerca dos objetivos da utilização do jogo na formação, os alunos explicitaram que, além da relação com a vivência na Enfermagem, descrita no primeiro dia, também se evidenciou a aproximação do jogo com o percurso acadêmico a ser desenvolvido na graduação. Seguem abaixo exemplos que retratam essa ideia.

“Antes eu achava que o jogo era só para mostrar situações que iremos vivenciar durante nossa vida profissional, mas hoje eu vejo que ele também nos ajudará na nossa carreira enquanto estudante” (A9).

“Nesse dia podemos conhecer novas regras do jogo e as relacionar com o currículo de nosso curso, e isso foi ótimo por que nos fez relacionar ou até mesmo achar mais sentindo para a disciplina seminário AeB, pois antes estamos vendo apenas como um jogo no qual nos depararíamos com situação que futuramente teríamos que resolver sem pensar muito, mas com essa última aula/ rodada do jogo, vimos que não precisamos ir muito longe para saber onde vamos utilizar as situações propostas pela disciplina” (A30).

Observou-se, por meio do último exemplo, que a proximidade da metáfora da escolha dos percursos formativos com a realidade atual dos alunos possibilitou a atribuição de maior sentido e utilidade ao jogo.

Quanto aos sentimentos despertados pelas situações-problema, destacaram-se a satisfação, o desânimo e a frustração. Os alunos expressaram ora satisfação ora desânimo com os casos vivenciados no segundo dia. A frustração, igualmente ao dia anterior, foi destacada diante da dificuldade na resolução dos casos. Seguem trechos que exemplificam cada um desses sentimentos.

“Saio da casa dos amparadores muito feliz com os casos, com a forma com que conduzimos todos eles e com as resoluções. Identifiquei-me com as habilidades exigidas para abordar as pessoas, a criatividade necessária para chegar até o sujeito” (A14).

“Achei o jogo um pouco desanimado, e até mesmo chato, e minha dúvida é se essa característica se deve ao fato de que nós não estamos entrando “no clima”, se não estamos sendo conduzidos corretamente ou se o jogo é realmente assim” (A28).

“Hoje o jogo foi muito frustrante, logo comecei a ressaltar os pontos negativos que no primeiro contato (primeiro jogo) não observei. Todas as tarefas que foram designadas à equipe tiveram resultados insatisfatórios” (A3).

Esses trechos destacam que o jogo suscitou sentimentos contrários, despertando, inclusive, o questionamento acerca da participação dos jogadores e da condução do mestre. Esse questionamento foi discutido entre os mestres, de modo a melhorar a participação dos alunos e também a descrição e o relato das situações apresentadas.

Quanto aos sentimentos relacionados à escolha do adendo, ressaltaram-se o desespero, a apreensão e o desgosto. Os alunos expressaram desespero e apreensão diante da necessidade de escolher o adendo nas mesmas condições da vida real. O desgosto decorreu-se da perda do lado fantasioso do jogo e da forma como a escolha foi representada metaforicamente. Seguem exemplos que retratam esses sentimentos.

“(…) E isso deu muito desespero na gente, pois assim como na nossa vida o tempo de escolha é muito curto pra algo tão importante” (A29).

“Desespero de ter que decidir novamente (se assim posso dizer, pois até hoje não decidir) um caminho a seguir. Esta escolha por mais que tivesse outro nome, adendo, veio ao encontro de algo que em tempos tentado fugir, a formação. Fugir com medo de fazer uma escolha errada” (A11).

“Dessa vez entre os assuntos do jogo houve a introdução de dados, muito parecidos com o nosso currículo o que deixou todos do grupo muito apreensivos, por saber que teríamos que fazer uma escolha também no jogo” (A17).

“Eu não gostei da parte das escolhas, pois achei que não teve muita relação com as histórias dos personagens além de fazer com que o jogo perdesse um pouco seu lado fantasioso” (A23).

“Não achei que isso seria apresentado como: Clássico, estabelecido, híbrido; água, leite, pão; trigo, maçã; e sim que seria mais esclarecedor” (A25).

O desespero e a apreensão diante da necessidade da escolha do adendo no jogo evidenciaram as dificuldades dos alunos perante a escolha do percurso formativo no currículo. Essas dificuldades são relacionadas ao tempo, considerado curto para uma decisão tida como tão importante na formação, e ao medo da realização de uma escolha errada.

Quanto à perda do lado fantasioso do jogo, observa-se que a proximidade da metáfora da escolha do adendo com a escolha do percurso constituiu um aspecto que declinou do jogo

o seu caráter de irreabilidade. Já o desgosto pela forma como o currículo foi apresentado no jogo denota que a metáfora adotada pode apresentar limitações para favorecer o entendimento profícuo por parte dos alunos.

Ainda no segundo dia de jogo, os alunos expressaram apreço pela necessidade de escolha do adendo no jogo e também pela oportunidade de esclarecimento sobre os percursos formativos, conforme trechos abaixo.

“Gostei muito de ver ilustrado ali os nossos caminhos e como disse nosso mestre: “aqui vocês podem testar” e é isso mesmo, é uma forma de entendermos os caminhos que podemos seguir” (A14).

“A analogia do jogo com as possibilidades oferecidas pelo currículo do curso me deixou mais esclarecida quanto às opções que eu tenho. Achei muito interessante a forma que nos foi apresentada as possibilidades de trilhar os caminhos do jogo e as dificuldades implicadas a cada uma das escolhas” (A12).

Destaca-se que a possibilidade de escolher um adendo no jogo como uma metáfora da escolha do percurso formativo no currículo foi destacada como uma oportunidade de ensaiar e testar no jogo os caminhos possíveis de serem seguidos na graduação.

Os alunos expressaram, ainda, que foi possível melhor participação e envolvimento no jogo, devido à maior interação entre os jogadores e à maior exigência das situações-problema propostas, conforme exemplos que se seguem.

“A cada dia conheço mais os companheiros de jogo, colegas de sala que muitas vezes não tínhamos tanto contato antes dessa disciplina. Também conhecemos ainda mais os mestres e, assim, a timidez diminui e fico mais à vontade durante a participação no jogo” (A10).

“Dessa vez achei que os casos foram dados com menos informações, exigindo mais de nós para desenvolver a situação” (A14).

O primeiro trecho destaca o jogo como uma possibilidade de aproximação entre os colegas de sala, favorecendo a relação interpessoal e o convívio com pessoas até então pouco conhecidas. O segundo exemplo evidencia o gosto por situações que dispõem de menos informações e que, portanto, exigem maior participação e atividade dos jogadores.

No terceiro dia de jogo, assim como nos demais, os sentimentos despertados ficaram divididos entre desânimo, frustração, interesse e empolgação pelo jogo. Também foi evidenciado como se deu a participação e o envolvimento discente nas situações-problema.

Quanto ao sentimento de desânimo, os alunos destacaram, como motivo, a dificuldade na resolução dos casos. Igualmente aos dias anteriores, a frustração referida pelos discentes foi também ressaltada pelo pouco êxito obtido no desfecho das situações-problema. Já o interesse e a empolgação foram manifestados diante dos desafios apresentados e, também, da maior proximidade dos casos com a realidade. Seguem abaixo trechos que exemplificam esses sentimentos.

“Mais uma vez, a falta de sorte nos dados foi o principal motivo para que alguns integrantes do grupo perdessem um pouco do ânimo ao longo do jogo. Pois, iniciávamos um novo caso, mas não conseguíamos desenvolvê-lo até o final. Sendo assim, não ficávamos sabendo o rumo que aquela personagem teve na história” (A10).

“No meu grupo obtivemos êxito em poucos casos, o que gerou um grande sentimento de frustração. Também não tivemos muita sorte com os dados, não conseguimos atingir os pontos necessários para passar na maioria dos testes” (A26).

“O jogo de ontem foi muito mais interessante do que último. A passagem pela Casa dos Instrutores foi cheia de desafios, desafios muito complexos” (A26).

“O jogo foi mais empolgante dessa vez do que das outras duas, talvez por ter sido mais envolvente, com uma maior diversidade de casos que foram mais próximos da realidade” (A31).

O primeiro exemplo retrata o desânimo dos jogadores diante da falta de sorte nos dados, mas, sob outra perspectiva, demonstra o interesse pelas histórias apresentadas nas situações-problema, ao ser colocado que *“sendo assim, não ficávamos sabendo o rumo que aquela personagem teve na história”*. O último exemplo, por sua vez, explicita que maior envolvimento no jogo é alcançado por meio de situações que se aproximam mais da realidade, remetendo à possibilidade de o jogo favorecer o conhecimento e a vivência de situações próprias do cotidiano do enfermeiro.

Quanto à participação e ao envolvimento discente no terceiro dia de jogo, destacou-se maior empenho do grupo e maior interpretação do personagem. Também foi colocada a preguiça de participar e a conseqüente reflexão de que o jogo é dependente de quem joga, como segue abaixo.

“Nos divertimos durante o jogo apesar da falta de sorte, percebi o grupo mais empenhado em participar, mais dentro do personagem, o que deixou o jogo mais leve, mais atrativo” (A26).

“Apesar de não ter muita sorte no dado, fiquei feliz pelo empenho da equipe e pelo modo que alguns casos foram resolvidos, pois percebi que a maioria já estava mais à vontade com o jogo” (A2).

“Senti hoje uma certa preguiça de pensar, de tentar, de arriscar e partindo disso, como reclamar do jogo se não fazemos por onde muda-lo? A cada dia vejo que o jogo depende mais de quem joga do que dele próprio” (A14).

O último trecho destacou a relevância da participação do jogador para o desenvolvimento do jogo. O jogador foi então colocado como aquele que norteia e define o andamento do jogo, para além de seus procedimentos e de suas regras.

No quarto dia de jogo, foi retomada a compreensão dos seus objetivos, destacada nos dois primeiros dias, e explicitadas as limitações do jogo para abordar as questões do currículo. Consoante ao padrão evidenciado nos dias anteriores, foram observados sentimentos de monotonia, frustração e apreço. Foi também ressaltado como se desenvolveu a participação e o envolvimento dos alunos no jogo.

Em paralelo à compreensão sobre os objetivos do jogo, foram ressaltadas as limitações dessa estratégia para auxiliar no esclarecimento do currículo e na escolha do percurso formativo, conforme exemplos abaixo.

“Até agora não enxerguei esclarecimento no que tange ao currículo” (A17).

“Se o objetivo do jogo era ajudar na escolha do currículo, pelo menos por enquanto, ele não está sendo alcançado” (A26).

Sobre os sentimentos, a monotonia foi expressa diante da necessidade de aguardar outros jogadores prosseguirem na história. A frustração, igualmente ao dias anteriores, decorreu da dificuldade na resolução das situações-problema. O apreço, por sua vez, foi ressaltado pelo perfil das situações apresentadas nesse dia de jogo. Seguem abaixo trechos que exemplificam esses sentimentos.

“No jogo realizado ontem senti uma certa monotonia, achei que até hoje foi um dos mais chatos, tivemos que muitas vezes ficar sem fazer nada enquanto apenas uma pessoa jogava” (A16).

“Assim fui para o jogo achando que seria até fácil, mas ao começar a jogar os dados e vendo as situações que éramos colocados acabou em mais um dia de frustração, onde não conseguíamos realizar nenhuma tarefa, sendo que até um nervo e perda de um membro causei a um paciente” (A30).

“Mais um dia de jogo e fomos surpreendidos ao ser saber que estaríamos em um cenário de urgência e emergência, eu particularmente adorei por ser a área que sonho em seguir” (A30).

O segundo exemplo denota a vivência metafórica das consequências da falta de êxito nas ações desenvolvidas, por destacar que “*até um nervo e perda de um membro*” foi causado ao paciente. O último exemplo, por sua vez, demonstra a identificação dos jogadores com as áreas metaforicamente apresentadas no jogo, possibilitando a aproximação com os seus desejos e a vivência de situações quistas para o futuro profissional.

Como evidenciado em dias anteriores, quanto à participação e ao envolvimento dos alunos, destacou-se grande envolvimento do grupo e maior entrosamento. Seguem trechos que exemplificam essa reação dos alunos no jogo.

“Houve um envolvimento muito grande de todos os companheiros do grupo para que chegássemos a uma conclusão pertinente em tempo hábil” (A10).

“Percebi uma harmonia e um maior entrosamento entre todos os jogadores, o que creio ter ajudado na motivação, participação e elaboração de estratégias durante todo o percurso do jogo” (A15).

Observa-se que o maior entrosamento entre os jogadores favoreceu a motivação e a participação na elaboração de estratégias para as situações, destacando o caráter interativo e colaborativo do jogo.

No quinto dia de jogo, os alunos explicitaram ideias e sentimentos diante da escolha do título – casa/área em que desejaria atuar –, bem como dificuldades diante das situações-problema. Foi também expresso apreço pelo jogo, além de frustração e tensão. Igualmente aos dias anteriores, foi evidenciado como seu deu a participação e o envolvimento dos jogadores na partida.

As ideias e os sentimentos diante da escolha do título referiram-se ao gosto pelas situações apresentadas na casa escolhida, à tranquilidade para essa escolha e à sua relação com as habilidades desenvolvidas. Seguem abaixo trechos que exemplificam essas ideias.

“Escolhi esse título por ter gostado mais do primeiro dia de jogo e gostar mais mesmo desta questão do cuidado direto com o paciente que necessita” (A26).

“Escolher uma das casas no final do jogo foi tranquilo, pois já tínhamos vivenciado situações diversas em cada uma delas. Sendo assim, eu já conhecia como era o trabalho e os princípios das mesmas e pude optar pela que mais me agradava” (A10).

“Para finalizar hoje também foi o dia de escolher qual títulos queremos, e sinto que escolhi o errado por não ter muitas habilidades que são exigidas para essa função” (A30).

O segundo exemplo retrata a importância do conhecimento e da vivência das possibilidades anteriormente à escolha, o que pode ser transposto à escolha dos percursos formativos. Os alunos, em relatos anteriores, destacaram a necessidade de conhecerem e vivenciarem as opções de percurso no jogo e, sobre isso, ora ressaltaram a oportunidade oferecida pelo jogo para esse esclarecimento, ora evidenciaram as limitações do jogo para essa vivência. O terceiro exemplo, por sua vez, evidencia a relevância da adequação entre a função desejada e as habilidades a serem desenvolvidas, como meio de exercer, mais proficuamente, a profissão.

Quanto às dificuldades, os alunos expressaram que as situações-problema apresentadas nesse dia de jogo exigiram decisões difíceis e geraram dúvidas quanto à escolha a ser seguida, como exemplificado a seguir.

“Porém ao mesmo tempo que o jogo era dinâmico a equipe “travava” em alguns momentos, pois as decisões a serem tomadas eram muito difíceis. Primeiro pelo fato de algumas decisões não serem tomadas pela equipe e sem concordar com a decisão tomada ainda éramos obrigados a transmiti-la a terceiros” (A3).

“Foi a partida mais difícil que jogamos até agora, olhávamos umas para as outras sem saber o que decidir ou o que era melhor escolher” (A24).

Essas dificuldades geradas pelas situações apresentadas foram motivo de apreço pelo jogo, por exigirem mais da equipe na resolução dos desafios, conforme exemplo abaixo.

“Fomos conduzidos para a Casa dos Sustentadores e passamos por desafios complicados, delicados e que exigiram de nós e talvez, por isso tenha sido um dos jogos que eu mais gostei” (A14).

Igualmente aos dias anteriores, a frustração diante da dificuldade na resolução dos casos também esteve presente no quinto dia do jogo. Já a tensão foi destacada pelos desafios propostos nas situações. Seguem exemplos abaixo.

“Dia marcado por muito azar no dado, toda vez que eu jogava caía o número um e no máximo três e isso me atrapalhou muito, pois por mais que eu tivesse um grande número de experiências marcado nas qualidades pedidas eu não conseguia realizar com sucesso o trabalho” (A30).

“Durante todo o jogo fiquei muito tensa por causa dos desafios, mas isso me fez ficar mais atenta e pensativa” (A24).

Destaca-se, por meio do último exemplo, que a tensão gerada pelas situações foi motivo de entretenimento no jogo, favorecendo a atenção e a reflexão sobre os desafios.

Quanto à participação e ao envolvimento no jogo, assim como nos dias anteriores, os alunos destacaram maior envolvimento, disposição e entusiasmo para a resolução das situações, conforme exemplos abaixo.

“Os desafios foram mais interessantes, nós nos envolvemos mais com o jogo e, coincidência ou não, estávamos um pouco mais inspiradas e criativas para resolver os problemas” (A28).

“Confesso que hoje foi um dos melhores dias de jogo, todos nos participantes estávamos dispostos e entusiasmados, animados para a resolução dos casos propostos” (A19).

No sexto e último dia de jogo, os sentimentos despertados foram receio, apreensão e frustração, expressos sob perspectivas diferentes das observadas nas partidas anteriores. Os alunos também ressaltaram o apreço pelo jogo e pelas situações, os sentimentos de vitória e de derrota e a participação e o envolvimento no jogo.

O receio no último dia decorreu-se do medo pela reprovação no teste final proposto no jogo. A apreensão foi evidenciada diante da necessidade de enfrentar, individualmente, as situações propostas. A frustração, diferentemente dos dias anteriores, foi decorrente da inexistência, no jogo, da metáfora do “Complementum”, ou seja, dos estudos complementares para aqueles reprovados no Teste do Méritus – teste necessário à formação dos aprendizes. Seguem abaixo trechos que exemplificam esses sentimentos.

“O último dia de jogo me pareceu uma avaliação de verdade, onde me deparei com receio de jogar os dados, por medo de não ser aprovada no teste final” (A19).

“Fui a única a escolher essa função, o que me deixou um pouco aflita e apreensiva em relação a o que eu iria enfrentar sozinha” (A4).

“Tive que enfrentar algumas situações onde o que mais contava eram minhas habilidades específicas. Como eu não tinha muitos pontos nas habilidades necessárias não obtive sucesso no jogo. Como não passei no teste, imaginei que faríamos Estudos nas vilas para concluirmos, o que não aconteceu e acabei saindo frustrada” (A32).

O primeiro exemplo retrata como os alunos percebem e representam a avaliação em suas atividades acadêmicas. O segundo exemplo, por sua vez, retrata a importância do trabalho em equipe construído no jogo, a segurança que a atuação conjunta favorece e a apreensão diante da necessidade de atuação individual.

O apreço pelo jogo foi destacado como decorrente das situações vivenciadas, da sua adequação à casa escolhida para atuação, bem como da ilusão criada para representar o teste final dos aprendizes, como exemplificado abaixo.

“O dia tão esperado, a final do jogo, foi bastante interessante. Achei os casos intrigantes e bem característico da casa escolhida, o que me deixou animada em solucionar casos correspondentes a casa dos Reparadores” (A29).

“O último portal nos levou de volta a Ravier que disse que tudo que tínhamos acabado de vivenciar foi uma ilusão e que esse era o Méritos. Na hora fiquei com raiva, não só eu mas o grupo. Como assim nada disso aconteceu? Não teve guerra nenhuma? Não seria raiva o sentimento e sim aquele desconforto de “poxa, fomos iludidos. Nada disso era verdade”, mas achei a estratégia ótima. Dessa forma jogamos sem saber que aquilo que vivíamos se tratava do teste, assim continuamos jogando da mesma maneira o que poderia ser diferente se fôssemos avisados anteriormente” (A14).

O último exemplo retoma a questão da avaliação no cenário acadêmico, remetendo à possibilidade de melhor desempenho quando não submetido à formalidade avaliativa.

Os sentimentos de vitória expressos pelos alunos foram destacados como um resultado da disposição das habilidades necessárias para a vivência das situações na casa escolhida. Ressaltou-se, também, a torcida pela vitória dos demais do grupo, conforme exemplos abaixo.

“O fato de ter escolhido a Casa que mais me agradou facilitou no momento de passar pelas situações destinadas ao meu portal. Além de gostar das situações apresentadas, por ter muitos pontos de habilidades cobradas para tais funções havia maior probabilidade de alcançar sucesso nas missões designadas a nós” (A10).

“Fiquei feliz por ter atribuído a maioria dos pontos que conquistei nos requisitos que seriam testados no teste de méritos, o que facilitou bastante o desempenho da minha personagem” (A12).

“Estávamos nos divertindo bastante a cada jogada que tínhamos que fazer, pois sempre que conseguíamos passar por cada teste, ficávamos muito felizes e torcendo pela vitória das outras colegas” (A24).

Os sentimentos de derrota foram destacados sob a perspectiva do ganho de experiências inerente ao jogo e também do medo da perda de pontos na disciplina, como expressos nos exemplos que se seguem.

“Com o fim do jogo poucas pessoas de nosso grupo conseguiram o “Meritus”, mas até isso foi motivo de graça para todos nós que não conseguimos uma vez que levamos o jogo muito apenas no ganho de experiências e sabemos que isso todos nós tivemos” (A30).

“Eu não consegui satisfazer a pontuação mínima exigida e não ganhei o título. Fiquei em exame especial rsrs. Não sei se perderei pontos na disciplina por causa disso, espero que não. Seria injusto, pois a minha falha não foi somente incompetência minha, mas culpa dos dados” (A8).

O primeiro exemplo retrata que a derrota tornou-se um aspecto menos importante nesse jogo, dado o ganho inerente de experiências. O segundo trecho remete, novamente, à questão da avaliação e expressa o receio diante da pontuação distribuída na disciplina.

A participação dos alunos no último dia de jogo foi, sobretudo, destacada pelo envolvimento com a ficção criada para a realização do teste final, conforme exemplos abaixo.

“Fiquei muito surpresa com essa parte do jogo, foi nesse momento que percebi que eu realmente tinha entrada de corpo e alma no mundo de Kalantar e parecia estranho ser tudo uma ilusão da ilusão (jogo)” (A4).

“Senti-me como se estivesse realmente na cidade devastada pela guerra e com os ‘conhecimentos’ que adquiri ao longo do jogo pude ser muito útil em minha ‘profissão’ escolhida” (A12).

### **5.4.3 Considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo**

Esta categoria aborda a percepção dos alunos diante dos procedimentos e da dinâmica do jogo em cada dia de sua implantação. Procedimentos são aqui entendidos como os aspectos que concorrem para a operacionalização do jogo, como a atuação dos mestres, o tempo de duração das partidas e o intervalo entre essas. Considera-se como dinâmica o conjunto das regras, do sistema (sistema de pontuação e modo de jogar os dados) e do processo de desenvolvimento do jogo.

Observaram-se diferentes relatos, que, sustentados pelo conteúdo da categoria anterior, ora indicaram aceitação dos procedimentos e da dinâmica do jogo, ora demonstraram a necessidade de ajustes em curto prazo, no decurso das partidas, e em médio prazo, em futuras implantações do jogo. Destaca-se que esta categoria não emergiu no quinto dia de jogo.

No primeiro dia, os alunos ressaltaram aspectos referentes aos procedimentos, como a atuação dos mestres e o tempo de duração da partida, e à dinâmica do jogo, com destaque para o seu sistema.

Quanto à atuação dos mestres, por um lado, os discentes ressaltaram que favoreceu a compreensão do jogo, o envolvimento, a participação, a interpretação do personagem e a interação entre os jogadores. Por outro lado, foi explicitada que a descrição muito detalhada e demorada das situações tornou o jogo cansativo. Seguem exemplos que retratam essas ideias.

“Tudo foi mostrado pelos mestres de uma forma bem simples e de fácil compreensão” (A31).

“Nesses momentos me imaginava no próprio reino, dada a veracidade da descrição feita pelo mestre, imaginava as situações e incorporava realmente o meu personagem, buscando a resolução do caso” (A19).

“A mestre soube-nos conduzir muito bem, fazendo com que me interessasse muito pelo jogo, o que facilitou a interação do grupo e a contornar as dificuldades propostas pelo jogo” (A12).

“Além de falas intermináveis, cheias de descrições nas quais eu me perdia em outros pensamentos” (A29).

“As explicações dos casos eram demoradas, o que tornou o jogo ainda mais cansativo” (A30).

Esses exemplos remetem à categoria anterior, que evidenciou a participação e o envolvimento dos discentes e a monotonia sentida no primeiro dia de jogo. Denotou-se que a atuação do mestre constituiu um aspecto relevante para o interesse e o entretenimento do aluno no jogo. Os relatos referentes à descrição pormenorizada das situações-problema foram considerados pelos mestres nas partidas seguintes. Maior dinamicidade foi dada à explicação das situações propostas.

Quanto ao tempo de duração da partida, foi destacado que a sua extensão para além do horário previsto gerou inquietação, conforme exemplo abaixo.

“O jogo foi um pouco além do horário da aula por isso no final já estava ficando inquieta, mas entendo que é difícil para um jogo na metade sem atrapalhá-lo” (A29).

Esse relato possibilitou aos mestres maior atenção à duração de cada partida, com um maior controle do tempo destinado a cada caso no jogo.

Sobre a dinâmica do jogo, os alunos destacaram a apreciação por aspectos que envolvem o sistema. Também ressaltaram que no primeiro dia foi possível a compreensão das regras e de como o jogo desenvolve-se, conforme exemplos que se seguem.

“Achei interessante a forma de distribuição de pontos, apesar de simples para um jogo de RPG, foi eficiente para o andamento do jogo” (A2).

“Uma coisa que eu achei bem interessante foi os ‘pontos de frustração’” (A9).

“Com o desenrolar do jogo fomos entendendo suas regras e sua dinâmica” (A10).

Esses exemplos demonstram que não houve dificuldades para a compreensão das regras e do sistema do jogo e que esses aspectos foram bem aceitos pelos jogadores.

No segundo dia de jogo, os alunos explicitaram, igualmente ao dia anterior, aspectos dos procedimentos do jogo, como a atuação dos mestres, o tempo de duração da partida e o intervalo entre essas; e da dinâmica do jogo, com destaque para as regras e o processo de desenvolvimento.

Quanto à atuação dos mestres, foi reiterado o favorecimento à participação e ao envolvimento do discente no jogo. Novos aspectos também foram destacados, como o fato de o mestre, nesse dia, ter se dirigido aos jogadores pelo próprio nome; e o cansaço que o mestre aparentava. Seguem abaixo exemplos que retratam essas considerações.

“Diferentemente do primeiro dia de jogo, não consegui me imaginar no reino, apesar da veracidade da descrição feita pelo mestre, não me senti na história, acredito que foi porque o mestre se dirigiu a nós pelo nosso próprio nome, e não o do personagem. Assim, acredito que não nos trouxe para dentro do jogo” (A19).

“Pude notar que o nosso mestre apresentava também um cansaço mental, pois já tinha jogado antes com outro grupo, sua motivação para encarar os personagens também estava abalada pelo cansaço” (A24).

O primeiro trecho remeteu à dificuldade de envolvimento na ilusão do jogo devido à referência da realidade mantida pela forma como o mestre referiu-se aos jogadores. Esse aspecto foi reconsiderado pelos mestres na condução das partidas seguintes. O segundo exemplo indica a necessidade de maior quantidade de mestres para a implantação do jogo, dado o cansaço aparentado diante do segundo grupo do dia, o que será considerado para futuras realizações do jogo.

Sobre o tempo de duração da partida, os alunos destacaram, igualmente ao dia anterior, uma demora para o término e também ressaltaram que o atraso para o início do jogo implicou prejuízos em seu desenvolvimento, conforme exemplos que se seguem.

“O jogo demorou muito para terminar e comecei a ficar ansiosa por que estava com muita fome” (A29).

“Acredito que pela falta de tempo e o atraso que tivemos em relação a outros grupos, começamos a ter menos paciência na formulação de hipóteses para solucionar os casos, especialmente em relação a aceitação ou não dessas soluções que dava-se através da sorte, ao jogar-se o dado” (A15).

Denotou-se que as dificuldades com a duração das partidas mantiveram-se no segundo dia de jogo, também relacionadas ao período em que o jogo foi aplicado, coincidido com a greve dos funcionários técnico-administrativos da Universidade. A dificuldade para a abertura das salas constituiu um problema para o respeito aos horários de início e de término do jogo, levando a resultados desfavoráveis nessa segunda partida.

Quanto ao intervalo entre as partidas, destacou-se que o intervalo de 15 dias entre uma partida e outra dificultou o desenvolvimento do jogo e da história proposta, como explicitado a seguir.

“Uma coisa que não gosto é o intervalo de 15 dias entre uma rodada e outra, é muito ruim porque “esfria” o clima do jogo, você tem que lembrar tudo de novo, quem é quem, que casa que tá, de onde veio, todas as vezes, sendo que se tivesse mais fresco na memória o jogo ficaria mais emocionante (...)” (A20).

Quanto às regras do jogo, foi ressaltado o aumento do nível de dificuldade dos testes propostos nas situações. Sobre o processo de desenvolvimento, os discentes relataram menor dinamicidade e menor liberdade, dada a ênfase conferida às regras nesse dia de jogo, conforme exemplos abaixo.

“Percebi que o nível de dificuldade do jogo começou a aumentar” (A8).

“O jogo foi meio chato e muito lento, não pudemos inventar formas de resolver o problema e pareceu que foi basicamente jogar dados” (A29).

“Hoje o jogo não teve aquela sensação gostosa do primeiro dia, porque foi imposto mais regras para solucionarmos os casos, o que imobilizou a maioria das ações que pretendíamos tomar” (A20).

O primeiro exemplo remete à frustração expressa pelos jogadores, na categoria anterior, diante do segundo dia de jogo. Os dois últimos exemplos apontam para a necessidade de redistribuir a apresentação das regras durante o jogo, indicativo esse de ajustes para futuras implantações.

No terceiro dia de jogo, os discentes destacaram, como procedimento, somente a atuação dos mestres. Quanto à dinâmica do jogo, ressaltaram aspectos referentes às regras e ao sistema.

Sobre a atuação dos mestres, verificou-se que a crítica realizada no primeiro dia, referente à descrição excessiva das situações, foi substituída pela satisfação com a dinamicidade adquirida pelo jogo, como exemplificado abaixo.

“O jogo tornou-se mais dinâmico o que me agrada, antes estava muito monótono com intermináveis descrições em que eu me perdia em outros pensamentos” (A29).

Sobre as regras do jogo, os alunos ressaltaram a dificuldade de alcançar a pontuação necessária nos dados para obter sucesso nos testes apresentados nas situações, conforme exemplificado abaixo.

“Ah, acho que os níveis de dificuldades dos dados estão ficando cada vez mais difícil, e tem que ser levar em conta que dependendo o nível estipulado ninguém da sessão ira conseguir passar... Por exemplo, se o nível de dificuldade é 11 e temos 1 ponto na ficha (que é o que mais vem acontecendo), poderíamos tirar 6 no dado e de nada adiantaria...resultando em um travamento do jogo...Porque não conseguimos resolver as dificuldades....” (A11).

“Um ponto negativo dessa rodada foi em relação à pontuação necessária para “ser feliz” nos desafios encontrados pelos aprendizes, acredito que não ocorreram situações anteriores que fizessem com que obtivéssemos as pontuações necessárias para essa rodada, o limiar estava muito alto e eram raras as pessoas que tinham capacidade de ao menos tem fazer o teste e conseguir sucesso” (A31).

Essa dificuldade na obtenção da pontuação necessária nos dados, refletida na frustração explicitada na categoria anterior, foi reconsiderada pelos mestres para as partidas seguintes. Repensou-se o modelo de pontuação e foi reduzido o nível de dificuldade dos testes subsequentes.

Quanto ao sistema, os alunos expressaram, por um lado, que a diferenciação no modo de jogar os dados conforme o adendo escolhido conferiu dinamicidade ao jogo e, por outro lado, não atendeu às expectativas projetadas para essa forma de diferenciação. Seguem exemplos sobre essas duas ideias.

“Com as escolhas dos adendos tornou o jogo um pouco mais dinâmico pelo fato de cada um ter uma forma distinta de participação ao jogar os dados. Isso nos dá a oportunidade de escolher o participante com a maior probabilidade de passar no teste, claro que dependendo das habilidades que este possui” (A3).

“Quando tivemos que escolher nosso adendo, pensei que o jogo se seguiria de outra maneira, pensei que teríamos que seguir caminhos diferentes, com situações diferentes de acordo com o adendo escolhido. Mas não foi bem como eu imaginava. A escolha do adendo apenas diferencia os personagens na maneira de jogar os dados e adquirir pontos. Sendo assim, não se torna tão interessante, já que esta escolha só se refere à aquisição de pontos” (A19).

O segundo exemplo evidencia que a metáfora da diferenciação da escolha dos percursos formativos no jogo, realizada pelo modo de jogar o dado, constituiu uma limitação para favorecer a vivência dessa escolha curricular e das suas implicações na formação. Essa limitação trata-se de um aspecto a ser repensado e modificado para futuras implantações do jogo.

No quarto dia de jogo, os discentes novamente destacaram a atuação dos mestres, como procedimento, o sistema e o processo de desenvolvimento do jogo, como dinâmica.

Sobre a atuação dos mestres, os alunos ratificaram a importância para a participação e o envolvimento discente nas situações e novo aspecto surgiu relacionado à percepção da indução da escolha a ser realizada em um caso, conforme exemplo abaixo.

“Uma coisa que eu achei errada da parte dos mestres foram eles tentarem nos induzir a fazer uma escolha que eles achavam ser a certa. Os mestres falaram que a gente podia escolher ir com a Paola ou ficar, apesar de termos escolhidos ir eles ficaram tentando induzir-nos a ficar. E depois de um tempo o grupo decidiu ficar, o que mostrou ser a atitude errada” (A29).

Esse aspecto denota o desejo pela liberdade no jogo; o desejo pela possibilidade de inventar e de testar decisões. Isso também foi discutido entre os mestres e mais atenção foi dada à condução das situações e das escolhas a serem realizadas no jogo.

Quanto ao sistema do jogo, os discentes reiteraram as limitações da metáfora apresentada – modo de jogar o dado – para favorecer a vivência da escolha dos percursos formativos. Também explicitaram apreciação pelo sistema nesse dia de jogo e pelo processo de desenvolvimento. Seguem exemplos que retratam essas ideias.

“Um aspecto positivo dessa rodada foi a possibilidade do uso dos pontos de determinação e os pontos que anulavam os pontos de frustração que nos ajudaram a aumentar os pontos de habilidade para poder resolver os casos” (A2).

“Um ponto interessante do jogo de hoje foi que cada jogador foi tomando caminhos diferentes, já que quem não conseguisse a pontuação necessária não continuaria resolvendo aquele caso” (A13).

Esses exemplos evidenciam a aceitação pelos alunos desses aspectos da dinâmica e do sistema adotados para o jogo.

No sexto e último dia de jogo, os alunos ressaltaram novamente a atuação dos mestres, como procedimento, e o processo de desenvolvimento do jogo, como dinâmica. Igualmente aos quatro primeiros dias, a atuação dos mestres foi destacada como relevante para favorecer a descontração, a participação e o envolvimento dos alunos no jogo. Quanto ao processo de

desenvolvimento do jogo no último dia, os discentes ora destacaram como desagradável e cansativo, ora como interessante e dinâmico, como exemplificado abaixo.

“O último dia de jogo não foi bom, apenas jogamos dados. Todas as situações que enfrentamos hoje se basearam em testes que fizemos, se for bem no teste terá sucesso se não erros” (A17).

“Foi um pouco cansativo, devido à quantidade de dados que teriam que ser lançados, para que fosse decidido algo a respeito do título escolhido por cada aluno” (A31).

“Foi muito interessante e interativo ficarmos a mercê da nossa sorte no dado. A sensação que tive durante essa sessão, foi de grande expectativa diante de cada teste que tínhamos que passar, pois o dado é imprevisível” (A24).

“O jogo foi bem dinâmico, e os casos que tivemos que resolver estava muito voltado para a sorte com os dados e não muito na discussão do grupo para tentar resolver o problema, o que em minha opinião é mais interessante” (A13).

Destaca-se que “*ficar a mercê*” dos dados constituiu um aspecto que gerou maior interesse e expectativa no jogo, por destacar a imprevisibilidade dos resultados.

#### **5.4.4 Ações dos grupos diante das situações-problema do jogo**

Esta categoria aborda as ações que os grupos realizaram diante das situações-problema apresentadas no jogo em cada dia de sua realização. Denotou-se que as ações descritas referiram-se às formas de comunicação com os personagens das histórias e entre os próprios jogadores. Identificou-se, também, que os discentes analisaram algumas ações realizadas no jogo. Destaca-se que esta categoria não emergiu no segundo e no sexto dia de implantação do jogo.

No primeiro dia, os alunos destacaram ações de convencimento e de conversa com os personagens e de debate entre os participantes. Identificou-se, ainda, que analisaram ações realizadas no jogo. Quanto às ações de comunicação – convencimento, conversa e debate – seguem abaixo exemplos.

“Tivemos que convencer o menino a aceitar o tratamento. Depois convencer ao pai aceitar nossa visita, do pessoal da Casa dos Amparadores” (A6).

“Debatemos depois como oferecer ao pai um medicamento sendo que ele não aceitava nada que vinha da Ordem de Ores” (A6).

“Tivemos uma conversa a sós com a mesma, que a todo momento dizia não se lembrar de ter feito nada diferente ou alguém ter abusado dela” (A4).

Quanto à análise de ações do grupo realizadas no jogo, destacou-se que os alunos repensaram sobre o direcionamento dado às situações e, também, a atuação diante do personagem, conforme exemplificado abaixo.

“Acho que nos preocupamos muito em descobrir de quem era o filho e especulamos que a menina havia sofrido abuso sexual por parte do pai, tios, namorado ou vizinhos” (A6).

“A todo o momento estávamos buscando encontrar quem era o pai da criança, o que nos fez perder o real objetivo da Ordem naquele momento” (A4).

“Acho que devíamos ter dado a opção da garota de contar aos seus pais e somente depois fazermos o comentário confirmando a gravidez dela, só se ela não quisesse aí sim daríamos a notícia da gravidez” (A1).

Os dois primeiros exemplos destacam a reflexão dos alunos quanto à própria conduta adotada pelo grupo referente à descoberta de detalhes das situações, tida como desnecessária, por meio da comunicação com os personagens.

No terceiro dia de jogo, os alunos destacaram ações de convencimento com os personagens da história, conforme abaixo exemplificado.

“Tentamos de diversas formas tentar convencê-los de que deveriam se tratar e prevenir, mas eles não entendiam o porque e não aceitavam” (A4).

No quarto dia de jogo, alunos ressaltaram ações de convencimento e de conversa, como descrito abaixo.

“Convencemos o curador a nos mostrar uma erva para dá-la” (A4).

“Conversamos com a garota a respeito de seu aborto e ela disse que fez o ato porque o filho era do estuprador e que apenas queria um remédio, pois estava sentindo muita dor” (A5).

Igualmente ao dia anterior, no quinto dia de jogo, denotaram-se ações de convencimento e de conversa, como exemplos que se seguem.

“Tentamos convencer o rei a tomar o elixir e deixar com isso a criança morrer” (A25).

“Nós, aprendizes conseguimos conversar com ela a respeito do assunto, em que a funcionária disse que não conseguia trabalhar, pois seus pais haviam morrido da mesma doença” (A4).

Observou-se que, em geral, as ações comunicacionais realizadas pelos alunos no jogo oscilaram entre o convencimento e a conversa, com destaque do primeiro. Isso denota um predomínio da persuasão no relacionamento com os personagens.

#### **5.4.5 Potencialidades pedagógicas do jogo**

Esta categoria aborda as potencialidades que os discentes atribuíram ao jogo como estratégia pedagógica na formação do aluno de graduação em Enfermagem. Denotaram-se diferentes potencialidades, relacionadas à aproximação com a prática profissional, à introdução das propriedades do lúdico no ensino, à participação ativa dos alunos, à autorreflexão e à reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional. Cada uma dessas potencialidades integra, como subcategoria, a esta categoria.

##### **5.4.5.1 O jogo como meio de aproximação com a prática profissional**

Esta subcategoria aborda a percepção dos discentes sobre a possibilidade de se aproximarem da prática profissional por meio do jogo. Observou-se que essa aproximação deu-se, sobretudo, a partir de dois aspectos: a vivência de situações semelhantes às da prática do enfermeiro e o exercício de habilidades importantes para a atuação profissional.

No primeiro dia de jogo, os alunos ressaltaram que o jogo favoreceu os dois aspectos: tanto a vivência de situações próprias ao cotidiano do enfermeiro, quanto o exercício de habilidades relevantes para a prática profissional.

Sobre a vivência de situações-problema passíveis de ocorrer no dia-a-dia de atuação do enfermeiro, seguem abaixo exemplos.

“A partir do momento em que entramos no jogo e foi proposto o primeiro desafio, de ajudar o menino todo machucado a se tratar e, além disso, entrar na questão psicológica e familiar do menino tudo pra mim fez sentido, são situações muito prováveis de vivermos na prática profissional” (A20).

“As situações apresentadas e vivenciadas, além de prenderem a atenção, representavam alguns casos com os quais um enfermeiro pode se deparar no seu dia-a-dia de trabalho. Essas situações eram bem diversas, abrangendo diversas áreas da atenção à saúde” (A10).

O primeiro exemplo retrata a compreensão discente sobre a abordagem psicológica e familiar, associada aos cuidados físicos, como processo próprio da prática profissional do enfermeiro.

Quanto às habilidades, o trabalho em equipe constituiu a principal habilidade que os discentes destacaram como possível de ser exercitada no jogo, conforme os exemplos abaixo.

“Outro momento do jogo que me chamou muita atenção foi a possibilidade do trabalho em equipe, o fato de todos entrarmos em um senso comum para a tomada de uma decisão, também foi algo bastante sugestivos a respeito da sociedade na qual iremos estar inseridos profissionalmente” (A3).

“É importante também, pois o jogo nos ensina uma coisa fundamental para a nossa profissão: a trabalhar em equipe” (A9).

Esses exemplos destacam que o jogo favoreceu o reconhecimento discente sobre a importância do trabalho em equipe para o futuro exercício profissional.

Também foram destacadas, nesse primeiro dia de jogo, as habilidades de comunicação, de tomada de decisão e de raciocínio como passíveis de serem exercitadas nas situações apresentadas no jogo, conforme exemplificado abaixo.

“Neste primeiro dia de jogo, eu achei que foi mais trabalhado o lado da comunicação, como por exemplo, como abordar uma pessoa, como explicar para ela algo novo, apresentar problemas e entre outros” (A8).

“A atividade foi bem intrigante e foi notório perceber como um simples jogo pode desenvolver tanto e em pouco tempo o meu raciocínio e a tomada de decisões” (A31).

“Os casos expostos levaram-me a raciocinar rapidamente, estar diante de desafios que devem ser solucionados, sendo estes muito parecidos com os que irei encontrar nos estágios da Enfermagem” (A4).

Esses exemplos denotam a diversidade de habilidades passíveis de serem reconhecidas e exercitadas pelos alunos durante a vivência das situações do jogo.

No segundo dia de jogo, os alunos ressaltaram, igualmente ao dia anterior, que o jogo permitiu a vivência de situações próprias ao cotidiano do enfermeiro e o exercício da habilidade de trabalhar em equipe. Novo aspecto surgiu relacionado à possibilidade do exercício da criatividade, conforme exemplificado a seguir.

“Cada dia de jogo que se passa exercitamos mais a nossa criatividade, o encontro com novos casos faz com que possamos sentir na pele como serão as nossas futuras vivências” (A17).

No terceiro dia de jogo, os alunos ratificaram que o jogo favoreceu a vivência de situações próprias ao cotidiano do enfermeiro, com destaque para a possibilidade de vivenciá-las sem o medo do erro, conforme trecho abaixo.

“Está sendo muito interessante esse jogo para retratar casos que encontraremos na nossa vida profissional, e principalmente que são situações novas pra muita gente, e esse jogo faz com que podemos lidar com essas situações sem medo de errar. O lugar de errar é no jogo, porque em nossa vida profissional errar pode custar vidas” (A22).

Esse exemplo denota que o jogo, segundo os alunos, constituiu uma oportunidade para lidar com as situações próprias do cotidiano do enfermeiro com espaço para a errância, diferentemente do que acontece na realidade da atuação profissional.

No quarto dia de jogo, os alunos retomaram a potencialidade do jogo em favorecer a vivência de situações próprias ao cotidiano do enfermeiro e o exercício da habilidade de trabalhar em equipe. Entretanto, novos aspectos foram ressaltados: a possibilidade de comparar as situações vivenciadas no jogo com a atuação do enfermeiro em determinados cenários e o exercício de novas habilidades.

Quanto à comparação das situações, os discentes ressaltaram que os casos vivenciados no jogo puderam ser comparados à prática específica do enfermeiro em determinados cenários/áreas de atuação, conforme exemplo que se segue.

“Comparei a mesma como uma Unidade de Pronto Atendimento, em que chegam pacientes em estados de urgências que precisam ser atendidos rapidamente, com agilidade. Precisamos separá-los e escolhemos a maneira do Protocolo de Manchester, separando-os por classificação de risco” (A4).

Observou-se que o jogo, ao favorecer a comparação das situações vivenciadas com o cenário de uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), possibilitou aos alunos a referência aos saberes prévios que envolvem a atuação nesse espaço.

Quanto às habilidades, os alunos destacaram a possibilidade do exercício de novas habilidades no jogo, como trabalho sob pressão e agilidade, conforme exemplificado abaixo.

“Missão muito difícil, que não obteve sucesso, mas foi uma ótima experiência pois ali enxerguei o que é trabalhar sob pressão” (A20).

“As situações apresentadas exigiam uma agilidade maior para serem solucionadas, pois eram urgências” (A10).

No quinto dia de jogo, os alunos reiteraram a potencialidade do jogo em favorecer tanto a vivência de situações próprias ao cotidiano do enfermeiro, quanto o exercício da habilidade de trabalhar em equipe. Sobre esses aspectos já abordados, também retomaram a possibilidade de comparar os desafios vividos com a atuação do enfermeiro, mas em outra área de atuação; e, ainda, destacaram novas habilidades passíveis de serem exercitadas no jogo.

Quanto à possibilidade de comparação das situações vivenciadas no jogo com a atuação específica do enfermeiro em determinada área/cenário, destacou-se a relação entre sustentador e gestor, como exemplificado abaixo.

“O mesmo [sustentador] mantém e melhora o funcionamento de todas as casas, sendo, portanto a meu ver um gestor” (A4).

“O trabalho de sustentador pode ser comparado ao da gestão no sistema de saúde do SUS, onde várias pessoas estão estudando e analisando o funcionamento do sistema de saúde para saber seus problemas, assim podem sugerir melhoras” (A7).

O último exemplo denota, como já observado anteriormente, a possibilidade de os alunos reelaborarem os conhecimentos prévios sobre a atuação do enfermeiro em determinadas áreas como, nesse caso, a gestão.

Quanto às novas habilidades passíveis de serem exercitadas no jogo, os alunos destacaram a paciência e a tolerância, conforme exemplos que se seguem.

“Precisamos ter tido, acima de tudo, paciência para resolver todo o alvoroço, uma das dádivas que acredito ser indispensável como profissional de enfermagem” (A25).

“Creio que precisamos de tolerância para entender esse tipo de situação, mais uma das qualidades úteis para um profissional da nossa área” (A25).

No sexto e último dia de jogo, retomou-se a vivência de situações próprias ao enfermeiro e o exercício das habilidades de trabalhar em equipe, de comunicação e de tolerância.

#### 5.4.5.2 O jogo como uma estratégia pedagógica não tradicional e lúdica

Esta subcategoria aborda a percepção dos discentes quanto à possibilidade de vivenciarem um jogo como estratégia pedagógica na graduação. Observou-se que o jogo representou uma inovação das estratégias pedagógicas utilizadas na formação, bem como uma possibilidade de introdução do lúdico no ensino. Destaca-se que esta subcategoria não emergiu no terceiro e no quinto dia de jogo.

No primeiro dia de jogo, os alunos expressaram que o jogo constituiu uma estratégia diferente das comumente utilizadas e possibilitou a introdução das propriedades do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Exemplos de trechos que representam essa ideia são explicitados abaixo.

“É uma forma de aprendizado muito diferente do convencional que acredito que pode dar certo” (A26).

“Esse primeiro dia de jogo demonstrou que, durante o próprio jogo, temos a oportunidade de desligarmos um pouco da correria e exigências da faculdade. Durante esses momentos de ficção podemos jogar e nos divertir, mesmo através de uma disciplina que nos diz tanto sobre a realidade profissional do enfermeiro” (A10).

“Realmente o jogo me surpreendeu e pude ver a importância dele para apreender de forma lúdica como reagir diante das situações expostas que poderão ocorrer de fato na vida real” (A5).

O segundo exemplo destacou a relevância da introdução da ludicidade no cotidiano da vida universitária, bem como a possibilidade de conciliar o jogo e o aprendizado sobre a atuação do enfermeiro.

No segundo dia, complementarmente ao dia anterior, destacou-se a importância do lúdico e também da fantasia e da arte para o processo de ensino e aprendizagem, como explicitado abaixo.

“O jogo foi muito criticado na maneira lúdica no qual é jogado, mas sempre gostei de ver o mundo também dessa forma e acho que é algo que está em falta e tem muito a acrescentar nas pessoas. Acredito que a fantasia, a arte tem muito a dizer e tem um poder de especial de tocar as pessoas. Aprender jogando torna a vivência mais real e tenho certeza que mais marcante do que se fosse de forma “técnica”, usando de métodos comuns de atividades que estamos cansados de fazer” (A14).

Esse exemplo denota a relevância da consideração dos processos subjetivos no desenvolvimento das estratégias pedagógicas. Destaca, também, que o jogo favoreceu uma

vivência mais próxima da realidade e pode constituir uma estratégia mais profícua do que as comumente utilizadas.

No quarto dia de jogo, os alunos retomaram os aspectos já abordados nos dias anteriores, sem explicitarem novas ideias. Já no sexto e último dia de jogo, os discentes ratificaram a relevância da utilização do jogo como estratégia pedagógica para diversificar as técnicas usadas na formação em Enfermagem e para introduzir as propriedades do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

#### **5.4.5.3 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a participação ativa dos alunos**

Esta subcategoria aborda a percepção dos discentes sobre a necessidade e a importância de participarem ativamente do jogo proposto como estratégia pedagógica. Destaca-se que esta subcategoria somente emergiu no primeiro dia de jogo.

No primeiro dia, os discentes destacaram que, para o desenvolvimento do jogo, é necessária a participação e o envolvimento ativos dos jogadores, conforme explicitado a seguir.

“A estória começou com a apresentação da cidade e da nossa ‘missão’, percebemos que teríamos que participar, era necessária a nossa desenvoltura para que o jogo continuasse, e que seria necessário a nossa atitude, pois porque mais que tivesse um mestre para nos direcionar ele não nos daria a resolução, e que essa era a nossa missão, resolver o problema” (A11).

“No início fiquei meio desconfiada do que seria o jogo, quando comecei a jogar vi que teria que viver aquilo, trazer para minha realidade, conversando, gesticulando (...)” (A20).

Esses exemplos revelam que o jogador constitui e sustenta o jogo, por meio de sua vivência ativa e subjetiva nas situações propostas.

#### **5.4.5.4 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a atuação profissional**

Esta subcategoria aborda a percepção dos discentes sobre as possibilidades de o jogo favorecer a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional. Quanto à autorreflexão, aqui entendida como a reflexão sobre vivências, experiências e

características pessoais, denotou-se que o jogo favoreceu a autoprojeção nas situações e nos personagens e o autoconhecimento a partir dos casos apresentados. Quanto à reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional, observou-se que os discentes puderam (re)pensar aspectos da escolha do percurso formativo e, também, sentimentos e atitudes da futura atuação como enfermeiro.

No primeiro dia de jogo, denotou-se que o jogo possibilitou a autorreflexão, a partir da autoprojeção tanto nas situações vivenciadas, quanto nos próprios personagens criados. Destacou-se, ainda, que o jogo favoreceu a reflexão sobre a assistência ao paciente, as habilidades necessárias à atuação profissional e também sobre os sentimentos a serem vivenciados futuramente.

Quanto à autoprojeção, observou-se que a projeção nas situações vivenciadas no jogo favoreceu a reflexão sobre as experiências pessoais. A projeção nos personagens criados para o jogo possibilitou a vivência e o (re)conhecimento das próprias características, conforme exemplificado abaixo.

“Resolvemos então chamar os pais da garota e dar a notícia, a mestre interpretou os pais da garota, quando falamos o resultado e a reação dos “pais”, principalmente a do pai mexeu comigo, pois sei que a reação do meu pai seria a mesma, comecei a pensar na decepção do pai, e o medo e insegurança daquela garota, pois se fosse comigo a vergonha e raiva de decepcionar meu pai daquela forma, pensar que aquelas lágrimas dos meus pais estavam escorrendo por minha culpa...” (A1).

“Outro fato que pessoalmente me marcou foi o que pensei hoje o dia todo, nossos personagens têm muito de nós mesmos, de forma indireta ou não contam um pouco de nossa história ou até mesmo personalidade, e comigo claro não foi diferente” (A30).

“Minha personagem às vezes usava habilidades que não eram próprias a ela, e sim a mim... isso me fez pensar que muitas vezes eu não estava agindo como ela agiria - com pouca habilidade para conversar e compreender - e sim como a minha pessoa, conseguindo convencer um dos personagens a tratar suas feridas. Por um lado isso seja bom, porque a personagem pode estar desvendando qualidades que não sabia que lhe eram atribuíveis” (A25).

Os três exemplos denotam que o jogo constituiu uma experiência ancorada na subjetividade, que possibilitou aos alunos o contato com sentimentos relacionados aos pais e à própria personalidade.

Quanto à reflexão sobre a futura atuação profissional, os discentes destacaram aspectos referentes tanto à abordagem do paciente quanto ao próprio desenvolvimento profissional. Também foi ressaltada a importância de saber lidar com a frustração na vida profissional, conforme exemplos abaixo.

“Foi a situação que deixou clara pra mim a questão do holismo, a importância do enfermeiro não estar focado apenas na clínica, mas no todo, na pessoa em sua condição mental, social, cultural, familiar e todas as outras que fazem dela um ser humano” (A14).

“Algo particular do nosso grupo me despertou uma certa preocupação também particular foi a falta da habilidade comunicação, pois o conhecimento nós possuíamos e conseguimos passar no teste, porém ao ter que comunicarmos este conhecimento para a população não tínhamos habilidade suficiente e não conseguimos finalizar com sucesso” (A3).

“Diante de algumas situações o grupo não conseguiu realizar a resolução. Assim como na vida profissional, essas falhas nos causam frustração, mas também são ótimas oportunidade de aumentarmos nossas experiências e nos aperfeiçoarmos” (A10).

O primeiro exemplo denota que o jogo possibilitou a reflexão sobre a importância da abordagem do paciente em sua integralidade. Sobre o desenvolvimento profissional, o segundo exemplo destaca a necessidade do exercício da habilidade de comunicação na atuação do enfermeiro.

No segundo dia, observou-se que o jogo possibilitou a reflexão tanto sobre a formação acadêmica quanto sobre a futura atuação profissional. Sobre a formação, os alunos destacaram reflexões acerca da escolha do percurso formativo a ser desenvolvido na graduação, explicitando vantagens, dúvidas, sugestões, preocupações e dificuldades, conforme exemplificado a seguir.

“A oportunidade de, desde o início, trilhar um caminho de minha escolha tem um lado bom e um lado ruim. O lado bom, é que começarei a ‘especializar’ na área em que tenho interesse, e o ruim é que não sei ainda bem qual seria exatamente minha área de interesse. Acho que se a decisão pudesse ser adiada um pouco seria melhor, pois com uma carga maior de conhecimento, conseguiria definir melhor minha escolha” (A12).

“É necessário sim pessoas para nos ajudar nas escolhas do curso. Tenho só a preocupação de já ter feito minha escolha, estar muito empolgada com ela e no final ter que me formar só com a simples graduação, pois não abrem possibilidades de oferecer mais vagas nas eletivas que preciso. Isso será frustrante demais” (A6).

Esses exemplos retratam que a possibilidade de escolha do percurso formativo é apreciada pelos alunos. Entretanto, essa possibilidade é acompanhada pela dificuldade de os alunos escolherem no prazo estabelecido, que não possibilita o conhecimento das possibilidades, e de a Universidade implementar os percursos oferecidos – no caso, a Formação Complementar Aberta.

Quanto à reflexão sobre a futura atuação profissional, novos aspectos surgiram em comparação ao dia anterior. Os alunos ressaltaram possíveis dificuldades que enfrentarão perante a inflexibilidade dos serviços de saúde e dos companheiros de profissão, como exemplificado abaixo.

“Muitas vezes vamos sair da Universidade com muitas ideias e vontade louca de resolver as coisas dentro dos hospitais, centros de saúde, seja onde for, aí vem o sistema e nos trava, nos bloqueia, impedindo com que façamos algo inovador ou mesmo reparador” (A20).

“Na nossa vida como profissional vamos lidar sempre com essas situações e pessoas que não querem mudança. Por isso a vontade de fazer o bem para o todo deve prevalecer sem deixar que pessoas nos tirem dos nossos caminhos” (A32).

O primeiro exemplo denota que os alunos percebem um distanciamento entre a vivência universitária, que possibilita a motivação, e a prática profissional, caracterizada por diferentes aspectos limitadores da atuação. O segundo exemplo destaca que, independente das relações vivenciadas no cotidiano profissional, deve-se ter como norte de atuação o princípio da beneficência.

No terceiro dia de jogo, ressaltaram-se aspectos já explicitados nos dias anteriores e, também, aspectos ainda não abordados. Observou-se que o jogo possibilitou a autorreflexão, com destaque para o inédito (re)conhecimento de desejos e de habilidades próprios. Denotaram-se, ainda, reflexões sobre a futura atuação profissional, retomando a necessidade do exercício de habilidades e as dificuldades passíveis de serem enfrentadas e explicitando a importância da equipe multiprofissional e do respeito ao desejo do paciente.

Quanto à autorreflexão, destacou-se que o jogo possibilitou aos discentes o encontro com os próprios desejos para a atuação profissional, como exemplificado a seguir.

“Essa casa trata de questões sobre educação e produção de conhecimento, o que não parece ter muito a ver comigo” (A26).

“Os casos nos levavam para algo diferente dos primeiros propostos... Era algo mais voltado para a docência (a meu ver), e percebi que não é a minha praia... É chato... Pelo menos os que nos foram propostos...” (A11).

“A urgência e emergência não seriam áreas escolhidas na minha vida profissional, pois acho um ambiente de trabalho bastante pesado e complexo, no qual requer do profissional muita calma e absorve do mesmo todas as energias boas” (A4).

Esses exemplos denotam que o jogo, ao favorecer o conhecimento de diferentes áreas de atuação do enfermeiro, possibilitou aos alunos a aproximação com a atuação do enfermeiro nesses espaços, favorecendo o (re)conhecimento do (in)desejado futuro profissional.

Ainda sobre a autorreflexão, ressaltou-se também que a vivência das situações no jogo possibilitou o (re)conhecimento das próprias habilidades, bem como da necessidade de seu aperfeiçoamento. Seguem abaixo exemplos que retratam essas reflexões.

“Eu não sabia que me sairia tão bem trabalhando em equipe. E vejo que várias características minhas são ressaltadas no jogo, como a curiosidade, de sempre estar perguntando inúmeras questões para o meu líder sobre o caso, a ansiedade, de não ter calma suficiente em ver algo que não estar dando certo e interromper a fala dos outros jogadores e até a fala do mestre, a criatividade, de ter que inventar maneiras para sair de determinadas situações, dentre outras” (A22).

“Parei para perceber que meu jeito de tentar resolver as coisas nem sempre é o melhor, tenho que ser mais objetiva, dizendo a realidade direta sem dar meias voltas. E que é muito legal conseguir vencer um desafio sozinho, porém, nem sempre é eficiente. Sem meus companheiros no jogo, meu personagem não teria resolvido nem um terço dos casos” (A20).

Esses exemplos denotam que o jogo constituiu uma prova de intimidade e de autoconhecimento ao favorecer a vivência das próprias habilidades e o exercício das próprias dificuldades nas situações-problema.

Quanto à reflexão sobre a futura atuação profissional, retomaram-se aspectos já abordados em outros dias de jogo, como a necessidade de exercitar a habilidade de comunicação e as dificuldades possíveis de serem enfrentadas diante da inflexibilidade de outros profissionais que compõem a equipe de saúde. Novos aspectos surgiram relacionados à importância da equipe multiprofissional para a assistência em saúde e ao respeito ao desejo e à decisão do paciente. Seguem abaixo trechos que exemplificam essas reflexões.

“Esta fase do jogo na qual nos encontramos me possibilitou associar a importância dos diversos tipos de profissionais (diferentes formações), pois todos têm uma formação básica, porém cada um possui uma especialização e conseqüentemente podem trabalhar em equipe de maneira a integrar a situação vivenciada aliada a participação de todos envolvidos” (A3).

“A ideia é que iremos encontrar pessoas que não aceitam o tratamento ou que não acreditam na doença, cabendo a nós apenas respeitar a decisão da mesma após orientações” (A4).

“Esse caso pode nos mostrar que o respeito à decisão dos nossos pacientes é uma forma de cuidado” (A7).

Os dois últimos exemplos denotam que o jogo favoreceu a reflexão sobre a dimensão ética do cuidado prestado pelo enfermeiro, com destaque para o princípio da autonomia do paciente.

No quarto dia de jogo, foram abordados aspectos já explicitados nos dias anteriores sobre a autorreflexão, como o (re)conhecimento do (in)desejado futuro profissional e a necessidade de aperfeiçoamento das próprias habilidades. Quanto à reflexão sobre a futura atuação profissional, o aprendizado de como lidar com a frustração e a necessidade do exercício da comunicação foram também retomados, mas novo aspecto surgiu relacionado à ética na atuação profissional.

Sobre esse novo aspecto, destacou-se a importância de o profissional atender os pacientes de forma igualitária e humanizada, como descrito abaixo.

“Nesse caso pude perceber que apesar de um paciente estar condenado à morte ou ter feito algo que eu não considero correto, o mesmo deve ser tratado como todos os outros, de forma humanizada” (A4).

Esse exemplo denota que o jogo favoreceu a reflexão sobre a necessidade de as convicções pessoais do profissional não modularem a assistência prestada ao paciente, a qual deve ser desenvolvida de forma humanizada.

No quinto dia de jogo, retomaram-se aspectos já explicitados nos dias anteriores e novos aspectos surgiram. Quanto à autorreflexão, foi retomada a autoprojeção nas situações vivenciadas e nos próprios personagens criados, bem como o (re)conhecimento de características próprias e a necessidade de seu aperfeiçoamento. Sobre a reflexão acerca da futura atuação profissional, retomaram-se aspectos relacionados à importância da equipe multiprofissional e ao aprendizado de como lidar com as frustrações. Novo aspecto surgiu referente à comunicação com os pacientes, com destaque para as pessoas surdas, como exemplo que se segue.

“O conhecimento da língua brasileira de sinais (LIBRAS) é de grande importância para nós, trabalhadores da área da saúde, pois vamos nos deparar com diversos tipos de pessoas durante nossa carreira e os surdos ou mudos podem estar inclusos. Devemos saber como lidar com todas as pessoas para o cuidado ser feito de forma mais gratificante possível” (A31).

Esse exemplo retrata que o jogo favoreceu o desenvolvimento da percepção sobre a prestação de cuidado a todas as pessoas, sem distinções de qualquer natureza, considerando as particularidades de cada sujeito.

No sexto e último dia de jogo, foram retomados aspectos referentes à autorreflexão e à reflexão sobre a futura atuação profissional. Quanto à autorreflexão, foi novamente destacada a projeção discente no próprio personagem criado e o (re)conhecimento da necessidade de aperfeiçoar suas habilidades. Quanto à reflexão sobre a futura atuação profissional, ratificou-se a importância da equipe multiprofissional na assistência em saúde.

## **6 DISCUSSÃO**

A discussão está dividida em quatro subseções: (1) Análise Lógica – questionários aplicados junto aos especialistas; (2) Análise dos Efeitos – questionário aplicado junto aos alunos; (3) Análise da Implantação – Memórias de Jogo; e (4) O que pôde este estudo?

### **6.1 Análise Lógica**

A discussão dos resultados da análise lógica está subdividida em duas dimensões: (1) Avaliação do Modelo Lógico-Teórico; e (2) Avaliação do Modelo Lógico-Operacional, composta por duas subdimensões – 2.1 Validade do conteúdo; e 2.2 – Validade pragmática.

#### **6.1.1 Avaliação do Modelo Lógico-Teórico**

Na avaliação das hipóteses de intervenção e da hipótese causal, concebida como avaliação do Modelo Lógico-Teórico, denotou-se uma boa aceitação, entre os especialistas, do conjunto de hipóteses que sustentou a elaboração e a implantação do jogo. Esse conjunto de hipóteses constitui o caminho lógico da intervenção, ou seja, os seus vínculos de causalidade (BROUSSELLE, 2011).

Ao avaliarem positivamente a representação da cadeia causal da intervenção, os especialistas destacaram a pertinência do aumento dos conhecimentos e da vivência metafórica para uma escolha mais autônoma do percurso formativo e para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo diante da profissão. Ressaltaram, também, a pertinência dessa escolha mais autônoma e do pensamento crítico-reflexivo para se pensar o perfil profissional escolhido e a futura atuação no mercado de trabalho.

Esses aspectos encontram respaldo na literatura, em que se denota que o conhecimento e a vivência de situações de tomada de decisão constituem elementos importantes para o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2006). Autonomia e conhecimento são conceitos mutuamente relacionados: “é autônomo na medida em que se é autopoietico (que se faz a si mesmo) e é autopoietico enquanto se é capaz de aprender” (HASSMANN, 1988, p. 133-4). Nessa direção, o conhecimento e a construção de saberes constituem um dos alicerces da autonomia do enfermeiro (GOMES; OLIVEIRA, 2005).

A vivência de experiências próprias da profissão auxilia os alunos na construção do conhecimento e no exercício do protagonismo e do questionamento, favorecendo, assim, o

desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo (ECHER *et al.*, 2003). O pensamento crítico-reflexivo refere-se à problematização e ao questionamento sobre a realidade; possibilita unir os conhecimentos, inserindo-os em seu contexto, situando-os em seu conjunto. Nessa direção, o pensamento crítico-reflexivo constitui um aspecto relevante a ser desenvolvido na formação de futuros enfermeiros, de modo a favorecer uma atuação que considere a complexidade e a multidimensionalidade dos sujeitos do cuidado (PRADO; REIBNITZ; GELBCKE, 2006).

A autonomia e o pensamento crítico-reflexivo envolvem o comportamento e o perfil pessoal, agregam afetos e sensibilidade, pressupõem postura crítica e possibilidade de intervenção ética sobre a realidade (GOMES; OLIVEIRA, 2005; PRADO; REIBNITZ; GELBCKE, 2006). São então importantes para se pensar o perfil profissional escolhido e a atuação no mercado de trabalho.

Diante desses achados na literatura, denota-se que a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo, então ressaltados como relevantes na formação e na atuação do enfermeiro, são conceitos que se implicam reciprocamente. Pode-se dizer que essa recíproca implicação constrói-se na busca que o aluno faz pelo conhecimento. Isso porque a autonomia relaciona-se, estritamente, com o pensamento crítico-reflexivo ao se fundar no conhecimento, aspecto esse que o pensamento une, contextualiza e situa. O conhecimento, por sua vez, unido, contextualizado e situado, subjaz o desenvolvimento da autonomia; confere-lhe possibilidades de desenvolvimento.

Essa busca que o aluno faz pelo conhecimento não se dá naturalmente. Não há um natural desejo pelo conhecimento, uma vontade de conhecer. Só se procura o conhecimento quando se está determinado a fazê-lo em função de uma situação concreta; quando se sofre uma violência que então conduz a essa procura. O conhecimento não é descoberto por afinidade, nem com boa vontade. O conhecimento é o resultado de uma violência sobre o pensamento (DELEUZE, 2003).

Pensar no conhecimento como o resultado de uma violência significa pensar que o conhecer depende de um encontro com alguma coisa que força a pensar e a procurar o conhecimento. O acaso desse encontro é o que garante a necessidade daquilo que é pensado; é o que garante a sua autenticidade. Aquele que diz “eu quero o conhecimento” só o quer coagido e forçado. Só o quer sob o império de um encontro (DELEUZE, 2003).

Sob essa perspectiva, as hipóteses que sustentaram o jogo elaborado e implantado, pautadas na autonomia e no pensamento crítico-reflexivo, foram concebidas a partir da

consideração do jogo como experiência que pode favorecer violência ao pensamento; que pode favorecer encontros que incitam a procura pelo conhecimento.

## **6.1.2 Avaliação do Modelo Lógico-Operacional**

### **6.1.2.1 Validade do Conteúdo**

Na avaliação das situações-problema que compõem o jogo, concebida como validade do conteúdo, os especialistas denotaram aspectos importantes abordados pelas situações e indicaram a necessidade de adequações para melhor representação da atuação do enfermeiro nos quatro principais cenários da prática profissional.

As adequações sugeridas não são aqui consideradas como elementos para que os alunos melhor representem a atuação do enfermeiro por meio do jogo. Isso porque o pensar não pode ser reduzido à mera representação. A representação insere a ideia na razão e essa inserção não deixa constituir o primeiro sentido da experiência (DELEUZE<sup>5</sup> *apud* GALLINA, 2007).

Ao contrário do que a representação permite, é preciso partir da experiência. Partir da experiência é não ter a ideia inserida na razão ou em alguma coisa, pois a experiência não supõe coisa alguma, nada a precede. Ela é conjunto daquilo que aparece e, como tal, é movimento das ideias, é puro devir. Esse movimento especifica um modo de existência, a existência do vivido (DELEUZE, 1988).

Nesse sentido, as adequações explicitadas pelos especialistas como necessárias às situações são aqui consideradas como ensejo a outras experiências, a outros movimentos das ideias; como ensejo a outros fragmentos e a outras partes que constituem o mundo da experiência. Ensejar a experiência é ensejar a imaginação, considerada uma coleção de percepções sucessivas e distintas entre si (GALLINA, 2007).

Considerando que a imaginação pode separar todas as ideias simples e uni-las novamente, por qualidades associativas, da forma que melhor lhe convier (HUME<sup>6</sup> *apud* GALLINA, 2007), as adequações indicadas pelos especialistas são então consideradas, aqui, como outras possibilidades de percepções, de separação e de união de ideias e de operações associativas.

---

<sup>5</sup> DELEUZE, G. Empirismo e subjetividade. Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

<sup>6</sup> HUME, D. Tratado da natureza humana. São Paulo: UNESP: Im-prensa Oficial do Estado, 2001.

Sob essa perspectiva, as sugestões dos especialistas da atenção primária indicaram a relevância de outras experiências que considerem o quadro sanitário atualmente vivenciado; que cortem a contenção física e a ingestão de medicamentos sem consentimento; que se apresentem sob denominações menos estigmatizantes – substituição de “viciado” por “dependente”; e que possibilitem a captura<sup>7</sup> de habilidades de sociabilidade, trabalho em equipe, interdisciplinaridade e articulação entre saber popular e saber científico.

Sobre o quadro sanitário atual, ressalta-se a possibilidade da vivência de situações que, metaforicamente, abordem doenças crônicas não transmissíveis, como a hipertensão e a diabetes, cujos portadores são prioritariamente assistidos na atenção primária (PAIVA; BERSUSA; ESCUDER, 2006). Quanto à contenção física e à ingestão de medicamentos sem consentimento, destaca-se a possibilidade de o jogo ensejar experiências sob um prisma ético positivo, em que os fragmentos experienciais sejam capturados no *meio* de situações que abordem posicionamentos pautados na ética profissional. Como exemplo, destaca-se a possibilidade de substituir a contenção física pela comunicação e pelo relacionamento interpessoal (PAES *et al.*, 2009).

No que se refere à denominação “viciado”, explicita-se que o jogo deve propiciar associações que se desvinculem da conotação moral e do estigma favorecidos por esse termo. Assim, considera-se que a substituição de “viciado” por “dependente” (GÓIS; AMARAL, 2009) pode conduzir a outras operações associativas, menos configuradas moralmente. Sobre a captura de habilidades de sociabilidade, trabalho em equipe, interdisciplinaridade e articulação entre saber popular e saber científico, destaca-se que o jogo, por meio dessas habilidades, pode favorecer outras percepções aos jogadores. Essas outras percepções podem ser então importantes quando se denota a relevância do trabalho em equipe e da interdisciplinaridade para uma assistência integral à saúde na atenção primária (COLOMÉ; LIMA, 2006; LOCH-NECKEL *et al.*, 2009); e da articulação entre saber popular e saber científico, nas ações educativas em saúde, para a autonomia dos sujeitos (CERVERA; PARREIRA; GOULART, 2011).

As sugestões dos especialistas da atenção hospitalar destacaram a relevância de se favorecer aos alunos outros movimentos das ideias, menos restritos à medicalização e mais voltados ao processo de trabalho e ao cuidado próprios do enfermeiro. Além disso, ressaltaram a importância de se considerar, como ensejo a outras percepções, as habilidades

---

<sup>7</sup> Captura, segundo Deleuze, é aquilo que se deve ao singular; aquilo que nunca é imitar, repetir o mesmo, mas fazer de outro modo, de outra forma.

de resiliência, carisma, empatia, sensibilidade, observação, comunicação, criatividade e planejamento.

Sobre a ênfase na medicalização, salienta-se a necessidade de se ensejar experiências que, para além da medicalização, favoreçam a captura de outros elementos constituintes do cuidado de Enfermagem, como, por exemplo, o relacionamento interpessoal (BORGES; QUEIROZ; RIBEIRO, 2010). Quanto ao processo de trabalho e ao cuidado próprios do enfermeiro, ressalta-se a possibilidade de o jogo favorecer a experimentação da assistência direta ao paciente, parcialmente atribuída ao enfermeiro, e da coordenação do cuidado e da unidade – trabalho nuclear desse profissional. Nesse processo de trabalho, o jogo pode salientar, por exemplo, ideias associadas à Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), entendida como um instrumento que qualifica o cuidado (HAUSMANN; PEDUZZI, 2009).

Nessas experiências sobre o processo de trabalho e o cuidado, destacam-se diferentes habilidades importantes para favorecer outras percepções e outras associações no jogo: a resiliência, relevante para o enfrentamento das adversidades experienciadas no cotidiano profissional (BELANCIERI *et al.*, 2010); o planejamento, essencial para adequação da assistência às necessidades do paciente (HAUSMANN; PEDUZZI, 2009); a comunicação, relevante para a qualidade do cuidado (SPERANDIO; ÉVORA, 2005); a observação, importante para a compreensão da realidade que envolve a assistência (SPAGNOL; SOARES; SILVEIRA, 2012); a criatividade, substrato para a inovação das ações do enfermeiro (BACKES; SCHWARTZ, 2005); e a sensibilidade, fundamental ao atendimento às necessidades integrais do paciente (BORGES; QUEIROZ; RIBEIRO, 2010).

As sugestões dos especialistas da gestão destacam a relevância de se favorecer, sobretudo, experiências desagregadas da gestão pela punição, da persuasão e da previsão de respostas exatas. Sobre a gestão pela punição, ressaltam-se os seus efeitos negativos na assistência de Enfermagem quando adotada pelo enfermeiro em sua prática gerencial (COSTA; MEIRELLES; ERDMANN, 2013). Isso indica a possibilidade de o jogo favorecer outras percepções avaliativas da atuação dos integrantes da equipe de enfermagem.

Quanto à persuasão nas práticas gerenciais, denota-se que se trata de um estilo de atuação diretivo que enfatiza, em geral, a tarefa e o relacionamento (GALVÃO *et al.*, 1997). Sobre isso, ressalta-se a necessidade de o jogo favorecer a captura de fragmentos experienciados no diálogo e no relacionamento entre pares.

Sobre a previsão de respostas exatas no cenário gerencial, em que pese tratar a gerência como científica e racional, com possibilidade de previsão e de antecipação de ações,

há nela inscrita a imprevisibilidade (WEIRICH *et al.*, 2009). Nessa perspectiva, torna-se importante o jogo favorecer experiências em que se opere fora de um quadro determinado e configurado de respostas.

Os especialistas, ao avaliarem as situações da área de educação-pesquisa, destacaram a importância de casos que abordem a realidade sistematizada de pesquisa e que ressaltem habilidades de curiosidade e de investigação.

Sobre a realidade sistematizada de pesquisa, o jogo pode favorecer o movimento das ideias presentes em todas as etapas constituintes de uma pesquisa, não somente na organização de dados e na escrita de texto científico abordadas na situação-problema. Nesse sentido, torna-se também importante o jogo possibilitar outras percepções, ensejadas pela captura de habilidades relacionadas à curiosidade e à investigação, consideradas essenciais à concepção e ao delineamento de pesquisas (NOVAIS; SILVA, 2011).

No que se refere à situação que aborda os percursos formativos, os especialistas destacaram que, em si, favorece o aumento dos conhecimentos sobre os PF, mas, no jogo, a diferenciação da escolha do percurso por meio do modo de jogar os dados mostra-se insuficiente para possibilitar a experimentação da opção escolhida. Sobre isso, ressalta-se a importância de o jogo favorecer outras experimentações, que ora possibilitem aos jogadores lançar-se não somente nos dados, mas na experiência primeira de escolher um percurso formativo e de capturar todos os fragmentos e as partes, sucessivas e distintas, situados *entre*<sup>8</sup> o caminho escolhido.

#### **6.1.2.2 Validade pragmática**

Na avaliação da dinâmica e dos materiais do jogo, denominada de validade pragmática, denotou-se uma boa aceitação, entre os especialistas, de quatro dos sete itens avaliados: a utilização de um jogo para o alcance dos objetivos propostos, a adequação do formato do jogo (RPG) para o público-alvo, a possibilidade de envolvimento dos alunos pela dinâmica do jogo, bem como a adequação e a atratividade dos materiais.

A boa aceitação da utilização de um jogo para favorecer a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo encontra concordância na literatura. Evidencia-se a possibilidade de os jogos conduzirem à autonomia pelo ensejo à criação, à antecipação, à inquietação e à busca de soluções (FITTIPALDI, 2009). Também é evidenciada a possibilidade de favorecerem o

---

<sup>8</sup> O “entre”, segundo Deleuze, é o entre-espço, é o que está no meio, o que cresce no meio, o que se movimenta no meio. É o que não diz respeito a uma coisa ou outra, mas o que pode acontecer entre uma coisa e outra.

pensamento crítico-reflexivo, por possibilitarem a liberdade e a abstração e gerarem experiências desagregadas da lógica racional (MONROE, 2011).

A adequação do formato do jogo para o público-alvo, avaliada positivamente pelos especialistas, também vai ao encontro da literatura, em que se denota que o RPG constitui uma estratégia bem aceita entre discentes do ensino superior (OLIVEIRA NETO; BENITE-RIBEIRO, 2012; FUJII, 2011; ALMEIDA, 2011; ARAGÃO, 2009; CAVALCANTI; SOARES, 2009).

Sobre o jogo elaborado, os especialistas avaliaram positivamente a possibilidade de envolvimento dos alunos pela dinâmica e a adequação e a atratividade dos materiais. O envolvimento dos alunos pela dinâmica constitui aspecto inerente ao jogo; revela a sua intrínseca capacidade de, a qualquer momento, absorver inteiramente o jogador. Esse envolvimento corresponde à espontânea entrega do jogador, ora movido pela facilidade de movimentos, pela margem concedida à ação. Isso é o que contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração e de diversão própria do jogo (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 1990).

A boa aceitação da adequação e da atratividade dos materiais elaborados para o jogo constitui um resultado avaliativo importante. Isso porque os recursos materiais integram o universo do jogo; favorecem a inserção em sua ordem constitutiva. O mapa, os cartões dos personagens e a ficha do personagem, por exemplo, são elementos que subsidiam o simulacro e, portanto, naturalmente, estão próximos do jogo. São componentes que criam uma ordem imagética para o mistério e para a ficção.

Os resultados dos outros três itens avaliados – dinâmica do jogo, divisão do jogo nos quatro cenários principais e sequência de apresentação desses quatro cenários no jogo – denotaram que, para o alcance dos objetivos propostos, há aspectos a serem melhorados quanto à dinâmica do jogo e à divisão e à ordem de apresentação dos seus quatro cenários.

Infere-se que a indicação de melhoria da dinâmica do jogo, com o objetivo de favorecer a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo, pode estar associada às readequações sugeridas para as situações-problema e, também, à melhoria da divisão e da ordem de apresentação dos quatro cenários do jogo. Essa inferência sustenta-se na consideração do jogo como uma ordem em que forma e conteúdo não são binariamente constituídos. Forma e conteúdo são aqui entendidos como unidades que se reinventam e, conjuntamente, produzem uma criação. São unidades que, embora aqui avaliadas distintamente, implicam-se reciprocamente. Não são precedidas por nada; ao contrário, são produtos de si. Nesse sentido,

pensar a dinâmica do jogo, sua forma de ser, significa considerar que nela está inscrito o conteúdo que a realiza.

Sob essa perspectiva, uma outra criação do jogo, talvez mais próxima do alcance dos objetivos, pode ser produzida pelas readequações sugeridas pelos especialistas quanto às situações-problema e, mutuamente, pela melhora da dinâmica do jogo.

## **6.2 Análise dos Efeitos**

A discussão dos resultados da análise dos efeitos está subdividida em seis dimensões: (1) Entendimento sobre os Percursos Formativos; (2) Entendimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular; (3) Escolha dos Percursos Formativos; (4) Conhecimento sobre as áreas de atuação do enfermeiro; (5) Definição de habilidades essenciais ao enfermeiro; (6) Definição de habilidades e estratégias para a resolução de uma situação-problema.

### **6.2.1 Entendimento sobre os Percursos Formativos**

Em geral, os discentes, anteriormente ao jogo, já dispunham de conhecimento sobre o oferecimento dos percursos formativos no currículo. Entretanto, o jogo potencializou o reconhecimento dos três percursos, com destaque para a FCN, e a explicitação dos seus conceitos, sobretudo o do Bacharelado e o da FCN. Embora tenha favorecido esse reconhecimento, o jogo dificultou a denominação correta dos PF pelos alunos. Por outro lado, favoreceu o desenvolvimento dos respectivos conceitos corretos.

Realizou-se essa distinção entre denominação e conceituação por se considerar que, embora as palavras possam apoderar-se da função dos conceitos, um nome não se trata de um conceito quando aparece pela primeira vez. A palavra primitiva não constitui um símbolo direto de um conceito, mas uma imagem, um esboço mental, uma breve história sobre o que o conceito quer dizer. Assim, quando uma nomeação, vinculada a um determinado significado, é apreendida pelo sujeito, o desenvolvimento do conceito, ou seja, do seu significado, está apenas em um momento inicial (VYGOTSKY, 1991).

A diminuição da porcentagem de denominações corretas dos PF posteriormente ao jogo pode ser atribuída às nomeações metafóricas utilizadas. A metáfora, nesse caso, pode ser considerada um obstáculo à denominação correta do percurso, sendo, inclusive, utilizada pelos alunos algumas vezes em substituição à nomeação prevista no texto curricular.

As metáforas utilizadas na denominação de conceitos, designadas de metáforas terminológicas e estudadas em diferentes contextos científicos, remetem à própria conceitualização do objeto denominado (OLIVEIRA, 2010). São usadas com base no raciocínio metafórico, que busca ancorar a compreensão de algo novo em analogias com aquilo previamente conhecido, compreendido e/ou experienciado (TEMMERMAN, 2000).

Nesse sentido, observou-se que, embora o jogo tenha dificultado a explicitação da denominação correta, as metáforas terminológicas utilizadas, ao representarem uma imagem do significado de cada PF, podem ter favorecido o desenvolvimento dos respectivos conceitos. Pode-se atribuir esse favorecimento à ancoragem das denominações metafóricas, consideradas novas, nos esquemas denominativos e conceituais previamente conhecidos.

Além das possíveis contribuições das denominações metafóricas, pode-se atribuir o desenvolvimento dos significados de cada percurso também às metáforas apresentadas no jogo para os seus conceitos, denominadas de metáforas conceituais.

As metáforas conceituais são componentes essenciais do modo de conceitualização do mundo e são compreendidas a partir da relação entre pensamento e linguagem. Fundamentam-se em correlações nas experiências, sendo reconhecidas como um processo por meio do qual a experiência elabora-se cognitivamente a partir de outras já existentes no nível conceitual. Sendo assim, as metáforas conceituais são, primordialmente, uma questão de pensamento e de ação e, secundariamente, uma questão de linguagem (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Ao favorecer uma experiência metafórica com os conceitos dos percursos formativos, o jogo ofereceu subsídios ao raciocínio, possibilitando que os discentes utilizassem as metáforas como identidades conceituais que se aproveitam da estrutura relacional dos conceitos previamente conhecidos (LAKOFF; JOHNSON, 2002; PINKER, 2008).

Sob essa perspectiva, pode-se então dizer que a linguagem metafórica utilizada no jogo funcionou como um instrumento psicológico que mediatizou o desenvolvimento dos conceitos sobre os PF. Um instrumento psicológico, qualquer que seja sua natureza (linguagem, símbolos algébricos, obras de arte, escrita, mapas, etc), é utilizado com a função de fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar uma tarefa desenvolvam-se de uma forma melhor. Ou seja, é utilizado para permitir que se lembre de alguma coisa de um modo melhor (VYGOTSKY<sup>9</sup> *apud* FRIEDRICH, 2012).

Nesse sentido, a linguagem metafórica utilizada no jogo, constituindo-se como um instrumento psicológico, possibilitou aos alunos o desenvolvimento dos processos psíquicos

---

<sup>9</sup> VYGOTSKY, L. S. Istorija razvitija vssich psichièeskich funkci. In: VYGOTSKY, L. S. Sobranie soèinenij, tom 3. Moskva: Pedagogika, 1981.

necessários à melhor apropriação dos conceitos dos PF. Agiu como uma influência do sujeito sobre si mesmo; como um meio de os alunos melhor se lembrarem dos conceitos de cada percurso, tendo como referência a estrutura conceitual previamente conhecida.

### **6.2.2 Entendimento dos Percursos Formativos como estratégia de Flexibilização Curricular**

Os alunos atribuíram o oferecimento dos percursos formativos no currículo, sobretudo, à possibilidade de ampliação do campo de atuação e de exercício da autonomia. Como uma estratégia de flexibilização curricular, o oferecimento dos percursos formativos visa a atender os pressupostos do PPP do Curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2006) que, assim como o de outros cursos (CENDÓN *et al.*, 2008; BARBEITAS, 2002), sustenta-se, mais amplamente, na política de flexibilização da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001) e na Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação (BRASIL, 1997).

Um caminho interpretativo da política de flexibilização curricular denota que, em suas diferentes estratégias, a flexibilização constitui um princípio decorrente das rápidas e dinâmicas mudanças no mundo do trabalho e, por conseguinte, nos perfis profissionais. Essa dinamicidade implica a necessidade de ajustes curriculares, com o objetivo de formar profissionais adaptáveis às demandas do mercado de trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Sob essa perspectiva, a ampliação do campo de atuação, explicitada pelos alunos como uma justificativa do oferecimento dos PF, não constitui um pressuposto da flexibilização curricular. Isso porque pensar na ampliação do campo de atuação como decorrente dos diferentes percursos significa considerar que o movimento curricular interno à Universidade determinará, unilateralmente, uma expansão das possibilidades profissionais. Contrariamente, a crítica que se faz a essa política, nesse caminho interpretativo, reside, exatamente, em seu caráter adaptativo à racionalidade (re)produzida nos espaços extra-universitários. Essa racionalidade, fundamentada no capitalismo e no neoliberalismo (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001), atuaria como reguladora das instituições de ensino (GOERGEN, 2001; FIOR; MERCURI, 2009) e definiria a prioridade de formações mais rápidas, que produzem subjetividades consoantes à competitividade e à ordem econômica (BASTOS; PEREIRA, 2005; FIOR; MERCURI, 2009).

Nesse sentido, a ampliação do campo de atuação, destacada pelos alunos, deve ser então compreendida como uma ampliação das possibilidades de inserção profissional, dada a previsão de adequação crescente e permanente às demandas do mundo do trabalho.

Sob outro caminho interpretativo, a política de flexibilização curricular não significa a flexibilidade profissional e não é sinônima de adaptação curricular às necessidades profissionais, como pressupõe a visão neoliberal da universidade, acima referida. Diferentemente, esse outro caminho interpretativo destaca que a flexibilização pressupõe uma opção filosófica que valoriza os atores educativos (PEREIRA; CORTELAZZO, 2003; FIOR; MERCURI, 2009). Sob essa perspectiva, salienta-se que as propostas dos cursos devem incorporar a possibilidade de o estudante escolher atividades e experiências previstas pela instituição como relevantes para a conclusão do curso (FIOR; MERCURI, 2009).

Nesse sentido, o exercício da autonomia, ressaltado pelos discentes antes e, principalmente, após o jogo como uma justificativa do oferecimento dos percursos formativos insere-se na política de flexibilização curricular. Na política da UFMG, o exercício da autonomia fundamenta-se na concepção do curso como um percurso e na garantia de liberdade e orientação aos discentes para a definição do caminho a ser seguido na graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001).

O aumento da porcentagem de respostas referentes ao exercício da autonomia após o jogo pode ser atribuído às próprias características do RPG. O jogo nesse formato, ao favorecer aos alunos a construção de representações imaginárias e a vivência metafórica de situações, possibilita a participação ativa dos jogadores (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2004). A partir dessa participação, os alunos podem criar, levantar hipóteses, traçar estratégias, exercitar a tomada de decisões, percebendo-se mais autônomos nas situações-problema do jogo e na própria escolha de qual percurso seguir.

### **6.2.3 Escolha dos Percursos Formativos**

A escolha dos percursos formativos pelos discentes mostrou-se similar antes e após o jogo, com destaque para o Bacharelado e a FCA, que obtiveram maior porcentagem de escolha. Essa similaridade pode denotar que a maioria dos discentes já havia escolhido o percurso formativo anteriormente ao jogo, após o qual tímidas diferenças foram observadas nas escolhas e em suas respectivas justificativas.

A expressiva opção dos alunos pelo Bacharelado decorreu, principalmente, do desejo em conhecer e aprofundar os saberes relacionados à atuação do enfermeiro, destacado sobretudo após o jogo, e das dificuldades e das dúvidas quanto à FCA.

O conhecimento sobre a atuação do enfermeiro destaca-se como relevante para alunos iniciantes do curso, como os sujeitos deste estudo (3º período), uma vez que a profissão e os campos de atuação podem ser desconhecidos pela maioria dos discentes ingressantes no curso de Enfermagem de universidade pública (SPÍNDOLA; MARTINS; FRANCISCO, 2008).

Em estudo realizado com adolescentes de ensino médio, período de escolha profissional, esse desconhecimento mostrou-se associado a uma representação da Enfermagem como profissão que oferece, estritamente, atenção hospitalar. É desconhecida a atuação do enfermeiro nas áreas de promoção da saúde, prevenção de doenças e promoção da qualidade de vida (KEMMER; SILVA, 2007).

Destaca-se ainda que, muitas vezes, os alunos ingressam no curso de Enfermagem com uma escolha preferencial por outro curso, passando a conhecer a profissão e a se identificar com suas bases de atuação, na maioria das vezes, somente durante o próprio curso (CARDOSO; MATOS; VIEIRA, 2003). Nesse sentido, o desejo manifesto pelos discentes de conhecer a atuação do enfermeiro, a partir da escolha do Bacharelado, constitui um importante aspecto para favorecer o reconhecimento das diferentes possibilidades de atuação profissional e a identificação com a profissão.

A outra justificativa associada à opção pelo Bacharelado, referente às dificuldades e às dúvidas quanto à FCA, pode indicar o desejo por este percurso, que possibilita ao aluno optar, abertamente, pela ênfase desejada à formação. Nesse sentido, observa-se que as dificuldades e as dúvidas referentes à FCA podem constituir um aspecto que limita a autonomia discente em sua escolha do PF. A autonomia, como a capacidade de se autogovernar, de escolher, avaliar e deliberar, tem como premissa não dispor de restrições internas e/ou externas (FERNANDES *et al.*, 2008). Nesse caso, as restrições institucionais, relacionadas às dificuldades de implantação da FCA, podem consistir, segundo os discentes, em fator que os fazem optar pelo Bacharelado, percurso tradicional já instituído efetivamente no currículo da graduação em Enfermagem.

Ainda sobre a autonomia na escolha do PF, denota-se que, embora se identifiquem essas restrições externas representadas pela instituição, o jogo pode favorecer uma escolha mais autônoma ao possibilitar o desenvolvimento dos conceitos dos percursos e ao contribuir para a vivência de experiências que demandam a tomada de decisões. Favorece-se, assim, o

conhecimento e o amadurecimento da liberdade, considerados importantes para o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 1996).

Quanto à opção pela FCA, manifestada por grande parte dos discentes antes e após o jogo, destaca-se como justificativas a possibilidade de contemplar interesses e habilidades pessoais – mais evidente – e de ampliar os conhecimentos.

A contemplação de interesses e habilidades pessoais constitui um dos pressupostos da política de flexibilização curricular da UFMG e, mais precisamente, desse percurso formativo. Nessa política, o interesse individual do aluno deve ser considerado para a escolha do campo de conhecimento desejado para a ampliação de sua formação. Acredita-se que as vantagens dessa escolha baseada no interesse referem-se ao estímulo da visão crítica do saber e à resposta às aspirações individuais por algum tipo de conhecimento. Isso se torna útil na definição do perfil discente para atender a um anseio de fundamentação acadêmica ou a um anseio de demanda profissional em um momento específico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001).

Essa associação entre flexibilização curricular e contemplação dos interesses dos alunos também é verificada em outros estudos que abordam os processos de reforma curricular em diferentes cursos de graduação (FIOR; MERCURI, 2009; CENDÓN *et al.*, 2008; BITTENCOURT; FIGUEIREDO, 2003; BARBEITAS, 2002).

A ampliação dos conhecimentos, outra justificativa explicitada para a escolha da FCA, pode constituir uma consequência da escolha desse percurso, na medida em que possibilita ao discente a aproximação com os saberes de uma área de conhecimento correlata à sua formação. Essa ampliação favorece a articulação entre diversos campos do conhecimento e a superação da concepção de currículo como um conjunto de disciplinas centradas na área básica e específica do curso, rigidamente organizadas sob a lógica do controle (FIOR; MERCURI, 2009; PEREIRA; CORTELAZZO, 2003).

A articulação de conhecimentos de diferentes campos de saber, conforme os interesses dos discentes, como produto de atividades não previstas como obrigatórias no currículo pode favorecer maior satisfação com o curso, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de relacionamentos interpessoais (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; FIOR; MERCURI, 2009).

Sobre a escolha pela FCN, denotou-se pequeno interesse dos alunos na formação em Enfermagem com complementação na área de Nutrição. Esse achado vai ao encontro da dificuldade de atuação do enfermeiro nesse campo assistencial, seja na atenção hospitalar (HERMANN; CRUZ, 2008), seja na atenção primária (SANTOS, 2005).

O único discente que manifestou o desejo pela FCN, antes e após o jogo, destacou como justificativa, respectivamente, a contemplação de seu interesse e a necessidade de suprir a falta de nutricionista no serviço. Denota-se que a contemplação do interesse discente também se mostra possível nesse percurso formativo, embora já tenha uma área de conhecimento definida para complementação da formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001). A demanda de suprir a falta de nutricionista no serviço encontra respaldo na literatura, em que se evidencia a necessidade de outros profissionais da equipe, inclusive o enfermeiro, orientarem sobre questões relacionadas à alimentação na ausência do nutricionista (SANTOS, 2005).

#### **6.2.4 Conhecimento sobre as áreas de atuação do enfermeiro**

A assistência constituiu a principal área citada pelos alunos como de atuação do enfermeiro, antes e após o jogo. Posteriormente ao jogo, denotou-se um aumento do reconhecimento das áreas de educação, gestão e pesquisa, com destaque para a educação, embora essas tenham permanecido com representatividade inferior à da assistência.

O amplo reconhecimento da atuação do enfermeiro na área assistencial corresponde à representação, historicamente construída e socialmente acumulada, de que a profissão é estritamente relacionada ao cuidado direto com os pacientes. Essa representação, inclusive, é motivo de escolha pelo curso superior de Enfermagem (ESPÍNDOLA; MARTINS; FRANCISCO, 2008).

As diferentes possibilidades de atuação do enfermeiro são desconhecidas por iniciantes do curso de graduação em Enfermagem (ESPÍNDOLA; MARTINS; FRANCISCO, 2008), bem como por adolescentes em fase de escolha profissional, os quais associam a profissão a uma atuação exclusivamente hospitalar e curativa. Essa visão estritamente assistencial da profissão constitui um produto das vivências com parentes hospitalizados, com a mídia e, inclusive, com pessoas que cursam a Enfermagem (KEMMER; SILVA, 2007).

A partir dessa visão, reconhecem-se como ações do enfermeiro as tarefas puramente técnicas do ambiente hospitalar, como, por exemplo, a administração de medicamentos. Não são reconhecidas as ações de prevenção de agravos, cuidado domiciliar e outras desenvolvidas junto à comunidade (KEMMER; SILVA, 2007).

Embora não reconhecidas, o processo de cuidar da Enfermagem envolve, além da dimensão assistencial, as dimensões de educação, pesquisa e gestão. As dimensões de educação e pesquisa compreendem a prática educativa intrínseca ao processo de cuidar, a

educação permanente no trabalho, a formação de novos profissionais e a produção de conhecimentos que subsidiam o cuidado. A dimensão de gestão refere-se à coordenação do trabalho coletivo da Enfermagem, à administração do espaço assistencial e à participação no gerenciamento da assistência de saúde e no gerenciamento institucional (PIRES, 2009).

O jogo favoreceu aos alunos, embora limitadamente, o reconhecimento dessas outras dimensões do processo de cuidar da Enfermagem, com destaque para a educação. As limitações para esse reconhecimento podem ser atribuídas à dificuldade de os alunos abstraírem as dimensões objetivas que o jogo metaforicamente propõe, ou seja, à dificuldade de operarem, conscientemente, com as informações que vivenciaram, de forma espontânea, no jogo. Já o maior reconhecimento da dimensão educacional após o jogo pode ser atribuído ao fato de a educação ter sido abordada repetidamente no jogo, mediante situações de educação em saúde, educação permanente e ensino, apresentadas transversalmente nas diferentes Casas.

A dimensão educativa destaca-se na atuação do enfermeiro quando comparada às demais profissões de saúde. Entretanto, muitas vezes, é considerada uma ação técnica adicional ao conjunto de práticas profissionais, em detrimento à sua abordagem como dimensão intrínseca à atuação profissional (DAVID; ACIOLI, 2010).

No campo da educação em saúde, a atuação do enfermeiro tem lugar de destaque, sobretudo, no Programa de Saúde da Família, em que as práticas educativas integram o processo de reestruturação do modelo de atenção à saúde (HERINGER; ACIOLI; BARROS, 2007). Quanto à educação permanente, definida como o desenvolvimento contínuo do sujeito para o aprimoramento pessoal e profissional (PASCHOAL; MANTOVANI; MÉIER, 2007), denota-se que o enfermeiro constitui, muitas vezes, o seu principal realizador nas instituições de saúde (COSTA *et al.*, 2010). Sobre a atuação do enfermeiro nas instituições de ensino, observa-se crescente evidência de sua prática docente, dado o atual momento de transformação no ensino da Enfermagem, em suas dimensões curriculares e metodológicas (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

A prática gerencial, por sua vez, constitui uma atribuição do enfermeiro consolidada no decurso do próprio desenvolvimento da Enfermagem como ciência (CUNHA; XIMENES NETO, 2006). Estudos recentes demonstram que no processo de trabalho do enfermeiro são predominantes as atividades gerenciais, com ênfase no gerenciamento do cuidado (HAUSMANN; PEDUZZI, 2009; ROSSI; SILVA, 2005).

Embora reconhecida restritivamente pelos discentes como uma possibilidade de atuação do enfermeiro, a dimensão gerencial complementa a dimensão assistencial na prática profissional. A sobreposição de uma ou outra dimensão compromete a qualidade do cuidado e

gera conflitos no trabalho do enfermeiro, seja com sua própria prática, seja na sua relação com os demais integrantes da equipe (HAUSMANN; PEDUZZI, 2009).

Paralelamente, a área da pesquisa constituiu a menos reconhecida pelos alunos, antes e após o jogo, embora tenha sido abordada em situações-problema vivenciadas na Casa dos Instrutores. O limitado reconhecimento dessa possibilidade de atuação do enfermeiro pode estar associado à vinculação entre ensino e pesquisa observada na prática docente das universidades. Essa vinculação pode conduzir os alunos a considerarem o ensino e a pesquisa, indistintamente, como área única, representada pela docência. Além disso, a abordagem conjunta da educação e da pesquisa na Casa dos Instrutores pode também ter favorecido essa vinculação e, portanto, contribuído para o limitado reconhecimento da pesquisa como área possível de atuação do enfermeiro.

Entretanto, denota-se, atualmente, importante expansão do desenvolvimento de pesquisas na área da Enfermagem, com aumento do número de grupos de pesquisas, da qualificação dos seus integrantes e da produção científica. Esse cenário em crescimento tem legitimado a área da pesquisa como relevante para o avanço científico e tecnológico da Enfermagem, conferindo maior visibilidade à profissão (ERDMANN; LANZONI, 2008).

### **6.2.5 Definição de habilidades essenciais ao enfermeiro**

Os alunos, anteriormente ao jogo, destacaram como essenciais ao enfermeiro habilidades relacionadas à personalidade e ao comportamento. Em menores porcentagens, também explicitaram habilidades correspondentes à atenção à saúde, à comunicação e à educação permanente. Posteriormente ao jogo, observou-se importante aumento da explicitação de habilidades referentes à personalidade.

Entende-se por personalidade a resultante psicofísica da hereditariedade e da interação com o meio que, manifestada pelo comportamento, produz características peculiares em cada sujeito (D'ANDREA, 1982). A personalidade pode ser descrita em cinco dimensões humanas básicas, que compreendem o modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), ou *Big Five*. Essas cinco dimensões são a extroversão, a socialização, a realização, a estabilidade emocional e a abertura para experiência (HUTZ *et al.*, 1998).

A extroversão envolve a busca por estimulação e companhia dos outros. A socialização indica uma tendência a ser socialmente agradável. A realização, também denominada de escrupulosidade ou de vontade, agrupa traços relacionados à responsabilidade e à honestidade. A estabilidade emocional, também designada de neuroticismo, compreende,

entre outras características, afeto e ansiedade. Já a abertura para experiência envolve características como flexibilidade de pensamento, fantasia, imaginação, abertura para novas experiências e interesses culturais (HUTZ *et al.*, 1998).

Denota-se que os traços da personalidade, em suas diferentes dimensões, constituem aspectos essenciais ao desempenho profissional, predizendo melhores ou piores atuações nas diferentes profissões (BARRICK; MOUNT, 1991; CARDOSO; MATOS; VIEIRA, 2003). Por exemplo, pode-se observar alta correlação entre as dimensões de socialização e de abertura para experiências e a atuação nas Ciências Humanas e, ainda, alta correlação entre a dimensão de socialização e o perfil profissional do tipo social, que tem como exemplo o psicólogo (NUNES; HUTS; NUNES, 2010).

Nesse sentido, evidencia-se que os discentes, ao se referirem às atribuições da personalidade como essenciais à atuação do enfermeiro, destacaram características que, coerentemente, influenciam o desempenho profissional. Pode-se atribuir o importante aumento da porcentagem dessas atribuições após o jogo a dois aspectos: os testes de habilidades propostos nas situações-problema e as potencialidades dos jogos em geral e, especificamente, do RPG.

Quanto aos testes propostos nas situações do jogo, analisa-se que, em sua maioria, relacionaram-se a atribuições da personalidade, destacando a sua importância para a resolução de desafios do cotidiano profissional nas diferentes áreas de atuação. Associado a isso, infere-se que as potencialidades dos jogos em geral e do RPG também podem ter favorecido esse aumento percentual, considerando que os traços da personalidade remetem a características individuais, que distinguem os indivíduos entre si a partir de padrões de sentimentos, pensamentos e comportamentos (SILVA; NAKANO, 2011).

Os jogos podem traduzir-se em uma prova de autoconhecimento, favorecendo a aproximação com as características da própria intimidade (MACEDO, 1995). O RPG, inserido na categoria *Mimicry*, ao possibilitar a representação de um personagem ilusório, favorece, na verdade, a dissimulação desse personagem e a libertação da verdadeira personalidade (CAILLOIS, 1990).

Para além da interpretação do *Mimicry* como uma lógica binária que segrega sujeito e objeto, ilusão e realidade, considera-se o jogo como a fusão desses elementos em uma relação reciprocamente estabelecida. Nessa recíproca relação, possibilita-se não uma interpretação fantasiosa típica da ficção, mas um espaço de experimentação, ocupado pela intensidade da experiência sensorial, própria a cada jogador (GOUVEIA, 2001).

Nesse sentido, o jogo avaliado, ao possibilitar a incorporação de um personagem ilusório, favoreceu o encontro do jogador com sua própria personalidade, com sua própria estrutura de características, desejos, sentimentos, pensamentos e comportamentos. Esse encontro, talvez como a mesma coisa de devir, pode favorecer a captura de movimentos, ideias e acontecimentos (DELEUZE, 2003) experienciados na interface *entre* o jogador e o jogo jogado.

Associados às atribuições da personalidade, os alunos destacaram, também, atributos comportamentais. O comportamento constitui uma expressão da personalidade e, como tal, é determinado pela interação entre herança biológica e experiências pessoais do indivíduo (McCRAE; COSTA, 1996). Nesse sentido, observa-se que o destaque aos aspectos comportamentais pelos alunos ratifica o jogo como uma experiência ancorada na subjetividade, no autoconhecimento e nos movimentos próprios a cada jogador.

Os testes de habilidades propostos nas situações e esse caráter essencialmente experiencial e subjetivo do jogo podem explicar suas limitações para favorecer o reconhecimento de habilidades relacionadas às competências previstas no PPP do Curso, vinculadas, genericamente, ao exercício da profissão.

#### **6.2.6 Definição de habilidades e estratégias para a resolução de uma situação-problema**

Os alunos, embora tenham citado diferentes habilidades que consideram essenciais ao enfermeiro, apresentaram limitações, antes e após o jogo, para aplicá-las na situação-problema do questionário. Esse achado pode ser atribuído ao instrumento de coleta de dados utilizado. As características da situação contida no questionário e a pergunta correspondente apresentam uma realidade abrangente não delimitada a um cenário de atuação profissional e, por conseguinte, sem especificação dos objetivos almejados.

Embora tenham apresentado limitações para esse exercício, os alunos conseguiram explicitar o uso de algumas habilidades na condução do caso. Antes do jogo, essas habilidades relacionaram-se, sobretudo, à comunicação e à personalidade e, posteriormente ao jogo, foram ressaltadas, com maior evidência, as atribuições da personalidade e do comportamento.

O maior destaque dado às atribuições da personalidade e do comportamento na condução da situação do questionário, principalmente após o jogo, encontra justificativa na análise da questão anterior. Nesta observou-se que o jogo, por meio dos testes propostos e do espaço experiencial ensejado, favoreceu o (re)conhecimento de atribuições da personalidade e

do comportamento e apresentou limitações para promover o reconhecimento de habilidades correspondentes ao perfil profissional expresso no PPP.

Uma exceção ressalta-se nesse achado. Os alunos, embora não tenham reconhecido com expressividade a habilidade de comunicação como essencial ao enfermeiro, citaram-na para a condução do caso contido no questionário. O uso da comunicação na atuação do enfermeiro encontra respaldo na literatura, em que se verifica que o ato comunicacional, como um processo de compreensão e compartilhamento de mensagens, é fundamental para o trabalho do enfermeiro junto aos pacientes e também à equipe de Enfermagem (MOURÃO *et al.*, 2009).

A comunicação entre enfermeiro e paciente possibilita a identificação de necessidades, a informação sobre procedimentos, a troca de experiências, o desenvolvimento interpessoal e a educação em saúde (PONTES; LEITÃO, 2008). Esse destaque da habilidade de comunicação mostra-se então coerente com a principal estratégia citada pelos alunos para a condução da situação, referente, sobretudo após o jogo, à educação em saúde. Esse achado também vai ao encontro da potencialidade do jogo em favorecer o reconhecimento da educação como área de atuação do enfermeiro, atribuída à abordagem transversal da prática educativa nas Casas do jogo, conforme discutido anteriormente.

Quanto aos recursos citados para a educação em saúde, observou-se maior relevo à informação e à persuasão, com destaque para o aumento da persuasão após o jogo. No caso da informação como recurso, denota-se uma ancoragem no modelo tradicional de educação em saúde, caracterizado pela ampliação das informações do indivíduo ou das coletividades sobre os agravos de saúde, com recomendações de comportamentos considerados certos e errados (FIGUEIREDO; RODRIGUES-NETO; LEITE, 2010).

Pautado na informação, o modelo tradicional efetiva-se por meio de relações verticais entre educador e educando, com foco no pensamento curativista e nos conhecimentos técnicos sobre as patologias e os seus modos de cuidado. As críticas a esse modelo envolvem a desconsideração da realidade dos sujeitos, dos seus saberes prévios, das suas condições de vida e, ainda, a concepção passiva sobre os educandos (FIGUEIREDO; RODRIGUES-NETO; LEITE, 2010).

Embora criticado, denota-se que o modelo tradicional permeia a concepção de educação em saúde de graduandos do último período de Enfermagem (COLOMÉ; OLIVEIRA, 2008) e ainda é reproduzido nas práticas educativas desenvolvidas por enfermeiros (HERINGER *et al.*, 2007).

Sobre esse aspecto, denotou-se que o jogo não favoreceu a (re)significação dos sentidos da educação em saúde revelados pelos alunos, ainda muito pautados na lógica da

transmissão de informações. Em paralelo à informação, observou-se a explicitação da persuasão como recurso para a estratégia de educação em saúde, com aumento de sua porcentagem após o jogo. Esse aumento pode ser atribuído às características dos testes propostos no jogo, em que o exercício da persuasão é apresentado como desafio em diferentes situações.

No campo da educação em saúde, cabe dizer que a persuasão é, em geral, considerada uma prática discursiva coercitiva, coerente, também, com o modelo tradicional. Essa lógica argumentativa remete à reprodução dos discursos da biomedicina, em que se observa a dicotomia entre a doença do ponto de vista do profissional e a doença na perspectiva do doente que, não enquadrada na objetividade diagnóstica, é permeada por vivências, sensações e sentidos. Nessa abordagem dicotômica, a racionalidade médica institui e normaliza estruturas de relações sociais a partir de enunciados naturais próprios ao seu campo de objetivações (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

A biomedicina é então concebida como uma estratégia biopolítica capaz de promover articulações entre os dispositivos disciplinares e a regulamentação da população. Pautada em uma concepção de saúde que atribui a responsabilidade de manutenção do estado saudável ao acesso ao conhecimento, a biomedicina assegura ao sujeito meios de se autovigiar, prevenir e avaliar os riscos possíveis (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Essa racionalidade persuasiva, potencializada pelo jogo, favorece a conformação de subjetividades ativas, apregoadas pela adoção de hábitos de vida saudáveis. O sujeito, assim construído, posiciona-se na dualidade do saudável e do não saudável, com crescentes responsabilidades de seguirem os atuais padrões culturais legitimados socialmente (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Nesse sentido, denota-se que os recursos comunicacionais devem ser (re)significados nos espaços do jogo, de modo a favorecer seu desenvolvimento associado à criticidade de sua aplicação no cotidiano das práticas educativas em saúde.

### **6.3 Análise da Implantação**

A discussão da análise da implantação, consoante à apresentação dos resultados, está subdividida em cinco dimensões: (1) Ideias, sentimentos e expectativas para o dia de jogo; (2) Ideias, sentimentos e reações no jogo; (3) Considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo; (4) Ações dos grupos diante das situações-problema do jogo; (5) Potencialidades pedagógicas do jogo, composta por quatro subdimensões – 5.1 O jogo como meio de

aproximação com a prática profissional; 5.2 O jogo como uma estratégia pedagógica não tradicional e lúdica; 5.3 O jogo como uma estratégia que favorece a participação ativa dos jogadores; 5.4 O jogo como uma estratégia que favorece a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a futura atuação profissional.

### **6.3.1 Ideias, sentimentos e expectativas para o dia de jogo**

As ideias, os sentimentos e as expectativas explicitados pelos alunos para cada dia de jogo evidenciaram um processo de (re)significação dessa estratégia pedagógica no decurso dos seis dias. Os questionamentos iniciais sobre a utilidade e os objetivos do jogo na formação, associados à ideia de perda de tempo, por um lado, permaneceram expressos em algumas expectativas e, por outro, cederam lugar à atribuição de diferentes expectativas ao jogo.

As questões sobre a utilidade e os objetivos dos jogos constituem a base de diferentes investigações científicas que buscam determinar a natureza e o significado do jogo. Essas investigações têm em comum o pressuposto de que o jogo encontra-se ligado a alguma coisa que não seja ele mesmo, ou seja, de que o jogo dispõe de finalidades exteriores ao ato de jogar. Sob essa lógica, essas pesquisas preocupam-se, apenas superficialmente, em saber o que o jogo é em si e o que significa para os jogadores (HUIZINGA, 2010).

Essa busca pela definição da utilidade e dos objetivos dos jogos revela, então, uma desconsideração do seu caráter puramente estético, a sua característica fundamental. Esse caráter, a própria essência do jogo, desvela-se na intensidade e na fascinação do ato de jogar, superando sua fundamentação em qualquer elemento racional (HUIZINGA, 2010).

Os alunos, ao se apoiarem na racionalidade para questionar a utilidade e os objetivos do jogo aqui avaliado, remeteram à perda de tempo decorrente do ato de jogar; tempo esse útil e necessário à realização produtiva de outras atividades acadêmicas. Essa perda de tempo, como negação ao jogo, contrapõe-se à perda de tempo própria do ato de jogar. Ao jogar perde-se tempo porque o jogo caracteriza-se por nada produzir. Não gera bens, riqueza ou elementos novos de qualquer espécie (CAILLOIS, 1990).

O *perder tempo*, próprio ao jogo, não é simplesmente o tempo passado; é também o *tempo que se perde*. Segundo Deleuze, esse *perder tempo* é necessário ao encontro com os signos sensíveis – entendidos como aquilo que exerce uma ação direta sobre os modos de subjetivação – e ao aprendizado:

os signos sensíveis são signos de um tempo "perdido": são os signos de um tempo *que se perde* [...] A revelação final de que há verdades a serem descobertas nesse tempo que se perde é o resultado essencial do aprendizado (DELEUZE, 2003, p. 130-1).

Nesse *tempo que se perde*, há, então, signos a serem descobertos; signos que colocam o jogador em uma experiência de confronto entre os saberes anteriores e a situação presente. Para que essa experiência seja explorada e resulte em aprendizado, o jogador deve ser sensível aos signos, penetrar em novas semióticas e se abrir à construção de um novo domínio cognitivo (DELEUZE, 2003).

No decurso dos dias jogados, observou-se que os questionamentos sobre a utilidade e os objetivos do jogo, por um lado, foram retomados em expectativas de essência similar e, por outro, deram lugar a novas expectativas, pautadas em uma nova experiência sensível, em um novo movimento semiótico.

As expectativas de essência similar aos questionamentos sobre a utilidade e os objetivos do jogo referem-se, por exemplo, à esperança manifesta de o jogo ajudar no entendimento dos percursos formativos e na sua escolha. Isso evidencia as limitações do jogo para a abordagem dos aspectos curriculares e, também, denota uma busca por produtos objetivos, em que o jogo mantém-se ligado a algo que não ele mesmo, ou seja, a finalidades exteriores ao próprio ato de jogar (HUIZINGA, 2010).

Essa busca por produtos objetivos, reiterada pelo modelo tradicional de educação, limita o jogo a circuitos de reconhecimento – exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo. Embora a reconhecimento esteja presente em situações do jogo, o ato de jogar deve convidar o jogador à invenção, à construção de novas experiências sensíveis e à produção de novos signos.

A invenção é aqui entendida não como uma capacidade de solução de problemas, mas, sobretudo, de invenção de problemas. É uma invenção do novo, que, dotada de imprevisibilidade, impede seu tratamento no interior de leis e princípios invariantes da (re)cognição. A invenção significa, então, a recusa a essa invariância das condições da (re)cognição e o reconhecimento de seu caráter temporal. Trata-se não de uma ação psicológica, mas de uma potência temporal, de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos (KASTRUP, 2005).

Nessa direção, observou-se que os alunos, ao longo dos dias, expressaram expectativas e sentimentos que podem revelar a consideração do caráter estético próprio ao jogo e a superação dos limites da reconhecimento. A expressão de sentimentos como vontade e

curiosidade e de expectativas relacionadas às surpresas do jogo e à maior incorporação do personagem remete a uma nova experiência sensível e a um domínio de invenção.

Os sentimentos de vontade e curiosidade podem ser considerados sinais de divertimento, o qual precisamente define a essência estética do jogo. O divertimento constitui uma categoria absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar, até mesmo um animal. Assim, o jogo ultrapassa a esfera da vida humana e, por isso, torna-se impossível fundamentá-lo em elementos racionais. Reconhecer o jogo é, então, reconhecer o espírito, pois o jogo é, necessariamente, imaterial (HUIZINGA, 2010).

O espírito é aqui entendido como idêntico à ideia de algo. Ele é a própria ideia, mas não uma ideia de um objeto da natureza, de algo que lhe é externo. É, antes, ideia de uma percepção, ou seja, de algo que não pré-existe ao sujeito; que não pode ocorrer sem aquele que percebe. O espírito é, pois, um acontecer a partir das percepções e não algo que as torna possíveis. Esse acontecer, o acontecimento, é uma singularidade, uma potência de individuação; um atributo incorpóreo, imaterial, que permite o pensar, que permite a ideia, que produz novas configurações e que opera, do lado do pensamento, como potência de invenção (DELEUZE<sup>10</sup> *apud* GALLINA, 2007).

Nesse caminho de superação dos fundamentos racionais e de imaterialidade, as expectativas por surpresas no jogo e por maior incorporação do personagem podem denotar a superação dos limites da reconhecimento e o convite à invenção. O desejo por ser surpreendido pode remeter à característica incerta do jogo, ou seja, ao fato de o seu desenrolar não poder ser determinado e de o seu resultado não ser obtido previamente. Essa característica implica a obrigatoriedade de deixar à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar (CAILLOIS, 1990).

Essa liberdade na necessidade de inventar converge-se ao desejo por maior incorporação do personagem que, própria ao RPG – inserido na categoria *Mimicry* –, possibilita a invenção incessante. A maior incorporação do personagem ilusório conduz o jogador a despojar-se, cada vez mais, da sua personalidade para fingir uma outra, combinando em si atividade e invenção (CAILLOIS, 1990).

---

<sup>10</sup> DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

### 6.3.2 Ideias, sentimentos e reações no jogo

No decurso dos seis dias de jogo, as ideias, os sentimentos e as reações explicitados pelos alunos denotaram um padrão ambíguo, que ora indicou boa aceitação e apreço pelas situações vividas, ora mostrou dificuldade de abertura à experiência e insatisfação com a estratégia.

Por um lado, os sentimentos de frustração, monotonia, desânimo e tensão e, por outro, os sentimentos de apreço, satisfação, interesse e empolgação explicitados, reiterada e simultaneamente no decurso dos dias, revelaram uma unidade de opostos, também verificada em outra experiência com jogo (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013). Essa unidade de opostos denota as forças dialéticas que constituem o jogo na formação humana, em que a tensão e o prazer são considerados elementos que incitam o envolvimento participativo necessário ao jogo (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 1990; PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013).

A tensão entre a necessária sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva como requisitos de acesso ao prazer integra o sentido do ato de jogar. Assim, a regra como parte intrínseca do jogo é, simultaneamente, elemento de submissão e elemento de acesso ao desejo (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013).

Essa unidade de contrários pode ser compreendida no próprio desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Em uma perspectiva freudiana, o choque entre diferentes forças – as chamadas oposições e contradições – caracteriza o pensamento antitético e denota a realidade psíquica dos indivíduos. Nesse sentido, os conflitos não fazem parte de uma fase logo superada; não acontecem em uma época e, posteriormente, deixam de existir. Sempre haverá conflito em atuação, de modo que esse pode ser considerado o âmago da questão do sujeito psicanalítico, que se revela como aquele que sofre pelas contradições que lhes são inerentes e constitutivas (FONTES, 2008).

Esses elementos contrários, concebidos no jogo e na própria realidade psíquica humana, são então considerados unitariamente. Situam-se em uma mesma instância sem que isso signifique um equivocado paradoxo. Na verdade, são partes constitutivas do jogo e do ser humano. Entretanto, em paralelo a essa unidade de opostos, denotou-se que o jogo aqui avaliado estabeleceu uma “dualidade de opostos”, ou seja, uniu elementos que, em sua oposição, não são coabitáveis unitariamente. Essa dualidade foi construída pela equívoca interseção entre realidade e irreabilidade, representada, respectivamente, pela lógica do cenário acadêmico, no qual o jogo se inseriu, e pelas regras próprias de um jogo.

A lógica do cenário acadêmico conduziu à obrigatoriedade de participação no jogo aqui avaliado, dada a sua inserção em uma disciplina de matrícula obrigatória. Essa obrigatoriedade, como instância da realidade, representou uma negação do princípio da liberdade, inerente à irrealidade do jogo. O desejo de abandonar a partida, expresso no sentimento de monotonia, e a impossibilidade de seu abandono, dada a obrigatoriedade de participação, revelaram uma corrupção da característica livre do jogo. Só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser. A obrigatoriedade de jogar retira, imediatamente, a natureza de diversão atraente e alegre do jogo. Houve, assim, uma contaminação da realidade, tornando o que era prazer em ideia fixa; o que era evasão em obrigação (CAILLOIS, 1990).

Esse aspecto destaca a necessidade de se refletir sobre a inserção do jogo no cenário educacional. Deve-se atentar para a garantia do caráter libertário, espontâneo e insubordinado do jogo mesmo no rigor disciplinar próprio da educação (PIRES, GUILHEM, GÖTTEMS, 2013). Acredita-se que a prisão à irreverência do jogo aqui destacada não declinou sua frivolidade e espontaneidade, entretanto, a submissão do seu caráter voluntário à obrigatoriedade escolar limitou o exercício da liberdade.

Além dessas características essencialmente contraditórias, outros aspectos destacaram-se nesta categoria, como a dificuldade de os alunos discutirem sobre sexualidade, que, implicitamente, evidencia a presença do espírito de jogo na sociedade; o envolvimento com o enredo do jogo; o jogo como espaço para testar; a pouca evidência do sentimento de competitividade; e os sentimentos de vitória e derrota.

Quanto à dificuldade de discutir sobre sexualidade, denotou-se que a vivência metafórica da situação que abordou o tema de relação sexual produziu sentimentos de timidez e receio em alunas, sobretudo pelo gênero masculino do mestre. Isso revela a possibilidade de o jogo favorecer o encontro com convenções socialmente estabelecidas e, mais do que isso, remete à argumentação de que do espírito de jogo deriva a maioria das instituições que comandam as sociedades e das disciplinas que contribuem para sua glória (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 1990), como, nesse caso, a medicina.

A dificuldade de discutir sobre sexualidade manifesta pelos alunos, ainda do 3º período do Curso, também se mostra evidente entre discentes do último período do curso de Enfermagem (GIR; NOGUEIRA; PELÁ, 2000) e entre enfermeiros generalistas, que, embora reconheçam a relevância do tema para a assistência, sentem-se, em sua maioria, desconfortáveis em discuti-lo (LEWIS; BOR, 1994). Essa dificuldade pode associar-se a desconhecimento sobre o tema (GIR; NOGUEIRA; PELÁ, 2000) e, também, a tabus e preconceitos relacionados à sexualidade humana (TOMITA; FERRARI, 2007).

O desconhecimento, os tabus e os preconceitos relacionados ao tema contribuem para uma abordagem da sexualidade estritamente em seus aspectos patologizante e biologicista na atuação em Enfermagem (RESSEL; GUADA, 2004). Essa tendência também é denotada nas publicações sobre a temática no campo da Enfermagem, que mantêm vinculação excessiva desse tema aos seus aspectos biológicos (COSTA; COELHO, 2011).

Essa vinculação estrita entre sexualidade e patologia/biologia remete à medicalização, entendida como a instauração de novas formas de poder. Essa extrema valorização médica delineou-se a partir da posição privilegiada da sexualidade entre corpo e população. Essa posição, sob uma perspectiva biopolítica – uma espécie de poder positivo que visa à produção social da vida – decorre-se, de um lado, da sexualidade como comportamento corporal, que depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente; e, por outro lado, da sexualidade como produtora de efeitos procriadores, em processos que não passam mais pelo corpo do indivíduo, mas pela população (FOUCAULT<sup>11</sup> *apud* GIAMI, 2005).

Nesse sentido, a medicina pode ser considerada uma disciplina que, assim como o direito, contribui para o comando e o controle dos indivíduos e da sociedade. Como tal, constitui um universo regrado, cujo modelo corresponde aos modelos sugeridos pelos jogos. Sob essa perspectiva, cabe dizer que a medicina decorre do espírito de jogo por instaurar um código – código médico – que enuncia a regra do jogo social e, assim, visa ao controle dos corpos e das populações. Trata-se de uma convenção médica que engendra hábitos e os fazem parecer naturais; que limita e, ao mesmo tempo, orienta os indivíduos, combinando restrição e liberdade. Essa convenção tem, então, algo de arbitrário e a sua recusa implica, necessariamente, a saída do jogo – a saída do jogo de regras instituído pelo saber médico (CAILLOIS, 1990).

Sobre o envolvimento com o enredo do jogo, outro aspecto destacado nesta categoria, denota-se que, no decurso dos seis dias, os alunos reiteraram a sua inserção na história, por meio da interpretação do personagem e da imaginação de cenas e de ações diante das situações-problema.

Esse envolvimento revela a capacidade inerente ao jogo de absorver inteiramente o jogador. Fundamenta-se em uma manipulação de certas imagens, em uma certa imaginação da realidade, ou seja, em uma transformação da realidade em imagens. Trata-se de uma evasão

---

<sup>11</sup> FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France, 1973-1974. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 2010).

Nessa evasão da vida real, os jogadores, ao interpretarem o personagem e imaginarem cenas e ações, dispõem da consciência específica de uma outra realidade, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. Nessa irrealidade, ocorre uma renovação constante e imprevisível das situações, mediada pela imaginação e pela invenção (CAILLOIS, 1990). Tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação e separação (HUIZINGA, 2010).

Nesse sentido, dentro do círculo do jogo, as leis e os costumes da vida cotidiana perdem validade. O jogo não apresenta ligação com a necessidade ou com a utilidade, com o dever ou com a verdade. Introduce, na confusão da vida e na imperfeição do mundo, uma perfeição temporária e limitada. Essa perfeição lança um feitiço; é fascinante, cativante e envolve o jogador. Trata-se do caráter estético do jogo (HUIZINGA, 2010).

Por não pertencer à vida cotidiana, o jogo é desinteressado e, como tal, possibilita ao jogador uma projeção descompromissada de si; uma projeção desagregada das responsabilidades da realidade que se vive. Nesse sentido, a inserção dos alunos no enredo do jogo, por meio da interpretação do personagem e da imaginação, permite que eles sejam diferentes e façam coisas diferentes.

Isso remete a outro aspecto salientado pelos alunos: o jogo como espaço para testar. O jogo, ao constituir um intervalo desinteressado da vida cotidiana, possibilita ao jogador colocar-se a testar, a simular, a (re)criar cenários imaginários que ora representam os espaços em que deseja metaforicamente circular. O jogo estimula, assim, o engenho, o esmero e a invenção (CAILLOIS, 1990).

Também se observou, nesta categoria das Memórias de Jogo, a pouca evidência do sentimento de competitividade, destacado somente no primeiro dia. A competitividade pode ser expressa como o indubitável prazer de vencer o obstáculo (CAILLOIS, 1990). Esse obstáculo pode ser definido com base na função do jogo, que envolve dois aspectos fundamentais: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa (HUIZINGA, 2010).

As características do jogo aqui avaliado indicam que sua função é de representação *de* alguma coisa e isso pode explicar a pouca evidência do sentimento de competitividade pelos alunos. Representar significa mostrar e isso pode consistir, simplesmente, na exibição de uma característica. Essa exibição denota um alto grau de imaginação; o jogador representa alguma coisa diferente, mais bela, mais nobre ou mais perigosa do que é na vida cotidiana. O jogador

fica transportado de prazer, superando-se a si mesmo e passando quase a acreditar que realmente é o personagem que interpreta. “Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo” (HUIZINGA, 2010, p. 17).

Sendo assim, as características do jogo em destaque, expressas pela superação de si para representação *de* algo, fazem com que se (re)signifique a competitividade, como o prazer de vencer o obstáculo perante outro jogador, para uma dimensão individual, de auto-superação e de representação. O obstáculo a ser superado é aqui quase fictício, feito à medida do jogador e por ele aceito (CAILLOIS, 1990).

Esse aspecto remete aos sentimentos de vitória e de derrota evidenciados no jogo. Os alunos explicitaram a vitória como um resultado da aquisição de habilidades necessárias à superação dos desafios propostos e também destacaram a torcida pela vitória dos outros jogadores. Em paralelo, os sentimentos de derrota foram expressos sob a perspectiva do ganho de experiências inerente ao jogo.

Sobre esses sentimentos, ressalta-se que estão em congruência com os pressupostos dos jogos. O jogo supõe, sem dúvida, a vontade de ganhar, entretanto, a forma como se vence é mais importante que a vitória em si e, em todo caso, mais importante que a aposta. A torcida pelos outros jogadores diz sobre a exigência de o jogador ser cortês com o adversário, dar-lhe confiança e combatê-lo sem animosidade (CAILLOIS, 1990).

É também lei do jogo aceitar a derrota como um mero contratempo e a vitória sem vaidade; aceitar que, quer as dificuldades do jogo sejam resolvidas ou não, a única consequência é a satisfação ou a decepção. Esse distanciamento das ações no jogo com os desejos da realidade é uma lição de autodomínio, faz recuar a mesquinhez, a cobiça e o ódio e permite a prática de um ato de civilização (CAILLOIS, 1990).

### **6.3.3 Considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo**

No decurso dos seis dias, os alunos explicitaram considerações sobre os procedimentos e a dinâmica do jogo tendo como referência o desejo pela inserção e pela permanência na instância irreal e imaginária do jogo e pelo exercício da liberdade nesse universo à parte da realidade. Nesse sentido, os alunos ressaltaram aspectos como as regras do jogo, a atuação dos mestres e o tempo de duração das sessões. Todos esses aspectos foram considerados na realização de ajustes ao longo da implantação do jogo.

Quanto às regras do jogo, ao longo dos dias, os discentes destacaram, por um lado, compreensão e apreciação e, por outro, dificuldade de alcançar a pontuação necessária ao sucesso nos testes do jogo.

A fácil compreensão das regras e a sua apreciação são aspectos importantes para o desenvolvimento dos jogos, dada a possibilidade de maior imersão e envolvimento dos jogadores (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013). A regra constitui uma ordem específica e absoluta que reina no domínio do jogo. O jogo cria a ordem; o jogo é a própria ordem (HUIZINGA, 2010). Nesse sentido, entender as regras significa dispor da condição de acesso ao mundo ficcional que o jogo propõe; significa possibilidade de introdução na ordem suprema constitutiva do jogo.

Entender as regras significa, ainda, saber da necessidade de sua obediência. As regras são precisas, arbitrárias, irrecusáveis e devem necessariamente ser aceitas para permitir o desenvolvimento do jogo. O jogo não tem sentido senão como jogo e, por isso, suas regras são imperiosas e absolutas, exteriores a qualquer discussão (CAILLOIS, 1990).

Ainda sobre as regras do jogo aqui avaliado, destacou-se a dificuldade de alcançar a pontuação necessária ao sucesso nos testes como um aspecto que limitou a permanência na irreabilidade do jogo, dada a interrupção do desdobramento das situações. Isso indica que há um esforço para levar o jogo até o desenlace, ou seja, o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia” (HUIZINGA, 2010, p. 14). Embora as regras sejam exteriores a qualquer discussão, realizaram-se vários ajustes na pontuação necessária para êxito nos testes, dada a inserção do jogo aqui avaliado na fase de constituição de sua própria ordem.

Sobre a atuação dos mestres, os alunos ora ressaltaram que favoreceu o envolvimento com o enredo do jogo, ora explicitaram que dificultou a inserção na história e induziu à realização de ações.

A atuação dos mestres, como requisito para o desenvolvimento do jogo, integra a sua ordem constitutiva. Como tal, os mestres representam convenção e invenção, restrição e liberdade. Observou-se que, em alguns momentos, a atuação dos mestres favoreceu o ingresso e a manutenção divertida na ordem do jogo, pela adequada descrição do cenário em que as ações aconteciam. Em outros, corrompeu o princípio do jogo, dificultando o acesso à irreabilidade e o exercício da liberdade, pela utilização dos nomes reais dos participantes e pela indução de ações a serem realizadas no jogo (ou seja, pela influência diretiva nas ações dos jogadores). Destaca-se que esse último aspecto relativo à corrupção foi devidamente corrigido ao longo da implantação do jogo.

No primeiro caso, pôde-se denotar que a atuação dos mestres contribuiu para a transformação da realidade em imagens no ambiente imaginário. Essa realidade, no ambiente linguístico, próprio do jogo aqui avaliado, corresponde à criação de um outro mundo; um mundo poético, que possibilita ao espírito saltar, constantemente, entre a matéria e as coisas pensadas. Ainda nesse aspecto linguístico, destaca-se que, ao se construir oralmente por meio de metáforas, o jogo aqui destacado possibilita a criação de um outro jogo nele inserido, porque toda metáfora é, verdadeiramente, um jogo de palavras (HUIZINGA, 2010).

No segundo caso, observou-se que, ao chamar os jogadores pelos seus nomes da vida cotidiana, o mestre favoreceu o extravasamento para a vida corrente da tendência que conduzia a iludir a atividade isolada do jogo. Essa atuação do mestre conduziu à perda da necessária limpidez da barreira que separa as regras do jogo das pérfidas leis da existência habitual. Favoreceu a corrupção do jogo por não encarar o simulacro como tal (CAILLOIS, 1990).

Além disso, o mestre, ao induzir a realização de determinadas ações no jogo, também favoreceu a corrupção do princípio libertário do jogo, limitando o exercício da liberdade e o espaço à inventividade e à criação. Essa limitação representa uma coerção, da qual se deseja libertar rapidamente. Ao contrário, o jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras. Essa margem de ação conferida ao jogador é essencial ao jogo e explica, parcialmente, o prazer que ele suscita (CAILLOIS, 1990).

Quanto ao tempo de duração das partidas, destacou-se que o desrespeito aos horários de início e término prejudicou o desenvolvimento do jogo. Sobre esse aspecto, merece relevo a característica delimitada dos jogos. Os jogos são, essencialmente, uma ocupação separada, cuidadosamente isolada da existência cotidiana, e realizada no interior de limites precisos de tempo e de lugar (CAILLOIS, 1990). O jogo é isolamento, é limitação. Possui um caminho e um sentido próprios e isso os distingue da vida comum (HUIZINGA, 2010).

Há um espaço próprio para o jogo, seja material ou imaginário, no exterior do qual nada vale. A saída desse espaço por erro, acidente ou necessidade pode desqualificar ou implicar uma penalização. Igualmente, a duração do jogo tem limite fixado, muitas vezes previamente: a partida começa e acaba quando assim se sinaliza (CAILLOIS, 1990). Joga-se, então, até que se chegue a um certo fim (HUIZINGA, 2010).

Nesse sentido, os alunos, ao destacarem o desrespeito à limitação do horário de início e de término, remetem à dificuldade de manter o jogo como um universo reservado, fechado e protegido, antes e além do prazo determinado para sua realização. Isso denota que fora do

intervalo temporal em que se joga aumenta-se a instabilidade do jogo, tornando-o mais vulnerável ao extravasamento para a vida corrente. Esse aspecto também foi reconsiderado no decurso das sessões do jogo aqui avaliado.

#### **6.3.4 Ações dos grupos diante das situações-problema do jogo**

Ao longo dos dias, observou-se que os alunos destacaram ações de comunicação no jogo, envolvendo convencimento, conversa e debate, e, também, análise da condução dos casos realizada pelo grupo.

Sobre as ações de comunicação, denotou-se maior relevo ao convencimento, em detrimento às estratégias mais dialógicas de conversa e de debate. O convencimento como uma lógica argumentativa nas práticas em saúde pode remeter à centralidade do discurso médico nas relações entre profissionais e pacientes. O discurso traz em si o poder de distribuir indivíduos por categorias que os definem como verdadeiros, corretos e saudáveis ou como falsos, erráticos e doentes. Essa distribuição estabiliza modos de relações que se submetem à reprodução dos modelos previamente dados pelas instâncias de dominação (PERES, 2010).

No contexto hodierno, o discurso médico conduz à exaltação da responsabilidade individual, nos comportamentos de prevenção e no culto à saúde, ensejando a produção de novas subjetividades. Pensar no discurso médico como recurso de convencimento pode significar a produção de modos de ser orientados pela disciplinarização de comportamentos, regulando estilos de vida e prescrevendo modos de gerir a saúde (FURTADO; SZAPIRO, 2012).

Ainda sob essa lógica médica, observou-se, quanto à análise da condução das situações, que os alunos refletiram sobre a própria ação do grupo no que se refere à busca pela confissão dos personagens interpretados pelo mestre, que, no caso, eram “pacientes”. A confissão constitui uma tecnologia de poder, cuja organização se dá por procedimentos que, ordenados a partir do sistema de poder-saber, atuam como mecanismo de controle sobre a vida das pessoas (FOUCAULT<sup>12</sup> *apud* SOUZA; CZERESNIA; NATIVIDADE, 2007).

O sistema de confissão funciona como uma técnica de subjetivação, utilizada para conduzir o interior das pessoas para um domínio de saber, estabelecido por um poder. Essa confissão, indispensável à eficácia das intervenções terapêuticas, pressupõe uma relação assimétrica: de um lado quem requer a confissão e, de outro, quem confessa. Este mergulha

---

<sup>12</sup> FOUCAULT, M. A história da sexualidade. I: a vontade de saber. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

em si e ao primeiro é dada a condição para julgar, punir e perdoar (FOUCAULT<sup>13</sup> *apud* SOUZA; CZERESNIA; NATIVIDADE, 2007).

Observou-se que o jogo ensejou, nesses casos, uma repetição da atuação em saúde pautada no discurso/poder médico – uma ordem que impera na vida corrente, exterior ao universo delimitado do jogo. Entretanto, parte-se do pressuposto de que repetição é, também, diferença (DELEUZE, 1988). A repetição de um ato ou de uma determinada operação produz uma propensão a renovar o mesmo ato ou a mesma operação. Nessa propensão a renovar, o critério da repetição é o da captura, daquilo que se deve ao que é singular (GALLINA, 2007). Assim, repetição é, também, diferença. Pensa-se a diferença como puro acontecimento, como a valorização da repetição, da multiplicidade, da diferenciação e da improvisação (PARÁISO, 2005).

Acredita-se que o jogo pode constituir um espaço para a repetição complexa e a diferença livre. Um espaço em que a repetição da ordem da vida corrente (re)significa-se no movimento que no meio da repetição se cria. O jogo, como uma ação que favorece a imaginação, a invenção e o improviso, possibilita pensar o aprendizado não como reprodução da realidade cotidiana, mas como inauguração, como uma invenção do não existente, como ensejo para “entrar em devires que conduzem toda criação” (SCHERER, 2005, p. 1188).

### **6.3.5 Potencialidades pedagógicas do jogo**

#### **6.3.5.1 O jogo como meio de aproximação com a prática profissional**

No decurso dos seis dias, os alunos destacaram que o jogo favoreceu a vivência de situações-problema próprias da atuação do enfermeiro e o exercício de diferentes habilidades importantes para a prática profissional, como comunicação, tomada de decisão, raciocínio, criatividade e, principalmente, trabalho em equipe.

A vivência metafórica de situações passíveis de ocorrer no cotidiano de atuação do enfermeiro encontra relevância na dificuldade que alunos de Enfermagem explicitam de se inserirem no cenário da prática profissional. Essa inserção, em geral no primeiro estágio curricular, constitui momento de ansiedade e tensão referentes tanto às relações interpessoais que envolvem a profissão quanto aos procedimentos técnicos (BOSQUETTI; BRAGA, 2008).

Esses sentimentos representam, por um lado, uma primeira experiência de ingresso na profissão e, por outro, um período de enfrentamento do desconhecido (BOSQUETTI; BRAGA, 2008). Essa primeira experiência diante do desconhecido gera medo devido à

possibilidade de erro, sobretudo, na assistência ao paciente (VALSECCHI; NOGUEIRA, 2002; CARVALHO *et al.*, 1999).

Nessa direção, os alunos destacaram que o jogo possibilitou a vivência de situações próprias da atuação do enfermeiro sem o medo do erro. O jogo, com a clara intenção de afugentar os jogadores das preocupações cotidianas (CAILLOIS, 1990), possibilita-lhes testar, simular e (re)criar cenários imaginários, sem consequências na vida real. Nessa possibilidade, o jogador, ao jogar, convive com a errância. Ele sente-se mais livre para tatear, experimentar, operar fora de um quadro determinado e errar. O jogo conduz, então, o sujeito à liberdade de tentar e agir, favorecendo a ação criativa e inventiva (DELEUZE, 2003).

Quanto ao exercício de habilidades para a prática profissional, destaca-se que o jogo favoreceu o exercício de diferentes habilidades que se mostram relevantes para a atuação do enfermeiro, como: a comunicação (MOURÃO *et al.*, 2009), a tomada de decisão (LIMA; PEREIRA, 2003), o raciocínio (CERULLO; CRUZ, 2010) e o trabalho em equipe (KALISCH; LABELLE; BOQUIN, 2013). A habilidade de trabalho em equipe pode ter sido destacada com maior relevo pelos alunos devido a características próprias do jogo de RPG, como a socialização e a interatividade (CABALERO; MATTA, 2006).

Embora favoreça o exercício de habilidades importantes para a atuação profissional, o jogo não prepara para uma profissão definida. Ele introduz o sujeito na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para superar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades (CAILLOIS, 1990).

Nesse sentido, destaca-se que o jogo possibilita o aumento da potência dos jogadores diante da vida e das situações. “E o que convém a potência de cada um é o que, ao mesmo tempo, faz crescer seu território e lhe produz alegrias” (PARAISO, 2009, p. 280). Essa potência permite a experiência necessária para desejar. O desejo é potência; é construir um agenciamento, construir um conjunto (PARAISO, 2009).

Acredita-se que o jogo possibilita o aumento da potência, a expansão de territórios e a produção de alegrias. “A alegria está indissolivelmente ligada ao jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 24). O jogo possibilita o desejar, pelo prazer que suscita, e possibilita agenciamentos, pela sua própria combinação de rigor e de liberdade. O rigor do jogo pode corresponder aos agenciamentos sociais, definidos por códigos específicos, caracterizados por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a diminuir o campo de experimentação de desejo a uma divisão preestabelecida. Por outro lado, a liberdade conferida no jogo remete aos agenciamentos locais, ou seja, à maneira como o sujeito investe e participa na reprodução desses agenciamentos sociais. Aqui, o sujeito introduz sua irregularidade

(ZOURABICHVILI, 2004).

Sob essa perspectiva, pensar o jogo como ensejo ao exercício de habilidades importantes para a atuação do enfermeiro é pensar sua possibilidade de adequação às demandas profissionais; sua contribuição aos agenciamentos sociais que ora definem os códigos específicos da profissão, seu perfil profissional estável, sua capacidade de reprodução do saber-fazer. Entretanto, é também pensar a possibilidade de construir agenciamentos locais, nos quais o sujeito é apanhado, introduz-se no jogo, insere sua singularidade e elabora agenciamentos próprios que “decodificam” ou “fazem fugir” o agenciamento estratificado (ZOURABICHVILI, 2004). Pensar nesses agenciamentos próprios é considerar que os alunos podem conferir linhas próprias a essas habilidades, encontrando nelas algo que os convenha, algo que os afete e que, então, aumente sua potência diante da vida e dos obstáculos a serem vividos.

#### **6.3.5.2 O jogo como uma estratégia pedagógica não tradicional e lúdica**

Os alunos, ao longo dos dias, expressaram que o jogo constituiu uma estratégia diferente das comumente utilizadas e possibilitou a introdução das propriedades do lúdico no ensino, com destaque para a importância da fantasia e da arte no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino em Enfermagem, busca-se, atualmente, a proposição de estratégias pedagógicas que superem as concepções tradicionais de educação, com enfoque na participação ativa do aluno e na problematização dos saberes (MOURA; MESQUITA, 2010). Nessa direção, são descritas diferentes experiências que destacam a utilização de jogos no ensino de Enfermagem com o objetivo de (re)significar o processo de ensino e aprendizagem (MONROE, 2011; SCHATKOSKI *et al.*, 2007; TAKAHASHI; PERES, 2000; CHANES; LEITE, 2008).

Entretanto, denota-se que a inserção de jogos no ambiente educacional não implica, necessariamente, a transformação da prática pedagógica. A proposição de um jogo como estratégia de ensino submete o seu caráter voluntário aos objetivos de aprendizagem, com tendência a reduzi-lo a um mero instrumento educacional, desprovido de suas inerentes características de liberdade, inventividade e frivolidade (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013).

Ao contrário, o jogo constitui uma atividade gratuita, que deve ser primeiramente pensada como desvinculada de objetivos e de finalidades que lhes são exteriores, ou seja, que

são exteriores ao ato de jogar. Deve-se assim pensar primeiramente, porque essa gratuidade é, precisamente, a característica que possibilita a entrega do jogador a ele. Nesse sentido, os jogadores facilmente são convencidos de que o jogo não é mais que uma fantasia agradável e uma vã distração, quaisquer que seja o cuidado dispensado, as faculdades mobilizadas e o rigor exigido (CAILLOIS, 1990).

Dadas essas características, o elemento lúdico do jogo é inerente à arte, consoante ao aspecto explicitado pelos alunos de que o jogo, assim como a arte, tem muito a dizer e pode tocar as pessoas. O jogo, situado fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade e, assim, aplica-se ao domínio artístico. Isso remete à presença ativa do lúdico em todos os processos culturais, criador de muitas das formas essenciais da vida social (HUIZINGA, 2010).

Sob essa perspectiva, é por meio do jogo, e também da arte, que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo e, assim, “tem muito a dizer”. O jogo, e também a arte, combina ritmo e harmonia, absorve inteiramente o jogador e, assim, “toca as pessoas”. Nesse sentido, utilizar o jogo como estratégia pedagógica é pensar em sua dimensão estética, em sua tendência para ser belo. É assim pensar pelo fato de o jogo ser designado pelas mesmas palavras utilizadas para descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, variação, contraste, solução (HUIZINGA, 2010).

Considerar o jogo como estratégia pedagógica no ensino de Enfermagem significa pensá-lo como uma via que torna os processos de ensino e aprendizagem “menos disciplinadores do espírito irreverente, importante para a recriação de sujeitos pensantes, vivos e sensíveis” (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013, p. 380). Significa compreender o jogo como uma ambiência para a criatividade reflexiva. Para tanto, exige seu reposicionamento contínuo no contexto educativo para fortalecer o potencial emancipatório inerente ao lúdico (PIRES; GUILHEM; GÖTTEMS, 2013).

### **6.3.5.3 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a participação ativa dos alunos**

Os alunos, ainda que somente no primeiro dia, destacaram a necessidade de participação e envolvimento ativos dos jogadores para o desenvolvimento do jogo. Diferentes experiências no ensino de Enfermagem hoje destacam a relevância de se favorecer aos discentes estratégias pedagógicas que possibilitam a participação ativa (DE DOMENICO;

MATHEUS, 2009; FONSECA *et al.*, 2009; MAEDA; CHIESA, 2010; FREITAS; CARMONA, 2011).

Isso encontra respaldo nas características próprias do jogo, o qual possibilita ao jogador a ele se entregar e por ele ser absorvido. Embora pressuponha a companhia e, normalmente, surja como ocupação de grupos, cada jogador deve jogar na sua vez, conduzir o jogo como quiser e conforme as regras (CAILLOIS, 1990).

A maioria dos jogos, efetivamente, sugere pergunta e resposta, desafio e réplica, provocação e contágio, efervescência ou tensão partilhada. E, sob esse aspecto, o jogo tem a necessidade de presenças ativas e aderentes de todos os jogadores. Nessa presença ativa, o jogador encontra-se em posição obstar à monotonia e ao determinismo. Aprende, ele mesmo, a construir uma ordem, a conceber uma economia, a estabelecer uma equidade (CAILLOIS, 1990).

#### **6.3.5.4 O jogo como uma estratégia pedagógica que favorece a autorreflexão e a reflexão sobre a formação e a atuação profissional**

No decurso dos seis dias, os alunos explicitaram que o jogo favoreceu a autoprojeção nas situações e o autoconhecimento, aqui expressos como autorreflexão, e, também, a reflexão sobre aspectos da escolha do percurso formativo e da futura atuação como enfermeiro.

Sobre a autorreflexão, observou-se que o jogo favoreceu aos alunos, a partir das situações-problema, a reflexão sobre experiências pessoais, o reconhecimento de características e habilidades próprias e a aproximação com o desejado futuro profissional. Nesse sentido, o jogo constituiu uma experiência e é pela experiência que o sujeito torna-se idêntico a si mesmo, formando, assim, sua subjetividade. A subjetividade é aqui entendida como aquela que aspira à imanência com o mundo e com a experiência por ele proporcionada; uma subjetividade que não se contenta com as alturas da transcendência imputada pelo racionalismo (GALLINA, 2007).

Essa autorreflexão favorecida pelo jogo encontra relevância na necessidade de se abordar, na formação em Enfermagem, os aspectos subjetivos inerentes aos discentes, bem como de estimulá-los a considerarem seus pensamentos, suas emoções e seus sentimentos diante das situações vivenciadas. Isso se torna necessário para que o aluno, em sua futura atuação, seja capaz de se relacionar afetivamente com o paciente, compreendendo-o em sua integralidade (ESPIRIDIÃO; MUNARI, 2004).

Quanto à reflexão sobre a formação, denotou-se que o jogo possibilitou a reflexão dos alunos sobre a escolha do percurso formativo a ser desenvolvido na graduação, com ênfase nas vantagens, nas dúvidas, nas sugestões, nas preocupações e nas dificuldades. Sobre isso, destaca-se a relevância de se favorecer aos discentes a oportunidade de escolher entre diferentes possibilidades oferecidas pelas instituições de formação (FIOR; MERCURI, 2009). Entretanto, esse aspecto denota a necessidade de a instituição dispor de requisitos essenciais a uma escolha autônoma, sem interposição de dificuldades aos alunos. Entre esses requisitos, pode-se citar a distribuição orçamentária, a redefinição do perfil de atuação dos colegiados de curso, a institucionalização da orientação acadêmica, a implementação de um novo sistema de gestão e acompanhamento e a reposição adequada do corpo docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2001).

No que tange à reflexão sobre a futura atuação profissional, observou-se que o jogo favoreceu a reflexão sobre diferentes aspectos importantes à prática do enfermeiro, como a necessidade de abordar o paciente em sua integralidade (SANTOS *et al.*, 2012); a relevância do exercício da habilidade de comunicação (LOPES; AZEREDO; RODRIGUES, 2013), com destaque para o atendimento às pessoas surdas (OLIVEIRA *et al.*, 2012); a importância da equipe multiprofissional na assistência em saúde (MAIA *et al.*, 2013); e a centralidade dos aspectos éticos na atuação profissional, expressos no respeito ao desejo do paciente (WITTMANN-VIEIRA; GOLDIM, 2012) e no atendimento humanizado (CHERNICHARO; FREITAS; FERREIRA, 2013).

Esses aspectos revelam que o jogo ocupa um domínio próprio cujo conteúdo é variável e por vezes se entrecruza com o da vida corrente. Dadas as intersecções entre o mundo abstrato e marginal do jogo e o mundo não protegido da existência social, em ambos podem ser identificadas as mesmas pulsões, como, por exemplo, a busca da repetição, da simetria, da alegria de improvisar, de inventar, de variar soluções até o infinito; o prazer do desafio ou da dificuldade ultrapassada; o estabelecimento de regras, o dever de respeitá-las e a tentação de as infringir (CAILLOIS, 1990).

Nesse sentido, reconhecem-se como próprios do jogo seus caminhos concorrentes com a realidade, embora isso não signifique a sua corrupção, a sua contaminação ou o seu extravasamento na vida corrente. Conforme destacado pelos alunos, o jogo propiciou a reflexão sobre aspectos próprios de si e da profissão e isso remete às características intrínsecas a jogos de RPG – inseridos na categoria *Mimicry*.

Os jogos de RPG, pautados no simulacro, pressupõem a preservação da identidade do jogador, a proteção ao ser que se é. Fundamenta-se no disfarce, no se fazer de outro, mas o

jogador não se deixa persuadir de que é *outro*. No contrário, tem-se a corrupção desse tipo de jogo: vive-se o simulacro, mas não o encara como tal. Acredita-se naquele que está disfarçado, na realidade do papel, do disfarce, da máscara. Comporta-se como o *outro* e renuncia ao que se é. Assim, a perda de sua identidade profunda representa o castigo de quem, no jogo, não sabe refrear o prazer de assumir uma personalidade estranha. Trata-se de alienação (CAILLOIS, 1990).

Os alunos, ao refletirem sobre experiências, características e desejos próprios e sobre aspectos que envolvem a profissão a ser exercida no futuro, denotam a fidelidade às regras dos jogos de simulação. Projetam-se nos personagens, imprimindo no seu comportamento de *outro* aquilo que é mais de si. Preservam sua identidade e não se mostram em alienação (ali.e.nada.ação), mas se colocam em franca ação de si naquele *outro* imaginado, naquele universo fictício inventado.

Talvez “identidade” não seja o melhor termo para se definir o que compreende os aspectos subjetivos que ora são traduzidos em reflexões sobre si e sobre a futura atuação na profissão. Identidade aqui pensada como aquilo que procura o comum sobre a diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes. Prioriza-se a diferença, em vez da identidade, porque pensar a identidade é tentar reduzir a diversidade a um elemento comum. E, contrariamente, os alunos, ao refletirem sobre suas próprias experiências, características e desejos e, ao se projetarem em um *outro* que é, na verdade, si mesmo, permitem pensar a diferença em si – uma diferença sem outro. Pensar a diferença é considerar diferencialmente a diferença; é preferir a diferença em si, a variação, a multiplicação. A diferença é aqui pensada como puro acontecimento que valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação, em vez do uno, do todo, da origem. Diferença não é da ordem da representação; não é um produto e nem resultado. O que é relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão (PARAÍSO, 2010).

Nesse sentido, pensar o jogo como ação de autorreflexão e de reflexão particular sobre a formação e a futura atuação profissional significa considerar que o jogo opera por multiplicidade; opera com a diferença em si. Opera com o devir. Significa pensar que o jogo favorece processos de diferenciação e de singularização, em vez de processos de identificação. Isso porque aqui se considera o que cresce *entre* o jogador e o jogo jogado, a diferença que diferencialmente se brota aí. Essa diferença desenvolve-se como movimento de criação. “Ela é devir; é movimento sem lei. Atua na zona do indeterminado e da interrogação. É experiência dinâmica e criadora” (PARAÍSO, 2010, p. 602).

## 6.4 O que pôde este estudo?

O desenvolvimento deste estudo suscitou reflexões que ora são apresentadas em duas dimensões: a primeira, de ordem avaliativa, em que se delineia uma síntese sobre os resultados obtidos a partir dos três tipos de análise realizados – (1) Da análise lógica à análise da implantação: a busca pela diferença; e a segunda, de ordem metodológica, em que se realiza uma proposição reflexiva, sob a perspectiva do *entre*, acerca do questionário pré e pós e das Memórias de Jogo, utilizados como instrumento de coleta de dados – (2) Do questionário pré e pós às Memórias de Jogo: o *entre* como perspectiva metodológica.

### 6.4.1 Da análise lógica à análise da implantação: a busca pela diferença

Os resultados da análise lógica, realizada junto aos especialistas, revelaram, por um lado, a pertinência das hipóteses teóricas que fundamentaram a elaboração e a implantação do jogo. Por outro lado, evidenciaram fragilidades dos elementos objetivos que envolveram a elaboração do jogo, ou seja, dos elementos que o definiram como uma estratégia pedagógica desenvolvida para o alcance de objetivos específicos na formação em Enfermagem. A indicação de ajustes nas situações-problema (tanto nos conteúdos, quanto nas habilidades), na divisão dos cenários e na forma de apresentar a escolha do percurso formativo denotou que as finalidades educacionais atribuídas previamente ao jogo sustentaram-se em uma racionalidade cuja significação mostrou-se só parcialmente atinente à realidade desejada.

Essas fragilidades foram, direta e/ou indiretamente, observadas nos resultados da análise dos efeitos. Resultados como o limitado reconhecimento das áreas de atuação do enfermeiro e das habilidades explicitadas no PPP como essenciais à prática profissional e o aumento da persuasão como recurso educativo, por um lado, ratificaram a fragilidade dos elementos objetivos e, por outro, sugerem uma dificuldade de os alunos abstraírem as dimensões objetivas das metáforas propostas no jogo.

Esse conjunto de resultados – da análise lógica e da análise dos efeitos – indica as limitações do jogo em suscitar o aprendizado e a vivência sobre o que é a escolha do percurso formativo e sobre o que é ser enfermeiro. Pensar no que “é” remete à representação, à identidade; diz respeito a uma significação que busca produtos e resultados comuns aos alunos.

Buscar a representação, a identidade, o comum diz sobre a tentativa de reduzir a diversidade a um elemento uno; elemento esse da ordem da origem, do resultado, do produto.

Refere-se a uma busca pela generalidade que, por si só, é avessa à particularidade, à repetição e à diferença. Isso porque “o critério da generalidade é o critério da troca, permitida pelo que há de comum, ao passo que o critério da repetição é o da captura, daquilo que se deve ao singular” (GALLINA, 2007, p. 126).

A generalidade é da ordem das leis, as quais determinam a semelhança entre os sujeitos a ela submetidos e a equivalência desses sujeitos aos termos que elas mesmas designam (DELEUZE, 1988). Sob essa perspectiva da generalidade, pode-se dizer que os produtos da análise lógica e da análise dos efeitos atuaram na ordem das leis; pautaram-se em modelos ordenados e configurados que, por si só, determinam a semelhança quista entre os sujeitos e os termos que definem as suas equivalências.

Isso significa que, ao avaliar quão próximas as situações do jogo estão da já definida realidade do enfermeiro (avaliação realizada na análise lógica), atribui-se a essa estratégia a força de lei, permitindo que ela expresse a semelhança a ser construída junto aos alunos – a semelhança do que é ser enfermeiro. Significa, também, que, ao avaliar o quê o jogo permitiu aprender, baseado em critérios definidos a priori (avaliação realizada na análise dos efeitos), ratifica-se, aqui, a ordem da lei, já que se buscou determinar a equivalência dos sujeitos aos critérios avaliativos previamente designados.

Entretanto, para além de produtos representativos, identitários e genéricos, pautados em modelos configurados e ordenados, o desejo aqui é que o jogo opere por diferença, por multiplicidade; ou seja, que o jogo opere pelo que vem primeiro, pelo que é o motor da criação. Para operar por multiplicidade, é necessário que o jogo seja despojado de qualquer significação, “já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes. Isso porque a energia provém do processo de desmontagem dos modelos considerados representativos e já formados” (PARAÍSO, 2010, p. 594).

Operar por multiplicidade, ver, sentir e registrar a diferença é, ainda, priorizar o “e”, em vez do “é”. Priorizar o “e” é perceber o que está no meio; é o entre-espço do jogo; é aquilo que cresce entre o jogo e o jogador. São hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam. Remete àquilo que ainda está em vias de se formar; de um jogo que é realidade em potencial, não configurado e ordenado previamente (DELEUZE *apud* PARAÍSO, 2010).

Nessa direção, os resultados da análise da implantação denotaram que mesmo em modelo ordenado e configurado há vazamentos, escapes, linhas de fuga, distorções e variações. Aí surgem as diferenças, as ramificações, as irregularidades. Assim, além de produtos objetivos, relacionados, por exemplo, às limitações do jogo para favorecer a vivência da escolha do percurso – também destacadas pelos especialistas – e à codificação da atuação

do enfermeiro nos diferentes cenários, os resultados dessa análise evidenciaram linhas situadas fora dos contornos definidos. Essas linhas puderam ser percebidas quando, por exemplo, os alunos projetaram-se nas situações e nos personagens vivenciados no jogo, refletindo sobre experiências pessoais e reconhecendo características próprias. Essa projeção possibilita pensar em si, pensar na diferença em si, na diferença sem outro, sem uma referência de outro. Pensar nas experiências e nas características próprias de si significa, então, abandonar a identidade, movimentar o próprio pensamento; significa nunca fechar a si, mas está permanentemente aberto a novos acréscimos. Nesse sentido, observou-se que o jogo operou por diferença porque fez sentir, produziu sensações; possibilitou ver, sentir e viver a vida em sua proliferação.

Essas linhas, que não formam qualquer contorno previamente definido, potencializam aqueles que vivenciaram o jogo; “são linhas que criam perceptos (novas maneiras de ver e ouvir), afectos (novas maneiras de sentir) e, assim, aumentam a potência de agir” (PARAÍSO, 2010, p. 595).

Dizer sobre o quê o jogo possibilitou a quem o vivenciou significa, aqui, dizer sobre o quê os instrumentos de coleta de dados utilizados junto aos alunos foram capazes de capturar. Assim, perceber as Memórias de Jogo, utilizadas na análise da implantação, como ensejo para ver, sentir e registrar a diferença e as linhas traçadas para além dos contornos configurados é então abordá-las como meios de captura do “*entre*”; daquilo interposto aos momentos pré e pós evidenciados por meio do questionário, utilizado na análise dos efeitos. Nesse sentido, o “*entre*” foi aqui considerado uma perspectiva metodológica para se pensar esses dois instrumentos utilizados junto aos alunos, como apresentado no item que se segue.

#### **6.4.2 Do questionário pré e pós às Memórias de Jogo: o *entre* como perspectiva metodológica**

A aplicação de questionário em momentos pré e pós-intervenção pressupõe a definição de duas instâncias “metodológicas”: o tempo e o espaço.

Na lógica pré e pós, o tempo é recorte. Recorte que corta o devir; que corta “a extração de partículas entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de tornarmos e por meio das quais nos tornamos” (DELEUZE, 1980, p. 334). O pré e o pós marcam e recortam o tempo inicial ( $T_0$ ) e o tempo final ( $T_1$ ). Esses recortes, devires esartejados, são os tempos definidos para serem avaliados. De um tempo a outro se pressupõe o aprendizado; pressupõe-se o confronto

com os signos – entendidos como aquilo que exerce uma ação direta sobre os modos de subjetivação. Trata-se de recortes que demarcam, isoladamente, o intervalo temporal que, como hipótese, deve ser maximamente aproveitado para o suposto aprendizado. A ideia de tempo maximamente aproveitado não permite então o “perder tempo” expresso por Deleuze; “perder tempo” necessário ao aprendizado, ao choque com os signos.

O tempo inicial ( $T_0$ ) e o tempo final ( $T_1$ ) remetem a espaços também inicial ( $E_0$ ) e final ( $E_1$ ). Tempos e espaços considerados acabados, iniciado e ocupado, finalizado e ocupado. A lógica pré e pós pressupõe a saída de e a chegada a algum lugar; um lugar inicial e um lugar final, necessariamente. Mas deve-se partir de onde? Deve-se chegar aonde? O espaço pré e pós são também recortes que cortam devires; recortes que, esqueteando devires, marcam a necessária ocupação; uma necessária localização em um espaço a ser analisado e definido, antes e depois. Mas deve-se partir? Mas deve-se chegar?

Nessa lógica de esqueteamento não vibrante foram então traçadas duas linhas, cada qual com o cruzamento de um tempo e de um espaço definido. Linhas retilíneas, em coerência com a proposta avaliativa pré e pós. O pré e o pós, ao permitirem avaliar cortes temporais e espaciais imóveis, isoladamente cruzados em  $T_0$  e  $E_0$  e em  $T_1$  e  $E_1$ , tratam-se de uma lógica avaliativa que capta imagens e desconsidera os movimentos da consciência.

A avaliação em  $T_0 - E_0$  e em  $T_1 - E_1$  avaliou passos dados, não caminhada. Não permitiu captar as linhas de articulação e as linhas de fuga possivelmente traçadas no intervalo. Na verdade, não permitiu captar linhas; permitiu avaliar pontos – pontos de cruzamento entre  $T_0$  e  $E_0$  e entre  $T_1$  e  $E_1$ . Avaliou territórios estáticos, desconsiderando possíveis desterritorializações situadas no *entre*.

O *entre*...

Avaliar o *entre* é considerar o movimento, considerar o presente; e não avaliar o espaço percorrido – em suas nuances redutíveis e homogêneas – em um tempo definido, ou seja, o passado. Avaliar o *entre* é considerar o movimento – o indivisível, o irredutível, o heterogêneo. É avaliar cortes móveis. É pegar o todo movente. É avaliar um todo.

Avaliar o *entre* é considerar que no estático há coisas construídas movendo-se, se transformando qualitativamente. É avaliar puras vibrações. É considerar que não se trata de uma coisa ou outra, de um inicial ou de um final, mas diz respeito, de certa forma, aos dois.

As Memórias de Jogo, aqui utilizadas como instrumento de coleta de dados, foram escritas desenvolvidas no *entre* pré e pós. Por serem expressões da linguagem, por si só, convidam a assumir a limitação de avaliar o *entre*. Essa limitação sustenta-se na linguagem como captação do estático e não do movimento em si.

Como pesquisa, o estudo é, inevitavelmente, um território de escolhas e de correspondente assunção de limitações. A coleta de dados, mediada pela linguagem, é, então, uma limitação do trabalho. Entretanto, a ideia aqui pretendida é de considerar as Memórias de Jogo como instrumento que permitiu captar não os pontos considerados na avaliação pré e pós, mas captar as linhas traçadas *entre* as sessões do jogo.

As Memórias, embora nomeadas como referência ao passado, permitiram captar os movimentos suscitados pelo jogo. Aqui, a ideia de memória não se traduz como caminho percorrido, como as lembranças de uma sessão jogada, mas como afectos e perceptos – sensações, relações e devires – presentes no presente pretendidamente avaliado. Trata-se de um instrumento que buscou captar na imobilidade da palavra escrita o que de mais dinâmico foi produzido no ato de jogar, no ato de perder tempo jogando. Aqui não se pretendeu avaliar a ocupação de espaços em tempos definidos, mas se objetivou avaliar o todo presente, as linhas de articulação e de fuga traçadas a partir do jogo.

Trata-se do *entre* como perspectiva metodológica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este estudo atingiu seu objetivo de avaliar um jogo no formato de RPG como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autonomia na escolha do percurso formativo e do pensamento crítico-reflexivo diante da futura atuação profissional. A avaliação realizada com os especialistas e com os alunos denotou que o jogo consistiu, nessa ordem avaliativa, em uma estratégia com potencial para favorecer a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo de alunos de graduação em Enfermagem,

A principal constatação deste estudo é a de que o jogo constituiu um espaço de experimentação, ancorado na subjetividade e ocupado pela intensidade da experiência sensorial, própria a cada jogador. As implicações na subjetividade, então destacadas, sobrepuseram os efeitos dos aspectos objetivos do jogo, expressos na construção de conhecimentos, evidenciados tanto na análise lógica com os especialistas quanto na análise dos efeitos com os alunos.

A análise lógica denotou que, embora as hipóteses teóricas que fundamentaram o jogo sejam pertinentes, os elementos objetivos que envolveram a elaboração das situações-problema mostraram algumas fragilidades para favorecer a vivência de experiências próprias do enfermeiro. Essas fragilidades foram, direta e/ou indiretamente, observadas na análise dos efeitos, a qual também evidenciou, por outro lado, avanços importantes no conhecimento mediados pela experiência do jogo; avanços esses considerados relevantes para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo.

Na análise da implantação, observou-se que a estratégia avaliada, para além de seus objetivos concretos de aprendizagem, favoreceu uma experiência sensível, que possibilitou a autorreflexão e a reflexão sobre a formação, a escolha do percurso formativo e a futura atuação profissional. Aqui, pôde-se observar as diferenças, as ramificações e as irregularidades que se escaparam à delimitação dos efeitos buscados no jogo e que ensejaram o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo.

A partir dos resultados obtidos, observa-se a necessidade premente de se repensar a inserção dos jogos na educação. Sugere-se que os jogos, no contexto educacional, sejam desagregados dos objetivos primeiros de aprendizado intrínsecos à educação e extrínsecos aos jogos em si. Sob essa perspectiva, sugere-se que os objetivos de construção do conhecimento, próprios da educação, sejam antes pensados como *possibilidade* do jogo do que como seu *objetivo*. Isso porque pensar a aprendizagem primeiramente como *objetivo* significa atribuir ao jogo finalidades exteriores ao ato de jogar. Por outro lado, pensar a aprendizagem antes

como *possibilidade* significa considerar que o jogo pode favorecer encontros com alguma coisa que force o jogador a pensar e a procurar o conhecimento. Significa conceber o jogo como uma possibilidade de produzir violência sobre o pensamento; violência essa necessária à busca pelo conhecimento.

Nessa direção, sugere-se que a utilização de jogos no ensino fundamente-se em seu caráter puramente estético, em seu divertimento, e que os jogos então operem por diferença, pela singularidade, pela diferenciação, pelo que é o motor da criação. Pensar nos jogos como operação por diferença exige desmontar os ordenados modelos educacionais que fazem deles um instrumento educacional. Isso porque conceber o jogo como instrumento educacional, não raro, tira-lhes o caráter estético, libertário, espontâneo e insubordinado. É importante que o jogo, ao ser utilizado na educação, seja considerado uma estratégia que ainda está em vias de se formar; que é realidade em potencial, não configurada e ordenada previamente.

Recomenda-se que, sob esse olhar, sejam elaborados e avaliados mais jogos no ensino de Enfermagem, sobretudo no formato de RPG, que se mostrou bem aceito entre o público universitário e evidenciou muitas potencialidades para se repensar a formação e a atuação como enfermeiro. Sugere-se que o RPG seja então considerado em suas potencialidades de favorecer a invenção incessante, a autonomia, a reflexão e a captura de movimentos, ideias e acontecimentos experienciados na interface *entre* o jogador e o jogo jogado.

No ensino em Enfermagem, recomenda-se, especificamente, que o RPG possa ser utilizado para favorecer experiências aos alunos que os coloquem diante de situações diversificadas da vivência curricular e profissional. Sugere-se para futuros estudos, por exemplo, a utilização do RPG para a abordagem da educação em saúde, que, neste trabalho, apresentou-se muito ancorada no modelo tradicional de educação. Sugere-se que essas futuras experiências pautem-se no divertimento de se capturar os fragmentos, sucessivos e distintos, situados no *meio* das situações do jogo e que sejam pensadas como possibilidades para a construção de conhecimentos sobre aspectos curriculares e futura atuação como enfermeiro.

Dadas essas reflexões sobre a utilização de jogos em geral e do RPG na educação e, especificamente, no ensino em Enfermagem, recomenda-se, ainda, na avaliação dos jogos utilizados – ou na avaliação de qualquer estratégia pedagógica – a consideração de instrumentos de coleta de dados que, para além de avaliar territórios estáticos, permitam captar o *entre*; possibilitem considerar a avaliação do movimento, do presente. Sugere-se que sejam então pensados instrumentos que possibilitem captar as puras vibrações produzidas no ato de jogar, no ato de perder tempo jogando.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, V. S. *et al.* Integração curricular na formação superior em saúde: refletindo sobre o processo de mudança nos cursos do Unifeso. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 31, n. 3, p. 296-303, 2007.
- ALMEIDA, L. P. V. G.; FERRAZ, C. A. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 61, n. 1, p. 31-5, 2008.
- ALMEIDA, R. A. **Um RPG digital educacional para a disciplina de fundamentos em sistema de informação.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências da Computação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2011, 102p.
- AMEM, B. M. V.; NUNES, L. C. Tecnologias de Informação e Comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 30, n. 3, p. 171-80, 2006.
- ANDRADE, M. R. S. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ.** 2012. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.
- ARAGÃO, R. M. L. Role Playing Games no ensino do marketing: uma experiência com o RPG didático. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 162-75, 2009.
- ARAÚJO, R. B.; OLIVEIRA, M. M. A.; CEMI, J. Desenvolvimento de Role Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 3, p. 347-56, 2011.
- BACKES, D. S.; SCHWARTZ, E. Implementação da sistematização da assistência de enfermagem: desafios e conquistas do ponto de vista gerencial. **Ciênc. Cuid. Saúde**, v. 4, n. 2, p. 182-88, 2005.
- BARBEITAS, F. T. Do conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 75-81, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2008. 281p.
- BARRICK, M. R.; MOUNT, M. K. The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. **Personnel Psychology**, v. 44, n. 1, p. 1-26, 1991.
- BASTOS, C. C. B. C.; PEREIRA, E. M. A. Projetos pedagógicos: o contexto legislativo-acadêmico e a reconfiguração curricular em uma IES pública. **Ícone**, v. 11, p. 117-25.
- BELANCIERI, M. F. A resiliência em trabalhadores da área da enfermagem. **Estud. Psicol.**, v. 27, n. 2, p. 227-33, 2010.
- BERARDINELLI, L. M.; SANTOS, M. L. C. Repensando a interdisciplinaridade e o ensino de Enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, v. 14, n. 3, 2005, p. 419-26.

BITTENCOURT, J. R.; GIRAFFA, L. M. **Role Playing Games, Educação e Jogos Computadorizados na Cibercultura**. In: I Simpósio de RPG em Educação. Rio de Janeiro: CCEAD/PUC-Rio, 2003.

BITTENCOURT, R. A.; FIGUEIREDO, O. A. **O currículo do curso de engenharia de computação da uefs: Flexibilização e integração curricular**. In: XI Workshop Sobre Educação Em Computação (WEI) – CSBC. São Paulo, 2003.

BORGES, M. S.; QUEIROZ, L. S.; RIBEIRO, A. S. A gente não quer só remédio: representações de pacientes sobre o cuidado de enfermagem. **Rev. Min. Enferm.**, v. 14, n. 2, p. 219-25, 2010.

BOSQUETTI, L. S.; BRAGA, E. M. Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 42, n. 4, p. 690-6, 2008.

BRAGG, L. A. Hey, I'm learning this. **Australian Primary Mathematics**, v. 11, n. 4, p. 4-7, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem**. Parecer CNE/CES. 1133/2001. Aprovado em 07/08/2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer CNE/CES. 776/1997. Aprovado em 03/12/1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Informe epidemiológico do SUS, Brasília, Abr./Jun. 1996. Suplemento 3.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUSSELLE, Astrid (Org.). **Avaliação: conceitos e métodos**. / organizado por Astrid Brousselle... [et al]; tradução de Michel Colin. – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

CABALERO, S. S. X.; MATTA, A. E. R. **O jogo RPG visto como uma comunidade de aprendizagem**. In: II Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – construindo novas trilhas, Salvador, 2006.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens, a máscara e a vertigem**. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

CARDOSO, E. T. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008, 141p.

CARDOSO, N. C. S.; MATOS, M. F. S.; VIEIRA, M. J. A opção pela enfermagem: estudo retrospectivo em Sergipe. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 6, p. 640-5, 2003.

CARVALHO, M.D. B. *et al.* Expectativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 33, n.2, p. 200-6, 1999.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, ano XXII, n. 75, 2001.

CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. **O RPG como estratégia de problematização e avaliação do conhecimento químico**. In: Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG, Goiânia, 2006.

CENDÓN, B. V. *et al.* Cursos de graduação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais: propostas de expansão e flexibilização. **Perspect. Ciênc. Inf.**, v. 13, n. 3, p. 223-40, 2008.

CERULLO, J. A. S. B.; CRUZ, D. A. L. M. Raciocínio clínico e pensamento crítico. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 1-6, 2010.

CERVERA, D. P. P.; PARREIRA, B. D. M.; GOULART, B. F. Educação em saúde: percepção dos enfermeiros da atenção básica em Uberaba (MG). **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 16, n. Supl 1, p. 1547-54, 2011.

CHANES, M.; LEITE, M. M. J. Mensuração de conhecimento adquirido por meio de jogo lúdico de liderança. **Nursing**, v. 10, n. 117, p. 70-4, 2008.

CHERNICHARO, I. M.; FREITAS, F. D. S.; FERREIRA, M. A. Humanização no cuidado de enfermagem: contribuição ao debate sobre a Política Nacional de Humanização. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 66, n. 4, p. 564-70.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 11, n. 5, p. 574-84, 2003.

COLOMÉ, I. C. S.; LIMA, M. A. D. S. Desafios do trabalho em equipe para enfermeiras que atuam no Programa Saúde da Família (PSF). **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 27, n. 4, p. 548-56, 2006.

COLOMÉ, J. S.; OLIVEIRA, D. L. L. C. A educação em saúde na perspectiva de graduandos de Enfermagem. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 29, n. 3, p. 347-53, 2008.

CORBELLINI, V. L. *et al.* Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 4, p. 555-60, 2010.

COSTA, L. H. R.; COELHO, E. C. A. Enfermagem e sexualidade: revisão integrativa de artigos publicados na Revista Latino-Americana de Enfermagem e na Revista Brasileira de Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 631-9, 2011.

COSTA, V. T.; MEIRELLES, B. H. S.; ERDMANN, A. L. Melhores práticas do enfermeiro gestor no gerenciamento de risco. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 21, n. 5, p. 1165-71, 2013.

COSTA, V. Z. *et al.* Educação permanente no Programa Saúde da Família: um estudo qualitativo. **Invest. Educ. Enferm.**, v. 28, n. 3, p. 336-44, 2010.

CROSSETI, M. G. O. *et al.* Estratégias de ensino das habilidades do pensamento crítico na Enfermagem. **Rev. Gaúcha de Enferm.**, v. 30, n. 4, p. 732-41, 2009.

CUNHA, I. C. K. O.; XIMENES NETO, F. R. G. Competências gerenciais de enfermeiras: um novo velho desafio? **Texto Contexto Enferm.**, v. 15, n. 3, p. 479-82, 2006.

D'ANDREA F. F. **Desenvolvimento da Personalidade – Enfoque Psicodinâmico**. 5 Ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

DAVID, H. M. S. L.; ACIOLI, S. Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 1, p. 127-31, 2010.

DE DOMENICO, E. B. L.; MATHEUS, M. C. C. Didática em saúde: representações de graduandos em Enfermagem e utilização de metodologia inovadora de ensino. **Rev. Gaúcha de Enferm.**, v. 30, n. 3, p. 415-9, 2009.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs Vol. 4**. São Paulo: Editora 34, 1980.

DRAKE, R.; GOLDSMITH, G.; STRACHAN, R. A novel approach to teaching teamwork. **Teaching in Higher Education**, v. 11, n. 1, p. 33-46, 2006.

ECHER, I. S. *et al.* O estágio voluntário na percepção de acadêmicos de enfermagem. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 24, n. 2, p. 238-46, 2003.

ERDMANN, A. L.; LANZONI, G. M. M. Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira certificados pelo CNPQ de 2005 a 2007. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, v. 12, n. 2, p. 316-22, 2008.

ESPIRIDIANO, E.; MUNARI, D. B. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 38, n. 3, p. 332-40, 2004.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 821-7, 2004.

FAUSTINO, R. H. *et al.* Caminhos da formação de Enfermagem: continuidade ou ruptura? **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 4, p. 343-7, 2003.

FERNANDES, J. D. *et al.* Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 42, n. 2, p. 396-403, 2008.

FERNANDES, J. D. *et al.* Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica, **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 39, n. 4, p. 443-9, 2005.

FERNANDES, J. D. *et al.* Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 4, p. 392-5, 2003.

FERRAZ, L.; KRAUZER, I. M.; SILVA, L. C. As formas de aprendizagem mais significativas para os estudantes de Enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7, n. 1, p. 137-47, 2009.

FERREIRA, H. A totalidade do conhecimento da enfermagem: uma abordagem curricular. **Acta Paul. Enferm.**, v. 16, n.1, p. 56-65, 2003.

FIGUEIREDO, M. F. S.; RODRIGUES-NETO, J. F.; LEITE, M. T. S. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 1, p. 117-21, 2010.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psic. da Ed.**, n. 29, p. 191-215, 2009.

FITTIPALDI, C. B. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, v. 20, n. 42, p. 125-50, 2009.

FONSECA, L. M. M. *et al.* Inovação tecnológica no ensino da semiótica e semiologia em Enfermagem neonatal do desenvolvimento à utilização de um software educacional. **Texto Contexto Enferm.**, v. 18, n. 3, p. 549-59, 2009.

FONTES, F. F. O conflito psíquico na teoria de Freud. **Psychê**, v. 12, n. 23, p. 0-0, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. I. P.; CARMONA, E. V. Estudo de caso como estratégia de ensino do Processo de Enfermagem e do uso de linguagem padronizada. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 64, n. 6, p. 1157-60, 2011.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FUJII, R. S. O RPG como ferramenta de ensino: as contribuições do RPG para a argumentação no ensino de Biologia. **Contexto & Educação**, ano 26, n. 86, 2011.

FURTADO, M.; SZAPIRO, A. Promoção da saúde e seu alcance biopolítico: o discurso sanitário da sociedade contemporânea. **Saúde Soc.**, v. 21, n. 3, p. 811-21, 2012.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem no Brasil. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 35, n. 1, p. 80-7, 2001.

GALLINA, S. F. S. Deleuze e Hume: experimentação e pensar. **Philosophos**, v. 12, n. 1, p. 123-44, 2007.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade**. v. 10, n. 21, Piracicaba: Ed. Unimep Impulso, 1997.

GALVÃO, C. M. *et al.* O estilo de liderança exercido pelo enfermeiro de unidade de internação cirúrgica sob o enfoque da liderança situacional. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 5, n. 2, p. 39-47, 1997.

GAZZINELLI, Maria Flávia Carvalho; REIS, Dener Carlos dos; SOUZA, Vânia de. **Flexibilização Curricular e seus dispositivos**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <[http://www.enf.ufmg.br/site\\_novo/modules/mastop\\_publish/files/files\\_4c6541a724754.pdf](http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c6541a724754.pdf)>

GIAMI, A. A medicalização da sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: história da medicina ou história da sexualidade? **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 259-84, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207p.

GIR, R.; NOGUEIRA, M. S.; PELÁ, N. T. R. Sexualidade humana na formação do enfermeiro. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 8, n. 2, p. 33-40, 2000.

GODOY, C. B. O curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 10, n. 4, p. 596-603, 2002.

GOERGEN, P. Ensino Superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Avaliação**, v. 6, n. 4, p. 63-76, 2001.

GÓIS, M. M. A.; AMARAL, J. H. **O uso de drogas lícitas e ilícitas e suas consequências sociais e econômicas**. In: Encontro de Iniciação Científica (ETIC), v. 5, n. 2, 2009.

GOMES, A. M. T.; OLIVEIRA, D. Z. Estudo da estrutura da representação social da autonomia profissional em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 39, n. 2, p. 145-53, 2005.

GOUVEIA, P. Jogos de simulação: no jardim infantil a vida inteira. **Caleidoscópio**, 2001.

GUINDANI, E. R. O ensino universitário na perspectiva da complexidade: uma abordagem moriniana. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 21, p. 133-40, 2006.

HASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAUSMANN, M.; PEDUZZI, M. Articulação entre as dimensões gerencial e assistencial do processo de trabalho do enfermeiro. **Texto Contexto Enferm.**, v. 18, n. 2, p. 258-65, 2009.

HERINGER, A. *et al.* Práticas educativas desenvolvidas por enfermeiros do Programa Saúde da Família no Rio de Janeiro. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 28, n. 4, p. 542-8, 2007.

HERMANN, A. P.; CRUZ, E. D. A. Enfermagem em nutrição enteral: investigação do conhecimento e da prática assistencial em hospital de ensino. **Cogitare Enferm.**, v. 13, n. 4, p. 520-5, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 243 p.

HUTZ, C. S. *et al.* O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 11, n. 2, p. 395-411, 1998.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IONTA, M. Aprender e ensinar história: os jogos de RPG na sala de aula. **Revista Ponto de Vista**, v. 6, p. 23-29, 2010.

ITO, E. E. *et al.* O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 40, n. 4, p. 570-5, 2006.

KALISCH, B. J.; LABELLE, A. E.; BOQIN, X. Trabalho em equipe e tempo de resposta às chamadas de enfermagem: estudo exploratório. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 21, n. Spec, p. 242-9, 2013.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 93, p. 1273-88, 2005.

KEMMER, L. F.; SILVA, M. J. P. Como escolher o que não se conhece? Um estudo da imagem do enfermeiro por alunos do ensino médio. **Acta Paul. Enferm.**, v. 20, n. 2, p. 125-30, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez editora, 2007.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C. Aprendizagem no ensino superior: aplicação de um jogo didático na área de Estatística. **Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 281-92, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: EDUC, 2002.

LANDMAN, G.W. Variations on a Game. **Australian Mathematics Teacher**, v. 61, n. 3, p. 16-21, 2005.

LEWIS, S.; BOR, R. Nurses' knowledge and attitudes toward sexuality and relationship of these with nursing practice. **J. Adv. Nurs.**, v. 20, n. 2, p. 251-259, 1994.

LIMA, A. A. F.; PEREIRA, L. L. O papel da enfermeira clínica e o processo de decisão. **Nursing**, v. 6, n. 66, p. 43-50, 2003.

LIMA, M. M. *et al.* Produção do conhecimento acerca da formação do enfermeiro: um estudo bibliométrico. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 65, n. 3, p. 522-8, 2012.

LOCH-NECKEL, G. *et al.* Desafios para a ação interdisciplinar na atenção básica: implicações relativas à composição das equipes de saúde da família. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 14, n. Supl 1, p. 1463-72, 2009.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, R. C. C.; AZEREDO, Z. A. S.; RODRIGUES, R. M. C. Competências relacionais dos estudantes de enfermagem: Follow-up de programa de intervenção. **Revista de Enfermagem Referência**, III Série, n. 9, p. 27-36, 2013.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cad. Pesqui.**, n. 93, p. 5-10, mai 1995.

MAEDA, S. T.; CHIESA, A. M. Inovação no processo de aprendizagem de Enfermagem em saúde coletiva. **Texto Contexto Enferm.**, v. 19, n. 1, p. 120-8, 2010.

MAGALHÃES, C. R. O jogo como pretexto educativo: educar e educar-se em curso de formação em saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 11, n. 23, p. 647-54, 2007.

MAIA, D. B. *et al.* Atuação interdisciplinar na Atenção Básica de Saúde: a inserção da Residência Multiprofissional. **Sau. & Transf. Soc.**, v. 4, n. 1, p. 103-10, 2013.

McCRAE, R. R.; COSTA, P. T. **A Five Factor Theory of Personality**. In: PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. (Org.). *Handbook of personality: Theory and Research*. New York: Guilford, 1996, p. 139-53.

MELIM, L. M. C. **Cooperação ou competição? Avaliação de uma estratégia lúdica de ensino de Biologia para o Ensino Médio e o Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado) – Instituto Oswaldo Cruz, 2009, 116p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008.

MONROE, K. C. M. C. **Análise do jogo IN.DICA.SUS – o perfil da gestão em saúde: em busca da formação de profissionais críticos e reflexivos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, 117p.

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

MORAIS, A. M. *et al.* **RPG para ensino de geometria espacial e o jogo GeoEspaçoPEC**. In: 8 Encontro Regional de Matemática Aplicada e Computacional, Natal, 2008.

MOURA, E. C. M.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 5, p. 793-8, 2010.

MOURÃO, C. M. L. *et al.* Comunicação em enfermagem: uma revisão bibliográfica. **Rev. Rene**, v. 10, n. 3, p. 139-45, 2009.

MUNARI, D. B.; BEZERRA, A. L. Q. Inclusão da competência interpessoal na formação do enfermeiro como gestor. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 57, n. 4, p. 484-6, 2004.

NOVAIS, N. N.; SILVA, L. W. S. O ambiente da investigação em Enfermagem: um relato de experiência. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 64, n. 3, p. 605-10, 2011.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S.; NUNES, M. G. O. **Bateria Fatorial de Personalidade (BFP): Manual técnico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NUNES, E. C. D. A.; SILVA, L. W. S.; PIRES, E. P. O. R. O ensino superior de Enfermagem: implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 252-60, 2011.

OLIVEIRA, B. R. G. *et al.* Avaliação e construção de um projeto político pedagógico para a graduação em Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 4, p. 369-73, 2003.

OLVIERA, L. P. **Aspectos funcionais das metáforas terminológicas em contexto científico e de divulgação científica**. In: SETA, n. 4. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

OLIVEIRA NETO, A. A.; BENITE-RIBEIRO, S. A. Um modelo de Role Playing Game (RPG) para o ensino dos processos da digestão. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 2, n. 13, 2012.

OLIVEIRA, R.; PIERSON, A.; ZUIN, V. **O uso do role Playing (RPG) como estratégia de avaliação da aprendizagem no ensino da Química**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, Y. C. A. *et al.* A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Interface (Botucatu)**, v. 16, n. 43, p. 995-1008, 2012.

PAES, M. R. *et al.* Contenção física em hospital psiquiátrico e a prática da enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 17, n. 4, p. 479-84, 2009.

PAIVA, D. C. P.; BERSUSA, A. A. S.; ESCUDER, M. M. L. Avaliação da assistência ao paciente com diabetes e/ou hipertensão pelo Programa Saúde da Família do Município de Francisco Morato, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 22, n. 2, p. 377-85, 2006.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 277-93, 2009.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cad. Pesq.**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: A third decade of research**, v. 2. São Francisco, Jossey-Bass. 2005.

PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, M. F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 41, n. 3, p. 478-84, 2007.

PEREIRA, E. M. A.; CORTELAZZO, A. L. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. **Avaliação**, v. 7, n. 4, p. 115-28, 2003.

PEREIRA, J. S. **O uso do RPG como ferramenta pedagógica nas aulas de história**. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Florianópolis, 2011.

PERES, W. S. Cartografias clínicas, dispositivos de gêneros, Estratégia Saúde da Família. **Estud. Fem.**, v. 18, n. 1, p. 205-20, 2010.

PETSCH, J. Engage and excite students with educational games. **KQ**, v. 40, n. 1, p. 42-4, 2011.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 1-8, 2007.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 62, n. 5, p. 739-44, 2009.

PIRES, M. R. G. *et al.* Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino de administração em saúde. **Texto Contexto Enferm.**, v. 18, n. 3, p. 559-67, 2009.

PIRES, M. R. G. M.; GUILHEM, D.; GÖTTEMS, L. B. D. Jogo (in)dica-sus: estratégia lúdica na aprendizagem sobre o sistema único de saúde. **Texto Contexto Enferm.**, v. 22, n. 2, p. 379-88, 2013.

PIZZOL, C. D.; ZANATTA, A. L. **O RPG como técnica na construção de software educacional: A Revolução Farroupilha**. In: XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Espírito Santo, 2001.

PONTES, A. C.; LEITÃO, I. M. T. A.; RAMOS, I. C. Comunicação terapêutica em Enfermagem: instrumento essencial do cuidado. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 61, n. 3, p. 312-8, 2008.

PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S.; GELBCKE, F. L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, v. 15, n. 2, p. 296-302, 2006.

PRINSEN, G.; OVERTON, J. Policy, Personalities and Pedagogy: the use of simulation games to teach and learn about development policy. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 35, n. 2, p. 281-97, 2011.

REIBNITZ, K. S. Profissional crítico-criativa em Enfermagem: a construção do espaço interseção na relação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 57, n. 6, p. 698-702, 2004.

RENOVATO, R. D.; BAGNATO, M. H. S. Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos. **Texto Contexto Enferm.**, v. 19, n. 3, p. 554-62, 2010.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R. A sexualidade na assistência de enfermagem: reflexões numa perspectiva cultural. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 25, n. 3, p. 323-33, 2004.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 59, n. 3, p. 456-9, 2006.

ROSA, M. **A construção de identidades online por meio do Role Playing Game: relações do ensino e aprendizagem de matemática em curso a distância.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008, 263p.

ROSA, M. Eletronic and online RPG in the mathematics education context. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 2, n. 1, p. 111-37, 2010.

ROSA, M. **Role Playing Game Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004, 184p.

ROSADAS, C. “Quem sou eu? Jogo dos Vírus”: uma nova ferramenta no ensino de virologia. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 36, n. 2, p. 264-8, 2012.

ROSENTHAL, M. S. Name that contraceptive! A game for the human sexuality classroom. **American Journal of Sexuality Education**, v. 5, n. 2, p. 189-99, 2010.

ROSSI, F. R.; SILVA, M. A. D. Fundamentos para processos gerenciais na prática do cuidado. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 39, n. 4, p. 460-8, 2005.

ROSSONI, E.; LAMPERT, J. Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as diretrizes curriculares. **Boletim da Saúde**, v. 18, n. 1, 2004.

SANTOS, A. C. A inserção do nutricionista na estratégia da saúde da família: o olhar de diferentes trabalhadores da saúde. **Fam. Saúde Desenv.**, v. 7, n. 3, p. 257-65, 2005.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, I. *et al.* Cuidar da integralidade do ser: perspectiva estética/sociopoética de avanço no domínio da enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 20, n. 1, p. 9-14, 2012.

SANTOS, R. M. *et al.* Projeto pedagógico do curso de graduação em Enfermagem/UFAL: adequações às Diretrizes Curriculares. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 6, p. 690-4, 2003.

SCHATKOSKI, A. M. *et al.* Hipertexto, jogo educativo e simulação sobre oxigenoterapia: avaliando sua utilização junto a acadêmicos de enfermagem. **Online Braz. J. Nurs. (Online)**, v. 6, n. 0, 2007.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

SCHMIT, W. L. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008, 267p.

SILVA, A. L.; CAMILLO, S. O. A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 41, n. 3, p. 403-10, 2007.

SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Aval. Psicol.**, v. 10, n. 1, p. 51-62, 2011.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 41, n. 1, p. 48-56, 2008.

SILVA, M. G. *et al.* Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enferm.**, v. 19, n. 1, p. 176-84, 2010.

SILVA, M. J.; ARAÚJO, M. F. M.; LEITÃO, G. C. M. A construção do projeto pedagógico: uma experiência coletiva. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 4, p. 374-77, 2003.

SILVA, O.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no ensino de Enfermagem – enfoque triádico: professor, aluno, currículo. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 56, n. 6, p. 610-4, 2003.

SIMPSON, J. M.; ELIAS, V. L. Choices and Chances: the sociology role-playing game – the sociological imagination in practice. **Teaching Sociology**, v. 39, n. 1, p. 42-56, 2011.

SIQUEIRA-BATISTA, R. *et al.* Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica(s) do capitalismo tardio? **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 18, n. 1, p. 159-70, 2013.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 46, n. 1, p. 208-18, 2012.

SOUZA, V.; CZERESNIA, D.; NATIVIDADE, C. Aconselhamento na prevenção do HIV: olhar dos usuários de um centro de testagem. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n. 7, p. 1536-1544, 2008.

SPAGNOL, C. A.; SOARES, A. N.; SILVEIRA, B. V. Experiências pedagógicas vivenciadas na disciplina Competências e Habilidades para Gestão de Pessoas nas Organizações de Saúde. **R. Enferm. Cent. O. Min.**, v. 2, n. 3, p. 451-62, 2012.

SPERANDIO, D. J.; ÉVORA, Y. D. M. Planejamento da assistência de enfermagem; proposta de um software-protótipo. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 13, n. 6, p. 937-43, 2005.

SPÍNDOLA, T.; MARTINS, E. R. C.; FRANCISCO, M. T. R. Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas instituições de ensino. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 61, n. 2, p. 164-9, 2008.

TAKAHASHI, R. T.; PERES, H. H. C. Os jogos como estratégia criativa para o ensino de administração em Enfermagem. **Rev. Paulista de Enferm.**, v. 19, n. 1, p. 19-23, 2000.

TEMMERMAN, R. **Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educ. Rev.**, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

TOMITA, T. Y.; FERRARIA, R. A. P. Adolescência e sexualidade no cotidiano da equipe de enfermagem do serviço de atenção básica de saúde. **Semina Cienc. Biol. Saúde**, v. 28, n. 1, p, 39-52, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Enfermagem. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais**. Aprovado em 12/12/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Flexibilização curricular na UFMG: pré-proposta da Câmara de Graduação**, 2001.

VALSECCHI, E. A. S. S.; NOGUEIRA, M. S. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. **Ciênc. Cuid. Saúde**, v. 1, n. 1, p. 137-43, 2002.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008, 179p.

VIEIRA, A. N.; SILVEIRA, L. C.; FRANCO, T. B. A formação clínica e a produção do cuidado em saúde e na Enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, v. 9, n.1, p. 9-24, 2011.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da Teoria Crítica. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 81, p. 13-22, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIRICH, C. F. *et al.* O trabalho gerencial do enfermeiro na rede básica de saúde. **Texto Contexto Enferm.**, v. 18, n. 2, p. 249-57, 2009.

WITTMANN-VIEIRA, R.; GOLDIM, J. R. Bioética e cuidados paliativos: tomada de decisões e qualidade de vida. **Acta Paul. Enferm.**, v. 25, n. 3, p. 334-9, 2012.

ZOURABICHVILI, F. O vocabulário de Deleuze. Trad. André Telles, Rio de Janeiro: Ifch-unicamp, 2004.

## ANEXOS

## ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Role Playing Game (RPG): uma estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro

**Pesquisador:** Maria Flávia Gazzinelli

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** D4827712.3.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 364.257

**Data da Relatoria:** 28/08/2013

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, em que se pretende analisar o RPG como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autonomia no processo formativo e do pensamento crítico-reflexivo diante da profissão de enfermeiro.

Para cumprir os objetivos do estudo será usado jogo (Role Playing Game (RPG)), questionário e grupo focal como estratégias de coleta e análise de dados, tendo como referência o contexto da formação de estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

O questionário semi-estruturado será aplicado em estudantes e o grupo focal em especialistas. O questionário inclui duas partes, sendo a primeira composta por questões fechadas e a segunda por questões abertas. As questões da primeira parte têm por finalidade identificar o perfil dos participantes com relação ao sexo, à idade

e ao período de Ingresso no curso. As questões da segunda parte do questionário têm por objetivo identificar o conhecimento dos alunos sobre os cenários de atuação do enfermeiro e sobre os percursos formativos do Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem e a sua habilidade em traçar estratégias para resolver situações-problema na atuação profissional.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S1 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3400-4502 **E-mail:** coep@ppq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 364.257

Este questionário será aplicado antes e após o jogo. Por meio do grupo focal com os especialistas, será coletada a opinião a respeito do potencial do jogo em promover o exercício de processos grupais e o desenvolvimento da autonomia

diante do aprendizado e das decisões que permeiam a atuação do enfermeiro.

Serão sujeitos da pesquisa:

-alunos do 3º período do curso de graduação em Enfermagem da UFMG regularmente matriculados nas disciplinas Seminários A e B e que aceitarem participar do estudo, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

-participantes do grupo focal deverão ser profissionais especialistas nas áreas de conhecimento relacionadas ao objeto de estudo desta investigação, que disponham de disponibilidade e aceitem participar da pesquisa, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As respostas dos questionários aplicados aos alunos e o material coletado a partir do grupo focal serão transcritos e analisados pela técnica de análise de conteúdo, a qual permite conhecer os elementos situados além das palavras, aproximando de outras realidades inseridas nas mensagens (BARDIN, 1977). As etapas fundamentais no processo de aplicação da análise de conteúdo são a pré-análise, que consiste na organização e na leitura flutuante de todo o material; a descrição analítica, em que se submete o material central a um estudo aprofundado, orientado pela hipótese e pelos referenciais teóricos da pesquisa; e a interpretação inferencial.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar o RPG como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autonomia no processo formativo e do pensamento crítico-reflexivo diante da profissão.

**Objetivo Secundário:**

- Analisar o jogo e o conhecimento dos cenários e da atuação do enfermeiro na educação, na gestão, na atenção primária e hospitalar;

- Analisar o jogo e, com a criação de ambientes desafiadores, o exercício da capacidade de traçar estratégias para resolver situações-problema na atuação do enfermeiro;

**Objetivo da Pesquisa:**

- Analisar o jogo e a construção de conhecimentos relacionados à atuação do enfermeiro e à estrutura do sistema de saúde;

- Analisar o jogo e o conhecimento sobre os percursos formativos do Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem;

- Analisar o jogo e o exercício de processos grupais - cooperação, liderança, comunicação,

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad 81 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4502

E-mail: coep@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 364.257

coesão, mediação de conflitos e consenso;

- Analisar o jogo e o desenvolvimento da autonomia diante do aprendizado e das decisões que permeiam a atuação do enfermeiro.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos previstos, bem como a sua minimização.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Relevante e bem delimitada

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

solicitação de emenda justificada:

"A inclusão da emenda justifica-se pela reestruturação da fundamentação metodológica desta pesquisa. Optou-se por abordá-la como uma pesquisa avaliativa, dada a adequação dos pressupostos desta aos objetivos desejados com o estudo. Foi incluído um instrumento de coleta de dados junto aos alunos e substituído o instrumento a ser utilizado junto com os especialistas (de grupo focal para questionário estruturado), para melhor adequação aos objetivos a serem alcançados."

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

somos pela aprovação da emenda ao projeto "Role Playing Game (RPG): uma estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro" da pesquisadora Maria Flávia Gazzinelli

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovada a emenda conforme parecer.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/I 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4502 E-mail: coep@pppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Processo: 364.257

BELO HORIZONTE, 19 de Agosto de 2013

---

Assinado por:  
Maria Teresa Marques Amaral  
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/ 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3400-4592 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário semi-estruturado (Especialistas)

#### QUESTIONÁRIO

##### **Avaliação do Modelo Lógico-Teórico e da validade do conteúdo referente ao Modelo Lógico-Operacional**

Este questionário refere-se à pesquisa “Role Playing Game (RPG): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro”. Gostaríamos de contar com a sua participação, respondendo aos itens abaixo. Garantimos-lhe o sigilo quanto à identificação dos respondentes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi entregue.

Agradecemos pela sua atenção e colaboração!

**Antes de responder ao questionário solicitamos o preenchimento das informações abaixo:**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Formação:** \_\_\_\_\_

**Maior titulação/área:** \_\_\_\_\_

**Sobre sua experiência na área de Atenção Primária:**

**Tempo de atuação nessa área:** \_\_\_\_\_

**Realização, coordenação ou participação em pesquisas nessa área:**

( ) Não    ( ) Sim

**Participação em grupos de pesquisa específicos dessa área, há pelo menos um ano:**

( ) Não    ( ) Sim

**Experiência prática nessa área:**

- **Assistencial:** ( ) Não    ( ) Sim    **Há quanto tempo?** \_\_\_\_\_

- **Consultoria:** ( ) Não    ( ) Sim    **Há quanto tempo?** \_\_\_\_\_

**Experiência como docente sobre conteúdos relacionados a essa área:**

( ) Não    ( ) Sim    **Há quanto tempo?** \_\_\_\_\_

**Autoria de publicações nessa área nos últimos cinco anos:**

( ) Não ( ) Sim **Quantidade:** \_\_\_\_\_

**1. AVALIAÇÃO DO MODELO LÓGICO-TEÓRICO**

**1.1 Validade das hipóteses de intervenção**

**O aumento dos conhecimentos sobre os percursos formativos e sobre a atuação do enfermeiro nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa e a vivência metafórica da escolha do percurso e da atuação do enfermeiro diante de situações-problema correspondentes às referidas áreas possibilitam que o aluno:**

Tenha uma escolha mais autônoma do percurso formativo a ser desenvolvido na graduação.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Sem opinião
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Desenvolva o pensamento crítico-reflexivo diante da futura atuação profissional nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Sem opinião
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

**1.2 Validade da hipótese causal**

**A escolha mais autônoma do percurso formativo a ser desenvolvido na graduação e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo diante da futura atuação profissional**

**nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa possibilitam:**

O favorecimento à autonomia e ao pensamento crítico-reflexivo quanto à escolha do percurso formativo e à sua vinculação ao perfil profissional escolhido e à atuação no mercado de trabalho.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Sem opinião
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Comentários:

---

---

---

---

---

## **2. AVALIAÇÃO DO MODELO LÓGICO-OPERACIONAL**

### **2.1 Validade do Conteúdo**

#### **2.1.1 Atenção Primária**

**A situação-problema 1 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 2 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

**A situação-problema 3 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 4 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 5 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 6 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 7 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 8 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**As habilidades demandadas para a resolução das situações-problema 1 a 8 correspondem àquelas exigidas na atuação do enfermeiro na atenção primária? Comente.**

---

---

---

---

---

**As situações-desafio possibilitam o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na atenção primária e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**As habilidades demandadas para a resolução das situações-desafio correspondem às principais habilidades exigidas na atuação do enfermeiro na atenção primária? Comente.**

---

---

---

---

---

### **2.1.2 Educação-Pesquisa**

**A situação-problema 9 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na educação-pesquisa e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 10 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na educação-pesquisa e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**A situação-problema 11 possibilita o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na educação-pesquisa e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**As habilidades demandadas para a resolução das situações-problema 9 a 11 correspondem àquelas exigidas na atuação do enfermeiro na educação-pesquisa? Comente.**

---

---

---

---

---

**As situações-desafio possibilitam o aumento dos conhecimentos sobre a atuação do enfermeiro na educação-pesquisa e a vivência metafórica dessa atuação? Comente.**

---

---

---

---

---

**As habilidades demandadas para a resolução das situações-desafio correspondem às principais habilidades exigidas na atuação do enfermeiro na educação-pesquisa? Comente.**

---

---

---

---

---

### **2.1.3 Escolha do Percorso Formativo**

**A situação-problema que envolve os percursos formativos possibilita o aumento dos conhecimentos sobre eles e a vivência metafórica de sua escolha? Comente.**

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Questionário estruturado (Especialistas)

### QUESTIONÁRIO

#### **Avaliação da validade pragmática referente ao Modelo Lógico-Operacional**

Este questionário refere-se à pesquisa “Role Playing Game (RPG): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro”. Gostaríamos de contar com a sua participação, respondendo aos itens abaixo. Garantimos-lhe o sigilo quanto à identificação dos respondentes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi entregue.

Agradecemos pela sua atenção e colaboração!

**1. Utilizar um jogo como estratégia pedagógica é adequado para o alcance dos objetivos propostos<sup>13</sup>.**

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Sem opinião
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

**2. A dinâmica de realização do jogo em avaliação é adequada para o alcance dos objetivos.**

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Sem opinião
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

**3. A divisão do jogo em quatro cenários principais – atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa – é adequada para o alcance dos objetivos.**

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Sem opinião
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

**4. A sequência de apresentação dos cenários de atuação do enfermeiro (1 – atenção primária; 2 – educação-pesquisa; 3 – atenção hospitalar; 4 – gestão) é adequada para o alcance dos objetivos.**

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo

---

<sup>13</sup>Objetivos: Desenvolver a autonomia diante da escolha do percurso formativo; Desenvolver o pensamento crítico-reflexivo diante da futura atuação profissional nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa



**APÊNDICE C – Questionário semi-estruturado (Alunos)****QUESTIONÁRIO**

Este questionário refere-se às disciplinas Seminários A e B e foi elaborado com o intuito de se analisar uma estratégia pedagógica para a formação do enfermeiro. Gostaríamos de contar com a sua participação, respondendo aos itens abaixo. Garantimos-lhe o sigilo quanto à identificação dos respondentes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi entregue.

Agradecemos pela sua atenção e colaboração!

**Complete os campos a seguir de acordo com seus dados:**

**Sexo:** Masculino ( ) Feminino ( )

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Quando entrou no curso de Enfermagem da UFMG (semestre/ano):** \_\_\_\_\_

**1 – Você conhece as opções de percurso de formação oferecidas no Currículo da Graduação em Enfermagem? Cite-as e fale um pouco sobre elas.**

**2 – Na sua opinião, por que o currículo hoje oferece essas opções de percurso de formação?**

**3 – Neste momento, qual opção de percurso de formação você escolheria? Por quê?**

**4 – Na sua opinião, quais são as áreas de atuação do enfermeiro?**

**5 – Habilidade refere-se ao saber-fazer necessário à execução de determinado conjunto de atribuições e responsabilidades. Considerando essa informação, escreva cinco habilidades que você considera essenciais para a atuação do enfermeiro. Justifique o porquê da escolha dessas habilidades.**

**5.1 Leia atentamente o caso abaixo:**

*M.S., 47 anos, sexo feminino, casada, analfabeta, 6 filhas, auxílio-doença. Resultado positivo para HIV em 08/06/2011. Paciente fumante, usuária de álcool, portadora de transtorno mental, com pouca noção de higiene pessoal e autocuidado. Utiliza o dinheiro do auxílio-doença com bebida alcoólica, balas e cigarros. Relacionamento agressivo com o marido (história de agressões físicas mútuas) com quem não vem mantendo relações sexuais. O marido se recusa a fazer o teste para HIV e a participar do tratamento da paciente, além de demonstrar atitudes preconceituosas com a mesma devido ao HIV. Ele a expulsou de casa, obrigando-a a morar itinerantemente e de favor na casa de conhecidos. M.S. relata ter vários parceiros sexuais e não utilizar preservativos em todas as relações por ter vergonha e medo de perder os namorados. Troca frequentemente de parceiros sexuais.*

**5.2 Considerando as habilidades especificadas na pergunta nº 5, de que forma você conduziria esse caso, como enfermeiro?**

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (Jogadores de RPG)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “Role Playing Game: uma estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dadas as características deste estudo, informamos que sua participação não incorrerá em prejuízos pessoais. Assumimos a responsabilidade e o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados que serão coletados, preservando integralmente o anonimato dos sujeitos da pesquisa e a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins científicos, podendo você ter acesso a elas e realizar qualquer modificação no seu conteúdo se julgar necessário, bem como, solicitar qualquer esclarecimento às dúvidas que possam surgir.

Sinta-se com liberdade para recusar sua participação ou mesmo seu desligamento em qualquer fase desta pesquisa, sem que isso implique danos pessoais. A sua participação não implicará nenhum tipo de premiação, remuneração ou benefício direto, somente indireto, por meio da divulgação de conhecimentos. Neste estudo, o constrangimento configura um risco passível de ocorrência, mas amenizado por meio do anonimato das informações pessoais e dos dados coletados. Garantimos que você não terá nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa. Como pesquisadora responsável pelo estudo, assumo toda e qualquer responsabilidade no decorrer da pesquisa, garantindo-lhe que as informações acima referidas são rigorosamente cumpridas.

Após ler as informações abaixo, referentes à pesquisa, você assinará este Termo, declarando que entendeu completamente os objetivos e os riscos de sua participação e concordando em participar de forma voluntária, ciente de que é livre para se retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Título do Projeto: “Role Playing Game: uma estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro”. O objetivo da pesquisa é analisar o RPG como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autonomia no processo formativo e do pensamento crítico-reflexivo do aluno de Enfermagem diante da profissão. Será observada e registrada a partida de avaliação do jogo com jogadores de RPG.

Pesquisadores Responsáveis: Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli; Profa. Dra. Vânia de Souza; e Enfermeira Amanda Nathale Soares. Telefone para Contato: (31) 3409-9181

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos como participante deste estudo, você também poderá contatar uma terceira pessoa, que não participa desta pesquisa, no Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592

---

Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli

---

Profa. Dra. Vânia de Souza

---

Enfermeira Amanda Nathale Soares

---

Data e Assinatura Legível do Participante

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (Alunos)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “Role Playing Game: uma estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dadas as características deste estudo, informamos que sua participação não incorrerá em prejuízos pessoais. Assumimos a responsabilidade e o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados que serão coletados, preservando integralmente o anonimato dos sujeitos da pesquisa e a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins científicos, podendo você ter acesso a elas e realizar qualquer modificação no seu conteúdo se julgar necessário, bem como, solicitar qualquer esclarecimento às dúvidas que possam surgir.

Sinta-se com liberdade para recusar sua participação ou mesmo seu desligamento em qualquer fase desta pesquisa, sem que isso implique danos pessoais. A sua participação não implicará nenhum tipo de premiação, remuneração ou benefício direto, somente indireto, por meio da divulgação de conhecimentos. Neste estudo, o constrangimento configura um risco passível de ocorrência, mas amenizado por meio do anonimato das informações pessoais e dos dados coletados. Garantimos que você não terá nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa. Como pesquisadora responsável pelo estudo, assumo toda e qualquer responsabilidade no decorrer da pesquisa, garantindo-lhe que as informações acima referidas são rigorosamente cumpridas.

Após ler as informações abaixo, referentes à pesquisa, você assinará este Termo, declarando que entendeu completamente os objetivos e os riscos de sua participação e concordando em participar de forma voluntária, ciente de que é livre para se retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Título do Projeto: “Role Playing Game: uma estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro”. O objetivo da pesquisa é analisar o RPG como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autonomia no processo formativo e do pensamento crítico-reflexivo diante da profissão. Os dados serão coletados por meio de questionários e de relatos elaborados após cada uma das sessões do jogo com alunos do 3º período do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

Pesquisadores Responsáveis: Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli; Profa. Dra. Vânia de Souza; e Enfermeira Amanda Nathale Soares. Telefone para Contato: (31) 3409-9181

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos como participante deste estudo, você também poderá contatar uma terceira pessoa, que não participa desta pesquisa, no Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592

---

Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli

---

Profa. Dra. Vânia de Souza

---

Enfermeira Amanda Nathale Soares

---

Data e Assinatura Legível do Participante

## APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (Especialistas)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “Role Playing Game (RPG): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dadas as características deste estudo, informamos que sua participação não incorrerá em prejuízos pessoais. Assumimos a responsabilidade e o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados que serão coletados, preservando integralmente o anonimato dos sujeitos da pesquisa e a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins científicos, podendo você ter acesso a elas e realizar qualquer modificação no seu conteúdo se julgar necessário, bem como, solicitar qualquer esclarecimento às dúvidas que possam surgir.

Sinta-se com liberdade para recusar sua participação ou mesmo seu desligamento em qualquer fase desta pesquisa, sem que isso implique danos pessoais. A sua participação não implicará nenhum tipo de premiação, remuneração ou benefício direto, somente indireto, por meio da divulgação de conhecimentos. Neste estudo, o constrangimento configura um risco passível de ocorrência, mas amenizado por meio do anonimato das informações pessoais e dos dados coletados. Garantimos que você não terá nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa. Como pesquisadora responsável pelo estudo, assumo toda e qualquer responsabilidade no decorrer da pesquisa, garantindo-lhe que as informações acima referidas são rigorosamente cumpridas.

Após ler as informações abaixo, referentes à pesquisa, você assinará este Termo, declarando que entendeu completamente os objetivos e os riscos de sua participação e concordando em participar de forma voluntária, ciente de que é livre para se retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Título do Projeto: “Role Playing Game (RPG): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para a formação crítica e autônoma do enfermeiro”. O objetivo da pesquisa é avaliar um jogo no formato RPG como estratégia pedagógica para favorecer uma escolha mais autônoma do percurso formativo e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre a atuação do enfermeiro nas áreas de atenção primária, atenção hospitalar, gestão e educação-pesquisa. Será realizada uma Oficina de Trabalho para a avaliação do jogo com especialistas nas áreas de conhecimento relacionadas ao objeto de estudo desta investigação. Serão aplicados dois questionários, com o objetivo de avaliar o modelo lógico-teórico e o modelo lógico-operacional da intervenção.

Pesquisadores Responsáveis: Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli; Profa. Dra. Vânia de Souza; e Enfermeira Amanda Nathale Soares. Telefone para Contato: (31) 3409-9181

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos como participante deste estudo, você também poderá contatar uma terceira pessoa, que não participa desta pesquisa, no Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592

---

Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli

---

Profa. Dra. Vânia de Souza

---

Enfermeira Amanda Nathale Soares

---

Data e Assinatura Legível do Participante