

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE**

**FLAVIO ROGERIO DE CARVALHO LEAO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM: Atribuindo Sentidos aos Significados**

JUAZEIRO DO NORTE CE

2026

**FLAVIO ROGERIO DE CARVALHO LEAO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM: Atribuindo Sentidos aos Significados**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio para a obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro

JUAZEIRO DO NORTE CE

2026

## Ficha de identificação da obra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
UNILEÃO - Centro Universitário  
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA  
Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L437e LEAO, FLAVIO ROGERIO DE CARVALHO  
Ensino e Aprendizagem: Atribuindo Sentidos aos Significados. / FLAVIO ROGERIO DE  
CARVALHO LEAO - Juazeiro do Norte, 2026.  
110 f. : il.

Orientação: Profa. Dra. Profa. Dra. Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro  
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão  
Sampaio, 2026.

1. Aprendizagem significativa. 2. sentido e significado na aprendizagem. 3. aprendizagem crítica.  
4. autorregulação na aprendizagem. 5. motivação. I. Trigueiro, Profa. Dra. Emilia Suitberta de  
Oliveira, Orient. II. Título.

---

CDD 610.7

**FLÁVIO ROGÉRIO DE CARVALHO LEÃO**  
**ENSINO E APRENDIZAGEM: Atribuindo Sentidos aos Significados**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro  
Orientadora

Profa. Dra. Moema Alves Macedo  
Instituição UNILEÃO

Profa. Dra. Carla Renata Braga de Souza  
Instituição UNICHRISTUS

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Ensino em Saúde.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro  
Orientadora

JUAZEIRO DO NORTE CE

2026

Dedico esta pesquisa a todos os aprendizes, no âmbito da graduação e pós-graduação, que se deparam com a ausência de sentido em suas trajetórias educacionais. Que este trabalho, ao explorar a importância do sentido e significado na aprendizagem crítica, possa ser um lembrete de que a superação da desmotivação, da apatia e da procrastinação reside na redescoberta da relevância e do propósito em cada etapa do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer parece algo fácil, mas não é. Elencar as pessoas que me auxiliaram nesse trabalho é algo desafiador para mim, pois, em meu conceito, reconhecimento é algo caro e valioso, fornecido a quem de fato é merecedor.

Agradeço primeiramente ao grande criador do universo que, em sua infinita bondade, me permitiu chegar até aqui. Deus esteve presente como um sentido que apontava no horizonte que eu vislumbrava.

Agradeço a minha filha Bárbara e ao meu companheiro João Paulo, não somente pela compreensão dos meus estados de estresse e ansiedade durante a pesquisa, mas por terem efetivamente contribuído nas discussões que tínhamos a respeito da temática. Foram momentos permeados de sentidos para mim.

Agradeço ao Professor Margérbio, pois mesmo não figurando como meu orientador, esteve presente e disponível para dúvidas, indicações de leituras e principalmente me acalmando frente às intempéries da escrita. Sua maneira resolutiva e afetuosa de agir foi primordial nesse contexto.

Agradeço a minha orientadora, Professora Emília, que respeitou minha forma de ser, agir e pensar e fez disso elemento catalizador para que eu aceitasse o desafio de escrever um conto (feito que jamais ousaria fazer até então), além do incentivo à pesquisa qualitativa, através de um grupo focal (ainda pouco utilizado, mas com incrível potencial em resultados).

Agradeço, ainda, aos alunos da residência multiprofissional em saúde da URCA, bem como ao Professor Naldo (coordenador da residência). Vocês permitiram que a pesquisa se desenrolasse de uma forma tranquila, sem perdermos o foco no prazo, processo e resultado.

Por fim, e até de forma incomum, agradeço aos autores Paulo Freire e Viktor Frankl, que me permitiram realizar essa correlação de teorias e aplicá-la à educação. O resultado pode ser notado em mim mesmo, visto ter, por vezes, me deparado com a angústia da procrastinação e desmotivação frente ao que parecia não ter sentido. Após perceber o sentido embutido nos propósitos da pesquisa, aliado aos meus valores existenciais, consegui ultrapassar desafios e me abrir para o novo, contribuindo de forma essencial para meu engajamento. Comprovando a real aplicabilidade deste estudo, validando o que se propõe.

## RESUMO

O engajamento dos estudantes é essencial para a abertura e motivação no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a construção de um conhecimento crítico e significativo. Contudo, um dos desafios atuais no âmbito acadêmico é promover esse engajamento eficaz diante de contextos complexos e multidisciplinares, em que a desconexão entre os conteúdos ensinados e as experiências pessoais dos estudantes pode dificultar a motivação e a participação ativa. Este estudo qualitativo e exploratório teve como objetivo elaborar um instrumento que auxilie o estudante em sua jornada de aprendizagem, permitindo que ele atribua sentidos aos próprios conteúdos e práticas com base em suas vivências e projetos de vida. Utilizou-se o método fenomenológico, com coleta de dados por meio de questionário e grupo focal semiestruturado, aplicados a sete residentes, possibilitando uma análise profunda das experiências e significados construídos socialmente por estes participantes. Os resultados evidenciaram que o sentido e o propósito pessoal associados aos conteúdos influenciam diretamente a motivação, autonomia e eficácia da aprendizagem, destacando também a importância da mediação entre conhecimentos prévios, processos cognitivos e emocionais para uma aprendizagem significativa e com sentido. Constatou-se que o engajamento crítico ocorre quando o aprendizado é percebido como relevante para a vida pessoal e profissional dos estudantes, quando atrelados aos seus valores de vida, promovendo a autorregulação e abertura ao novo conhecimento. Conclui-se que estratégias pedagógicas que valorizam a atribuição de sentidos e propósitos no ensino favorecem uma aprendizagem crítica e autônoma, com resultados positivos na formação profissional e no protagonismo dos aprendizes em contextos multidisciplinares.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa; sentido e significado na aprendizagem; aprendizagem crítica; autorregulação na aprendizagem; motivação.

## **ABSTRACT**

Student engagement is essential for openness and motivation in the learning process, directly influencing the construction of critical and meaningful knowledge. However, one of the current challenges in the academic field is promoting effective engagement in complex and multidisciplinary contexts, where the disconnection between the content taught and the students' personal experiences can hinder motivation and active participation. This qualitative and exploratory study aimed to understand how the meanings and significance attributed to teaching practices and content influence the critical learning process of students in the Multiprofessional Residency in Public Health at the Regional University of Cariri (URCA), in light of their life experiences and purposes. The phenomenological method was used, with data collection through a questionnaire and a semi-structured focus group, applied to seven residents, allowing for an in-depth analysis of the experiences and socially constructed meanings of these participants. The results showed that personal meaning and purpose associated with the content directly influence motivation, autonomy, and learning effectiveness, also highlighting the importance of mediating prior knowledge with cognitive and emotional processes for meaningful and purposeful learning. It was observed that critical engagement occurs when learning is perceived as relevant to students' personal and professional lives, when tied to their life values, promoting self-regulation and openness to new knowledge. It is concluded that pedagogical strategies that emphasize the assignment of meaning and purpose in teaching foster critical and autonomous learning, with positive outcomes in professional development and in learners' agency within multidisciplinary contexts.

**Keywords:** Meaningful learning; sense and significance in learning; critical learning; self-regulation in learning; motivation.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Faixa etária dos participantes

Figura 2 – Formação profissional dos participantes

Figura 3 – Tempo de graduação dos participantes

Figura 4 – Autoavaliação da capacidade de autorregulação dos participantes

Figura 5 – Estratégias para gerenciamento de tempo dos participantes

Figura 6 – Análise crítica de informações recebidas na formação

Figura 7 – Processo de aprendizagem e impacto prático

Figura 8 – Fatores que conferem à aprendizagem caráter significativo

Figura 9 – Conhecimento de métodos andragógicos

Figura 10 – Formação profissional dos participantes

Figura 11 – Estratégias andragógicas e aprendizado

Figura 12 – Mapa mental: Aprendizagem com Sentido

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Consulta sobre assuntos para o grupo focal

Quadro 2 - Temas de maior relevância perante a primeira indagação

Quadro 3 - Temas de maior relevância perante a segunda indagação

Quadro 4 - Temas de maior relevância perante a terceira indagação

Quadro 5 - Temas de maior relevância perante a quarta indagação

Quadro 6 - Temas de maior relevância perante a quinta indagação

Quadro 7 - Atribuindo Sentidos aos Significados

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

PDF – Formato de Documento Portátil

PTT – Produto Técnico Tecnológico

Pubmed – Biblioteca Nacional de Medicina

R1 – Residentes do Primeiro Ano

R2 – Residentes do Segundo Ano

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SPA – Serviço de Psicologia Aplicada

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

URCA – Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	12
1.1 Pressuposto da pesquisa .....	14
<b>2. Objetivos</b> .....	15
2.1 Objetivo Geral .....	15
2.2 Objetivos Específicos .....	15
<b>3. Referencial Teórico</b> .....	16
3.1 Aspectos cognitivos, conativos e executivos no processo de aprendizagem .....	16
3.1.1 Principais processos cognitivos na aprendizagem .....	16
3.1.1.1 Atenção .....	16
3.1.1.2 Sensopercepção .....	17
3.1.1.3 Memória .....	18
3.1.2 Função conativa na aprendizagem .....	20
3.1.3 Função executiva na aprendizagem .....	21
3.2 Aprendizagem Significativa: significados e sentidos para uma aprendizagem crítica .....	23
3.3 Encontrando Sentidos: chave para a abertura da aprendizagem .....	26
3.4 Estudos recentes identificando componentes do significado e sentido na aprendizagem .....	29
3.5 A Andragogia no contexto da educação em saúde .....	31
<b>4. Metodologia</b> .....	33
4.1 Local e participantes .....	34
4.2 Instrumento de coleta de dados .....	35
4.3 Procedimentos de Coleta de Dados .....	35
4.4 Análise dos Dados .....	36
4.5 Aspectos Éticos .....	38
<b>5. Resultados e Discussão</b> .....	39
<b>6. Produto Educacional/Produto Técnico</b> .....	78
<b>7. Considerações Finais</b> .....	79
<b>Referências</b> .....	84
<b>Apêndices</b> .....	90

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de aprender sempre esteve presente no cotidiano das pessoas. Do nascimento à morte, o sujeito tem potencial para incorporar novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Um dos grandes desafios do processo de ensino e aprendizagem reside na abertura do indivíduo para o aprendizado, colocando ao centro da discussão o que, de fato, motiva uma pessoa a aprender algo; quais elementos estariam envolvidos desencadeando maior ou menor interesse nesse processo e como o cotidiano destas pessoas impacta esse contexto (Brougère; Ulmann, 2012). Nessa conjuntura, nascem algumas indagações: o que poderia potencializar a eficiência na aprendizagem do sujeito? Atribuir sentidos aos significados poderia ampliar o desejo e abertura do indivíduo nesse processo?

Essas duas interrogações contribuíram para a pergunta-problema: é possível criar uma ferramenta que oriente o estudante, considerando seus valores e propósitos de vida como fatores de maior abertura para a aprendizagem diante de um novo conteúdo a ser assimilado?

O interesse pela temática surgiu ao acompanhar algumas conversas realizadas entre residentes de saúde coletiva da Universidade Regional do Cariri (URCA) que atuam no Ambulatório da Dor e Cuidados Paliativos, na cidade de Crato-CE. Durante os *feedbacks* diários ocorridos envolvendo a equipe multidisciplinar, era possível perceber as angústias e indagações sobre o quão difícil é atuar em um campo em que não conseguiam ser quem realmente eram (no tocante as suas formas de ser e agir no mundo), assim como a dificuldade em manter uma constante motivação diante de tantas adversidades.

Como preceptor e psicólogo voluntário daquele espaço, era comum identificar situações em que a baixa resiliência ou problemas na aprendizagem eram constantemente atreladas às questões pessoais. Relatos sobre falta de sentido, procrastinação e absenteísmo vinham à tona em diálogos cujo marco temporal em suas lembranças alcançava o início da vida acadêmica. Ora culpavam o campo de atuação, ora atribuíam a responsabilidade ao professor ou à ementa da disciplina. A falta de interesse por determinado assunto não era bem explicada por eles, destacando que só sabiam que aquele conteúdo ou prática não lhes chamava a atenção, assim parecia irrelevante.

Em princípio, para que algo desperte interesse em alguém é necessário que haja um julgamento interno do sujeito a favor desse fenômeno, ou seja, que não apenas chame sua atenção, mas que o perceba e o considere como digno de manter essa atenção sustentada por mais tempo. Esse processo, que envolve aspectos sensoriais, cognitivos e afetivos, tem forte impacto em como o sujeito percebe o mundo, influenciando seu modo de ser, agir e pensar, atribuindo significados e sentidos ao que ora se apresenta (Sternberg, 2017).

Os significados e sentidos são atribuídos considerando o meio em que o sujeito vive. A mediação ocorrida nesse processo abre espaço para a formação de novos conceitos e habilidades (Vygotsky, 1984), ancorados em conhecimentos prévios necessários à nova aprendizagem (Ausubel, 1980), desde que o que se pretenda aprender seja considerado relevante para essa pessoa (Moreira e Masini, 2006).

A relevância pode ser interpretada como algo que faz sentido ao sujeito. Ao analisar criticamente um conteúdo a ser apreendido, o indivíduo deve considerá-lo como algo inerente à sua vivência, capaz de transformar o seu cotidiano e o seu mundo a partir de sua ação. Agir, refletir sobre seu ato e reposicionar-se mediante essa capacidade de reflexão insere a pessoa como protagonista de sua existência, permitindo maior engajamento nesse processo e, por conseguinte, uma aprendizagem crítica atrelada à forma como percebe a sua existência (Freire, 1987).

Nesse cenário, o sentido de vida do sujeito abre caminho e permite a direção para onde apontam os interesses dessa pessoa. Ao considerar que o indivíduo possui uma vontade inata por sentido, percebe-se que todo ato será mediado por sentidos, julgando (de forma direta ou indireta) se fazem parte de algum propósito de vida, impactando diretamente em como esse sujeito se abre para novas possibilidades e seu respectivo grau de motivação e engajamento (Frankl, 2005).

Dessa forma, a motivação para aprender está diretamente relacionada à forma como o sujeito atribuiu significados e sentidos ao processo (Frankl, 2019), necessitando do senso crítico para a formação de uma nova verdade (Pozo, 2009), a partir das conexões efetuadas pelo encadeamento, organização e composição dos sentidos e significados aplicados a essa ação (Pinto, 2014).

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de investigação sobre a relação entre sentidos e significados percebidos pelo próprio estudante na dimensão da sua aprendizagem, principalmente na repercussão profissional (objeto do ensino em

saúde), haja vista a proposta formativa de educação continuada vigente no Sistema Único de Saúde (SUS).

Assim, este estudo denota uma relevância pessoal em virtude de responder a inquietações internas sobre como o aprendizado ocorre, vislumbrando uma aplicabilidade prática na vivência do pesquisador. Na esfera profissional, percebe-se a importância dessa pesquisa para a formação de novos profissionais da saúde mais críticos e voltados para considerarem a alteridade e protagonismo do sujeito no processo de ensino e aprendizagem e, em âmbito acadêmico, à medida que se explora o potencial de novos estudos que virão a partir dos resultados obtidos.

Vislumbra-se preencher essa lacuna ao compreender as atribuições de sentido na aprendizagem crítica de residentes em saúde coletiva. Para tanto, o trabalho organiza-se da seguinte forma: o Capítulo 2 detalha os objetivos geral e específicos; o Capítulo 3 apresenta o referencial teórico, explorando processos cognitivos, conativos, executivos e conceitos de aprendizagem significativa e crítica; o Capítulo 4 descreve a metodologia qualitativa fenomenológica, incluindo coleta via questionário e grupo focal; o Capítulo 5 discute os resultados e análises; o Capítulo 6 elabora o produto educacional na forma de e-book; e o Capítulo 7 traz as considerações finais e perspectivas futuras.

### **1.1 Pressuposto da pesquisa**

Os estudantes que percebem a relevância do conteúdo educacional em relação às suas experiências pessoais, valores e sentido na vida demonstram maior engajamento, autonomia e eficiência na aprendizagem.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

Elaborar um instrumento que auxilie o estudante em sua jornada de aprendizagem, permitindo que ele atribua sentidos aos próprios conteúdos e às práticas, com base em suas vivências e projetos de vida.

### **2.2 Específicos**

- Realizar uma revisão e análise crítica da literatura pertinente aos conceitos de aprendizagem significativa e crítica, fundamentando teoricamente a investigação;
- Identificar, junto aos estudantes da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Universidade Regional do Cariri (URCA), as percepções e atribuições de sentido relacionadas às práticas e conteúdos abordados durante a residência;
- Analisar como essas atribuições influenciam o engajamento e a construção do conhecimento crítico, investigando possíveis desconexões entre os conteúdos ensinados e as experiências de vida dos residentes, bem como sua repercussão na aprendizagem crítica;
- Propor intervenções no formato de e-book que favoreçam a aprendizagem significativa e crítica, alinhadas às necessidades, valores e propósitos dos estudantes, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Aspectos cognitivos, conativos e executivos no processo de aprendizagem

O ser humano está constantemente atribuindo significados a si mesmo e ao seu entorno. O dia a dia é repleto de situações que devem ser percebidas, analisadas, assim como, devem ser tomadas atitudes em respostas a elas, de tal modo, aquisição de novos conhecimentos está inserida neste contexto. No entanto, existem variáveis envolvidas nesse processo, que podem torná-lo mecânico ou dinâmico, interferindo diretamente na forma como essa aprendizagem será assimilada.

Nesse contexto, para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, deve-se observar como os processos cognitivos (funções psíquicas), conativos (emoções relativas ao ato de aprender) e executivos (integração e coordenação de todo o processo) advêm no sujeito. O ambiente (indivíduo e seu meio) onde ocorre ou é possibilitado o ato de aprender deve contribuir para que haja o necessário desenvolvimento e fluida interrelação dos componentes desse processo (Patricio; Salles; Klauss, 2022).

##### 3.1.1 Principais processos cognitivos na aprendizagem

###### 3.1.1.1 Atenção

No escopo dos processos cognitivos, a atenção detém um papel fundamental no fluxo da aprendizagem. Configura-se como porta inicial, funcionando como partida na seleção e concentração de estímulos relevantes. A partir da atenção, o sujeito é capaz de filtrar e organizar o conteúdo que ora se apresenta, sustentando a concentração de forma alternada, dividida, seletiva ou dispersa a depender dos fatores externos (ambiente) ou internos (experiências e vivências do indivíduo). Essa função psíquica interfere significativamente na memória, agindo como uma central executiva, necessária para que o conteúdo apreendido se fixe de forma efetiva (Dalgalarrodo, 2019).

No formato de vigilância, atenção mantida, atenção sustentada ou atenção contínua atua como estado preparatório para detectar e responder a determinadas alterações ambientais. Na dimensão da sondagem, a atenção executa uma busca

ativa por um estímulo específico. Enquanto seletiva, focalizada ou focada, a atenção decide se concentrar em um dentre vários incentivos. Na atenção dividida, há uma distribuição de foco entre esses impulsos. No contexto da atenção conjunta e compartilhada, existe um ajuste do olhar considerando o deslocamento do estímulo, diferentemente da atenção alternada, visto a capacidade de mudar o foco da atenção (Ribeiro; Scatena, 2019).

Nesse contexto, ainda se pode dividir a atenção em duas outras dimensões: involuntária e voluntária. Enquanto na primeira, os processos neurais automáticos atuam de forma a evocar memórias implícitas e a correlacioná-las (a exemplo de respostas ao ambiente que envolvam a preservação da vida), a segunda age de forma intencional, mantendo o foco no que o sujeito prioriza como de seu interesse (Endo; Roque, 2017).

A atenção é especialmente modulada pelas emoções. Estados emocionais disfuncionais a exemplo do medo, raiva e nojo, deslocam o foco atencional, estreitando-o. Já emoções positivas, como a alegria, geram bem-estar e ampliam o foco perceptual, possibilitando uma melhor reflexão e um processamento mais integrador da informação (Mitchell, 2023).

Deter atenção em algo significa, assim, priorizá-lo em detrimento de vários outros focos, mantendo-o no centro do interesse apesar de inúmeros distratores. Essa função psíquica atua como pré-requisito para que as demais funções possam agir, conforme explicitado adiante. As diferentes vias sensoriais captam o estímulo e a atenção mediará quais seguirão para o processo seguinte, em que este foco será sentido e percebido de forma a melhor interpretá-lo (Franco de Lima, 2005).

### 3.1.1.2 Sensopercepção

A psicologia cognitiva discute elementos que compõe o ato de perceber, apresentando-os como essenciais na aprendizagem. Além de aspectos sensoriais, a percepção é necessária para que a interpretação do que se apresenta ocorra. Este processo acontece interagindo com outras funções psíquicas, como a atenção, memória e afetividade. Antes de compreender algo, deve-se percebê-lo, entretanto na ação de perceber já se encontra em atividade a atitude interpretativa, de significado (Sternberg, 2017).

Tornar o estímulo captado pela atenção em algo inteligível constitui um dos cerne deste processo cognitivo. À medida que uma cadeia de impulsos é recebida e priorizada como digna de concentração, a sensopercepção a interpreta a partir de um repertório (lembranças) já existente, no intuito de testar hipóteses em busca de uma assimilação e, por fim, formatação da matéria captada em informação compreensível (Silva, 2005).

Ao observar um fenômeno, percebe-se de acordo com as necessidades de quem o observa, selecionando o que deve ser apreendido a partir do que surge na consciência como mais importante no contexto, alterando, dessa forma, o significado a ser captado de acordo com o atual estado de cada pessoa e sua relação com o meio (Persl, 2002).

A sensopercepção, dessa forma, é constituída pelo estímulo apresentado e captado pelo indivíduo aliado à sua respectiva tomada de consciência. A sensação como fenômeno passivo (estímulos físicos) e percepção como fenômeno ativo (confrontação com experiências passadas) possibilitam ao sujeito capacidade de atribuir significado, criando ou reformulando, potencializando esta habilidade de recriação a partir dessa capacidade interpretativa, contribuindo para uma efetiva consolidação de memória (Dalgalarondo, 2019).

### 3.1.1.3 Memória

Denomina-se memória a capacidade que os seres possuem para adquirir, armazenar e recuperar (ou evocar) informações. Essa função psíquica não ocorre de modo isolado, necessitando que outros processos ocorram de forma concomitante para sua efetiva consolidação. Considerada essencial para a sobrevivência e desenvolvimento do indivíduo, a memória está vinculada a todo o fazer diário do sujeito, quer seja através de ações conscientes e voluntárias ou inconscientes e automáticas. Da execução ao aprendizado, a memória encontra-se presente, seja retendo temporariamente ou guardando informações a longo prazo, a partir de sistemas funcionais em âmbito neural (Mourão Junior; Faria, 2015).

Dentro da dimensão de curta e longa duração, a memória pode ser ainda subdividida conforme suas características funcionais: a) declarativa (episódica ou semântica) envolvendo fatos ou eventos; b) não declarativa ou processual relacionada a hábitos e habilidades; c) memória de trabalho, constituindo a capacidade de

manipulação ativa da informação e d) sensorial, de armazenamento muito breve, ocorrendo imediatamente após a percepção. Esses processos ocorrem de forma paralela e independente seja qual for o tempo de duração (Izquierdo, 2018).

Existem três processos básicos envolvendo a memória: codificação, armazenamento e recuperação. Como apresentado em etapa anterior, os estímulos são percebidos e transformados em algo compreensível. Para que sejam incorporados à memória, este impulso necessita ser representado visualmente, para então ser codificado e estar apto a ser internalizado. As codificações podem ocorrer de forma física, fonológica e semântica. De modo a facilitar a evocação, a codificação pode ser realizada considerando níveis de processamento atrelados à compreensão que o sujeito detém do material a ser transformado, agindo como pistas na posterior recuperação da informação (Sternberg, 2017).

Após o processo de codificação, a memória é mantida em forma de registros distribuídos em redes sinápticas no cérebro, integrando informações durante sua consolidação e incorporação (novos dados). Dessa forma, entende-se armazenamento como criação e manutenção dessas redes sinápticas, originando suporte físico e funcional para evocação das informações, permitindo que possam ser recuperadas de forma eficiente. Logo, o armazenamento pode ocorrer de modo de curta duração (memória imediata e de trabalho) ou no formato de longa duração a depender da finalidade de uso e relevância atribuída pelo sujeito (Izquierdo, 2018).

Assim, a recuperação configura-se como mecanismo de evocação do que foi memorizado para uso imediato. Conforme o contexto e o reconhecimento, a lembrança pode vir à tona de modo mais rápido e fluído ou exigindo mais esforço e conectivos para eficiência dessa execução, a depender de como essa informação foi codificada e consolidada. A extinção, repressão ou simplesmente exclusão de lembranças por falta de uso acarretam problemas na recordação, tanto pela necessidade de abrir espaço para novas memórias, quanto pela interpretação de baixa relevância pelo sistema. Fatores emocionais, estados de alerta e motivação agem diretamente no fluxo da recuperação (Gazzaniga, 2014).

### 3.1.2 Função conativa na aprendizagem

Dentro do escopo que orienta o processo de aprendizagem, as funções cognitivas desempenham papéis mais delimitáveis e de fluxo observável, entretanto, indaga-se que combustível alimenta essas funções. Nessa perspectiva, a função conativa adentra esta cena agindo como esforço anímico que influenciará significativamente o desempenho da aprendizagem. De modo mais interacional e complexo, a conação figura como estágio emocional, facilitando ou inibindo atitudes necessárias ao ato de aprender (Fonseca, 2014). A emoção, nesse sentido, ocorre de forma rápida e preparatória para que o corpo lide com uma situação específica, figurando como ameaça, recompensa ou interação social (Gazzaniga, 2019).

O estado emocional do sujeito interfere no fluxo de consolidação da memória. Indivíduos muito estressados, ansiosos, desanimados ou em outros polos disfuncionais tendem a ter mais problemas na evocação de uma informação por exemplo. Hormônios e neurotransmissores são descarregados no organismo, atuando nas redes neurais, alterando o processo de forma mais ou menos efetiva a partir de como essa configuração atua no sistema límbico. A experiência vivida pode ser aprendida e evocada de forma prazerosa ou evitada se ocorrida em momento frustrante (Izquierdo, 2018).

As memórias e conseqüentemente a aprendizagem são fortemente impactadas quando consolidadas sob intensas emoções. Em situações em que, para o indivíduo, houve efeito emocional, surpresa ou foi considerada como relevante, a intensidade dessa experiência aumenta significativamente a fluidez no processo de futura recuperação dessa situação. Desse modo, o estado emocional se configura de tal importância a ponto de interferir, inclusive, na construção de falsas memórias ou até mesmo em memórias reprimidas, dado o trauma que aquela lembrança pode ter causado (Sternberg, 2016).

Experiências emocionais e relações sociais advêm do ambiente e agem na plasticidade sináptica e, por conseguinte, na aprendizagem (Kandel *et al.*, 2014). Nesse sentido os ambientes de aprendizagem têm a capacidade de estimular redes neurais ligadas às principais funções cognitivas (atenção, sensopercepção e memória) resultando em diferentes estágios de motivação (Gazzaniga, 2019).

Dada essa condição, percebe-se que o sujeito pode interferir em seu próprio estado emocional no intuito de melhor adaptar-se a uma situação vigente,

autorregulando-se. No âmbito da aprendizagem, essa habilidade abrange múltiplas aptidões utilizadas pelos alunos diante de um conteúdo a ser apreendido (Souza, 2010).

Gerenciar as próprias emoções consiste em intervir na intensidade e duração de uma experiência emocional objetivando atingir um fim específico. A reatividade das emoções interfere significativamente nessa ação, haja vista que, diferentemente do teor interpretativo que o sentimento possui, a emoção é automática, não podendo ser simplesmente extinguida de imediato, mas controlada em sua vazão e influência (Gomez; Cornu-Labat, 2024).

Dentro do conteúdo emocional há uma mobilização para a ação. O sujeito se sente impelido a agir ou reagir diante do evento (real ou imaginário), tomando decisões. No entanto, antes de decidir, torna-se necessário estar aberto às emoções para então refleti-las, no intuito de determinar se as informações que as acompanham são úteis e qual a melhor forma de manejo adaptativo (funcional ou disfuncional) que tenderá para a homeostase do organismo (Gomez; Cornu-Labat, 2024).

Percebe-se, então, que as emoções atuam de forma adaptativa ou disfuncional, a depender de como o sujeito se sente ou passa a se sentir diante do que se deseja aprender. De forma positiva (predileções, propensões, tendências etc.) ou disfuncional/inibitória (bloqueios, resistências, desmotivação, sofrimentos etc.), o indivíduo se vê diante de três componentes a serem questionados: a) valor (por quê?); b) expectativa (o que farei?) e a afetividade (como me sinto?). Tal sistemática ajudar-lhe-á a melhor identificar seu estado emocional e a modular a consolidação da memória/aprendizagem (Fonseca, 2014).

### 3.1.3 Função executiva na aprendizagem

Organizar e integrar todas as informações, emoções e sentimentos inerentes a um ato de aprender poderia ser considerado simples se fosse analisada somente a velocidade com o que esse processo ocorre no cérebro. Entretanto, essa função, aqui denominada como executiva, une desde a priorização do foco atencional até a tomada de decisão sobre a relevância do conteúdo, a partir da interpretação das emoções e sentimentos que acometem o sujeito naquela ação. A complexidade reside não somente na quantidade de processos cognitivos e conativos paralelamente

envolvidos, mas no aperfeiçoamento e otimização da aprendizagem a partir de sua correta orquestração (Fonseca, 2014).

A neurociência comprova que emoções com valência negativa (medo, vergonha etc.) ativam o sistema límbico (especialmente a amígdala), podendo agir de forma a inibir a função do córtex pré-frontal (responsável pelo raciocínio), interferindo de maneira disfuncional no controle inibitório e tomada de decisão, por exemplo. Caso o indivíduo perceba que está diante de uma situação que evoque tais emoções, a tendência é o retraimento, dificultando a motivação e abertura para a aprendizagem. A segurança emocional é terreno fértil para o florescimento do conhecimento (Damasio, 2000).

Percebe-se que as funções executivas se definem como processos mentais responsáveis pela otimização do desempenho cognitivo. Operacionalizar funções cognitivas e coordenar/modular as funções conativas, integrando-as de forma a obter uma melhor crítica e reflexão do que se pretende aprender, torna-se uma das principais tarefas da função executiva. De tal maneira, o sucesso na aprendizagem não depende somente da habilidade que o sujeito detém para manejar esse processo, mas da existência ou não de alguma disfunção executiva no organismo do indivíduo, a exemplo das dispraxias, disfalias, dislexias, disgrafias etc. (Fonseca, 2014).

Diante dessas disfunções, o organismo tem a capacidade de orquestrar os elementos envolvidos numa tomada de decisão, por exemplo, de forma a compensar um déficit de uma função com a utilização eficiente de outra, como ocorre nos casos em que pessoas possuem boa capacidade de raciocínio, percepção e criatividade, embora tenham deficiências na memorização. De fato, o oposto também ocorre, ao existirem sujeitos com baixo potencial cognitivo, mas com excelente capacidade de memorização (Izquierdo, 2018).

Controle inibitório, tomada de decisão, formulação de planos, seleção de respostas, adaptação de situações, flexibilidade cognitiva e todas as funções inerentes ao gerenciamento das funções cognitivas e conativas de forma voluntária fazem da função executiva um meio estratégico para ordenar o foco, resolver problemas e demais ações necessárias à aprendizagem (Mourão Junior; Melo, 2011).

Dentro deste escopo, a autorregulação pode desempenhar importante papel como estratégia para potencializar a função executiva no âmbito do aprender. Dada a possibilidade de interferência a partir de uma tomada de decisão, o sujeito, diante dos sentimentos percebidos, tem a capacidade de melhor interpretá-los a partir de suas

origens e objetivos, identificando padrões, visando um efetivo manejo (Gomez; Cornu-Labat, 2024).

O conhecimento está em constante mudança e disponível em diversos meios (físicos e principalmente digitais), exigindo do estudante do século XXI, uma intencionalidade, considerando sua liberdade e responsabilidade na dimensão do seu protagonismo. A autorregulação, em uma sociedade conectada por redes de conhecimento, exige um efetivo manejo das habilidades de se perceber pelo aprendiz, as quais interferem em suas capacidades cognitivas, conativas e executivas (Ganda e Boruchovitch, 2018).

Nesse sentido, percebe-se a importância da função executiva na integração e coordenação das demais funções, possibilitando a adaptação do sujeito a novas situações que requeiram rápidas respostas ou aprendizagens de acordo com a finalidade pretendida. Essa função atua como ponte ligando processos motivacionais e afetivos a operações cognitivas.

### 3.2 Aprendizagem Significativa: significados e sentidos para uma aprendizagem crítica

O Dicionário Aurélio, define aprender como “tomar conhecimento, tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc.” (2001, p. 61). Embora a aprendizagem tradicional tenha se consolidado por séculos da nossa história, a ação do sujeito perante sua própria aprendizagem já podia ser percebida desde Sócrates em sua maiêutica, cuja visão sobre a construção do conhecimento era atravessada pelo estímulo à crítica e à reflexão (Gauthier; Tardif, 2010).

No decorrer da história, o ato de aprender também foi definido como: um processo ativo e dialógico, em que o sujeito aprende ao interagir com o mundo e com os outros, transformando a si mesmo e a realidade (Freire, 2011); um processo social e interativo, em que o desenvolvimento cognitivo é moldado pelas interações sociais e culturais (Vigotsky, 2007); é um processo construtivo e interativo, em que o indivíduo não é um receptor passivo de informações, mas sim um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento (Piaget, 2003) e ocorre através da interação da criança com o ambiente, com destaque para a influência das emoções e dos estágios de desenvolvimento (Wallon, 2007).

A interação dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem torna-se a base para a aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo e a interação social, aliados ao contexto cultural do aprendiz, estão intimamente ligados ao processo de aquisição de conhecimento. A mediação, por meio de experiências e ideias, tem um papel fundamental neste ambiente, unindo o que se conhece ao que se deseja aprender em busca da formação de novos conceitos e habilidades (Vygotsky, 1984).

Nesse contexto, mediação pode ser compreendida não apenas como elemento que une singularidade e universalidade, mas entendida como centro organizador dessa conexão, permitindo uma construção mútua e ao mesmo tempo independente, possibilitando um a existência do outro (Aguar e Ozella, 2006).

A partir dessa perspectiva, deve-se considerar a relevância do que já foi aprendido como conceito apreendido para que um novo conhecimento seja introduzido, alterando a concepção inicial e a aprimoramento (Ausubel, 1980). O autor denomina essa substância inicial de subsunçor, um conhecimento prévio que permite a conexão com novos saberes, acrescentando outros elementos no processo de aprendizagem: que o material seja relevante e não arbitrário, bem como que o aluno esteja disposto a novos conhecimentos (Moreira e Masini, 2006).

Enquanto estudantes, seja da educação básica ou superior, e até mesmo dentro do âmbito profissional na dimensão do autodesenvolvimento, ouve-se constantemente sobre a importância da leitura para o crescimento intelectual, profissional e pessoal. A partir dessa visão, é possível dizer que a consciência crítica tem na leitura sua maior e expressiva possibilidade (Freire, 1989). A leitura deve fazer parte da vida das pessoas, deve fazer sentido e ter significado, que possa ir além do código escrito para que seja possível compreender o significado das coisas.

A compreensão do mundo é anterior à compreensão da palavra. Desse modo, leitura do mundo, vivências, histórias e experiências são indispensáveis para compreender a relevância da prática de leitura e escrita e transformá-las através de uma prática consciente, de autonomia e libertação (Freire, 1989).

Nesse sentido, a alfabetização de adultos, entendida como um processo libertador, é um ato de conhecimento e criação, no qual os alfabetizados exercem o papel de sujeitos cognoscentes (capacidade para aprender, saber e conhecer), assim como os educadores, processo esse entendido como dialogicidade (Freire, 1989).

Dessa forma, o ensino tradicional baseado na memorização mecânica de conteúdo demonstra uma prática em que o educando somente recebe o

conhecimento, a educação se torna um ato de depositar, os educandos são apenas depositários e o educador o depositante, modelo que se denomina de educação bancária, não demonstrando qualquer ganho para a criticidade do sujeito frente ao que se deseja aprender (Freire, 1987).

O processo de aquisição de conhecimento da leitura e da escrita deve partir da realidade do educando. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenham os educadores e os educandos, que se buscará o conteúdo programático da educação e sua respectiva mudança na capacidade de agir a partir da reflexão de ação em forma de práxis (Freire, 1987). O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de aprender a partir da experiência vivida. Percebe-se com isso a importância de que o conteúdo estudado tenha sentido para a vida do educando, que ele seja capaz de refletir e questionar o que é melhor para si e o que pode ser feito para mudar sua realidade.

Dentro desse cenário, a conexão entre o que é ensinado e o que é aprendido se apresenta como sendo de fundamental importância. Todos que leem, fazem-no para atender a uma necessidade pessoal, obtida através do ato de problematizar a realidade. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do texto a partir do que está buscando nele e do conhecimento que já possui a respeito do assunto (Bamberger, 2002).

A leitura de mundo faz parte da vida das pessoas, é um ato peculiar que vai além de uma mera associação entre objeto e significado, dessa forma, aprende-se a ler a partir do contexto pessoal (Martins, 2010). É importante salientar que a leitura não está apenas nos livros, está no mundo. Os espaços estão repletos de leitura.

Percebe-se que a educação crítica visa a emancipação do sujeito no que se refere a sua liberdade em aprender a partir do seu entendimento consciente de mundo e da possibilidade de modificar essa realidade. Essa ação permite ao indivíduo emancipar-se a partir da sua aprendizagem, imprimindo sentido e significado a sua existência (Freire, 2020).

Nesse contexto, estes componentes da aprendizagem crítica (dialogicidade, problematização, conscientização, práxis, liberdade e emancipação) devem ser analisados no intuito de estabelecer uma correlação que indique a sua importância quando comparados a outros aspectos cognitivos relacionados a aprendizagem significativa, bem como a sua ligação aos objetivos pessoais e profissionais do aprendente em termos de valores, crenças, formas de ser, agir e pensar no mundo.

### 3.3 Encontrando Sentidos: chave para a abertura da aprendizagem

O ser humano é movido por uma busca de sentido, correspondendo a uma vontade inata para encontrar um propósito e significado para sua vida. De forma única e pessoal, possui valores e crenças que norteiam seus sentidos de existência, potencializando o seu engajamento em atividades que ele considere significativas a partir dessa identificação (Frankl, 2011).

Desta forma, o agir interessado do indivíduo ocorre quando este identifica onde quer chegar, por que quer chegar e para que quer estar lá. Quando não encontra essas respostas, o sujeito poderá ficar perdido e desmotivado, fechado para o novo (Miguez, 2015).

Essa dinâmica definida como vontade de sentido, identifica o “para que” atuando como condição essencial para uma motivação intrínseca, dando sentido a ação aplicada (Frankl, 2019). Quando se reconhece o para que se faz algo, até a tarefa mais desagradável e sem nenhum prazer imediato se torna mais tolerável e digna de esforços e empenho. Entretanto, não há como apelar para uma força de vontade imediata, como se pudesse domá-la, atribuindo-lhe um sentido extrínseco. Assim, o sentido é subjetivo e somente o próprio sujeito poderá identificá-lo, mas a vontade pode ser estimulada ao alinhá-la aos valores e propósitos desse sujeito (Miguez, 2018).

Nenhuma apetência surge do nada, desejar algo está ligado às questões físicas, biológicas, psicológicas, emocionais, espirituais, sociais e toda dinâmica relacionada ao ser humano. Williams e Potenza (2003) defendem como a neurociência relaciona o desejo a uma busca por dopamina, assim como a influência dos neurotransmissores na regulação deste desejo. A atração por algo pode, também, estar relacionada a fatores que superam a satisfação imediata, indo em busca de um elemento superior ao próprio sujeito, alimentando o seu desejo e interesse (Frankl, 2005).

A identificação do sentido daquilo que se realiza pode ser superficial e imediata ou profunda e analisada, fornecendo não apenas a tônica de como o prazer pode ser alcançado (rápido ou postergado), mas também o envolvimento e o comprometimento com a tarefa a ser cumprida (Demo, 2008). O adiamento do prazer na sociedade atual

é uma tarefa complexa, pois se deseja tudo o que possa proporcionar gratificação instantânea para o presente, adiando o que se afasta desse objetivo (Bauman, 2001).

A aprendizagem ocorre como construção e requer a existência de amálgama, constituído pelo entrelace de significados e sentidos, que darão forma e inteligibilidade ao que se apresenta como objeto a ser apreendido. Nesse contexto, o conhecimento se dá a partir da identificação do significado (semântico/racional) na relação com o sentido (mediado socialmente/emocional), em prol da compreensão e, por conseguinte, aprendizado (Aguiar; Ozella, 2006).

Ao se colocar sentidos e significados diante do que se pretende aprender, o resultado pode se apresentar como algo instigante ou não merecedor de atenção, dependendo da subjetividade de cada indivíduo. O conhecimento, objeto de apreensão, é interpretado por cada sujeito a partir das conexões efetuadas pelo encadeamento, organização e composição dos sentidos aplicados ao significado identificado na ação (Pinto, 2014).

A indisposição ou falta de abertura para a aprendizagem advém da crise existente na falta de sentido atribuído ao conteúdo a ser estudado/apreendido, então, a assimilação crítica da informação está conectada ao julgamento que o sujeito faz diante do que lhe é apresentado. Dessa forma, a motivação para aprender depende da vontade a partir do senso crítico, ou seja, da formação de uma nova verdade vinculada a outras verdades subjetivamente interpretadas e notadamente aplicáveis conforme sentido atribuído a elas (Pozo, 2009).

Nesse contexto, o indivíduo passa a se questionar qual o sentido da aprendizagem, visto estar munido da possibilidade de criticidade na leitura do mundo em que vive. Ao defrontar sentido de aprendizagem ao sentido de vida (crítica), um novo horizonte se apresenta. O sujeito ideal é questionado pelo sujeito real em busca de um sentido que conecte o desejo de se aprender algo. A práxis educativa deve promover a cognição crítica e reflexiva, instigando a vontade de transformar sua vida, afastando a ideia de mera repetição (Freire, 1987).

O sentido como caminho para a aprendizagem, bem como o conhecimento, não deve ser uma cópia de uma realidade que o representa, visto que o indivíduo é coprodutor daquilo que lê ao interpretá-lo à luz do seu entendimento e prévios saberes, atribuindo a este conhecimento algo seu, impossibilitando, assim, que se produza uma fotocópia mental do mundo (Pozo, 2009).

Dessa forma, compreender o sentido de realizar algo está relacionado a diversos fatores que perturbam a mente humana, interferindo diretamente na capacidade de se abrir para executar ações que não sejam tão prazerosas, mas necessárias (Demo, 2008). Aprender algo que, de imediato, não desperta a vontade e a motivação do indivíduo, mesmo que considere relevante, pode se tornar desinteressante ou enfadonho, o que se pode causar procrastinação ou desistência (Ferrari, 2020).

Assim, aprender pode ser um desafio, e tarefas difíceis são, corriqueiramente, adiadas, uma vez que há um conflito entre a consciência/planejamento e o sistema de recompensas cerebral, o que pode causar uma possível desregulação emocional, contribuindo para a falta de interesse da pessoa para essa demanda (Ferrari, 2020).

Ao combinar as emoções (enquanto fatores que interferem diretamente na aprendizagem), como a busca do sujeito pelo sentido do que faz ou pretende fazer, é possível notar uma estreita ligação entre essas duas dimensões. Nesse sentido, é possível que o indivíduo seja capaz de gerenciar suas emoções a partir do que considera relevante em sua existência, o que tende a aumentar a eficácia de seu processo de aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem coloca o aprendiz como protagonista desta ação, utilizando-se da reflexão e da auto-observação como fatores para a motivação e superação de desafios (Ganda e Boruchovitch, 2018).

Nesse cenário, a responsabilidade individual é o principal eixo para a autorregulação e a busca pela superação de desafios. A pessoa, ao reconhecer-se como a principal responsável pela sua própria superação e evolução, tem melhores condições de identificar o que é importante para si, engajando-se de forma a alinhar seus propósitos e objetivos à sua maneira de ser, existir e pensar no mundo (Frankl, 2022).

A forma como o indivíduo interpreta o mundo está intimamente ligada à sua história de vida, às suas experiências e desejos para o futuro, seja consciente ou inconscientemente. Ao identificar o que é importante para sua vida, a pessoa pode tomar decisões mais acertadas e, conseqüentemente, estar mais aberta para o novo, usando a aprendizagem autorregulada, a partir da tomada de consciência relativa dos sentidos de sua existência.

### 3.4 Estudos recentes identificando componentes do significado e sentido na aprendizagem

O processo de aprendizagem é complexo e multifacetado, constituído a partir de funções cognitivas, conativas e executivas, e se desdobra em interpretações influenciadas pela crítica e julgamento individual ante a construção do conhecimento significativo e com sentido. Essa compreensão permite ampliar a percepção sobre a complexidade do ato de aprender, denotando uma necessária demanda em estudos aprofundados sobre a temática. Embora a literatura sobre o sentido na aprendizagem não se apresente de forma coesa e explícita através de autores clássicos, vários estudos atuais podem ser encontrados, atrelando a relação entre o protagonismo do estudante, seus propósitos, sentimentos e emoções ao grau de motivação e abertura para a aprendizagem.

Faria, Santarosa e Da Rosa (2025) estabeleceram articulações entre os aspectos da aprendizagem significativa e metacognição no aprimoramento do ensino. Como resultado, eles perceberam que tais elementos possibilitam significativo ganho na criticidade e reflexão dos alunos, melhorando sua capacidade no enfrentamento dos desafios da futura profissão.

Costa (2023) expõe em seu estudo a idiosincrasia como um dos principais marcadores na aprendizagem. O autor estabelece como a neurociência pode contribuir para a identificação de elementos capazes de ampliar a motivação do estudante a partir do reconhecimento dos mecanismos de plasticidade cerebral, destacando a sincronização neural como importante componente interacional da aprendizagem com significado. O propósito individual, atrelado às emoções, se torna essencial quando se indaga o *quê*, o *porquê* e o *como* se aprende, perguntas centrais ao se voltar para o sentido da aprendizagem.

Vidal e Jardim (2024), por outro lado, realizaram uma revisão sistemática objetivando verificar a relação entre metodologias ativas na dimensão da aprendizagem significativa no contexto do ensino. Nos resultados, é possível denotar a importância do sentido da aprendizagem na eficiência da consolidação do conteúdo pelos alunos. Em seus achados, puderam constatar a dificuldade na identificação de estudos recentes sobre a temática, bem como a necessidade de aprimoramento da aplicação da aprendizagem significativa na prática pedagógica.

Na pesquisa realizada por Marques *et al.* (2021), foi possível evidenciar como a aprendizagem significativa vem ganhando espaço dentro das práticas de ensino, apesar da temática ser considerada nova. Os pesquisadores destacam a dinamicidade das metodologias ativas e os resultados positivos que a gama de autores pesquisados retrataram em suas descobertas.

Santos *et al.* (2024) investigaram várias teses e dissertações relacionados às soluções de problemas por alunos como facilitadores para a consolidação da aprendizagem. Os resultados apontaram a aprendizagem significativa como elemento essencial para o ensino, entretanto ainda utilizada de forma parcial ou pouco instrumentalizada para o modelo.

Em consonância com o resultado anterior, Da Silva *et al.* (2024) verificaram importante deficiência no uso de instrumentos baseados em aprendizagem significativa, não comprovando indícios relevantes. Baseados nos conceitos de David Ausubel, os instrumentos identificados no material estudado indicam uma ineficaz utilização do método, repercutindo nos ganhos almejados pelos clubes de ciências destacados na pesquisa.

Dornelles e Tauceda (2024) abordam essa temática de ensino relacionando-a à aprendizagem significativa. Apesar dos esforços identificados nos atores que operam com essa visão, percebeu-se carência na efetividade dos resultados, necessitando maior empenho para que seja verificado um ganho real no protagonismo do estudante.

Em busca realizada nas principais bases de periódicos, teses e dissertações (SciELO, Pubmed, BDTD e Google Acadêmico), utilizando os mesmos descritores da atual pesquisa e alterando o formato para estudos de campo, verificou-se uma considerável escassez nos resultados apresentados. Tal fato evidencia uma notável deficiência na produção de trabalhos que investiguem diretamente as percepções dos estudantes sobre os sentidos e significados no processo da sua própria aprendizagem.

Azevedo e Mendonça (2024) retratam essa realidade ao atrelarem essa escassez a fatores como ética, consentimento informado, confidencialidade e risco de reidentificação, presentes na complexidade que existe ao compartilhar pesquisas qualitativas em educação. Eles destacam, ainda, os riscos inerentes às releituras e subjetividades inerentes à utilização desses tipos de pesquisa em novos estudos, tornando mais sensível a abertura desses dados à comunidade científica. Essas

dificuldades desencorajam pesquisadores, impactando a produção de novos estudos. Contextos em que a aprendizagem de adultos ocorre concomitantemente à execução profissional destacam bem esse panorama.

No que tange a programas que lidam com adultos em formação profissional, a Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva configura-se como uma modalidade de formação em serviço que alia a prática supervisionada à reflexão crítica sobre a atuação nos serviços públicos de saúde, com o objetivo de formar profissionais comprometidos com os princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS). Esse processo, fundamentado na articulação entre teoria e prática, promove a construção de competências técnicas, éticas e críticas, estimulando o protagonismo dos residentes na análise e transformação da realidade social e sanitária em que estão inseridos. Ao vivenciar situações complexas e interdisciplinares, os residentes são desafiados a atribuir sentidos aos conhecimentos adquiridos, relacionando-os às suas experiências pessoais e profissionais, o que potencializa uma aprendizagem crítica e significativa, essencial para a atuação efetiva e reflexiva a partir da relação do sujeito com o mundo que o circunda (Brasil, 2006).

### 3.5 A andragogia no contexto da educação em saúde

A lei 8080/90 é bem específica ao destacar a obrigatoriedade de o Sistema Único de Saúde (SUS) atuar na formação e capacitação dos atores envolvidos na prestação de serviço. A Educação Permanente em Saúde (EPS) está amparada nesse processo, permitindo um aprendizado contínuo no cotidiano do trabalho em saúde, com base nas necessidades reais da população, a partir da problematização do dia a dia, articulando ensino, serviço e controle social.

A Educação Permanente em Saúde diferencia-se da aprendizagem continuada, visto a EPS ser problematizadora e transformadora, enquanto a aprendizagem continuada é tradicional e apenas formadora (Ceccim; Feuerwerker, 2004). Nesse contexto percebe-se que a EPS se aproxima muito do método de aprendizagem para adultos (andragogia), pois visa a transformação na prática. Para Knowles (2009), a andragogia é a arte de ajudar adultos a aprender.

Adultos aprendem de forma diferente das crianças. No ensino em saúde, essa premissa deve e tem que ser considerada. Pessoas que trabalham percebem o seu agir interligado com o mundo, mesmo de forma não tão consciente e perceptível.

Agem em função de crenças, valores, propósitos que se apresentam mais fortemente em como esse adulto enxerga a aplicabilidade do que aprende (Knowles, 2009).

A questão metodológica educacional, nesse contexto, não pode se resumir a um amontoado de ferramentas e técnicas desconexas da realidade. Deve haver uma sinergia entre os aparelhos disponíveis de modo coordenado, dinâmico, reflexivo, participativo, diverso e perene. A importância da prática contextualizada na aprendizagem se ancora numa formação multidisciplinar, com trabalho em equipe, integrando múltiplas visões, aliadas às competências práticas de cada ator envolvido, focando em resultados em longo prazo em detrimentos de ações isoladas, como ocorrem nos cursos em salas de aula (Brasil, 2008).

A lógica de transferir a sala de aula para o ambiente laboral esbarra em muitos entraves até então percebidos como naturais ao processo, entretanto, não se observa que esses gargalos impedem que a Educação Permanente em Saúde ocorra na forma a que se destina. É preciso inverter a lógica e levar o conteúdo laboral para dentro das salas, analisá-los e, ao retornar para a prática, aplicá-los e, novamente, analisá-los. Essa espiral garantirá um significativo ganho não somente na aprendizagem, mas na qualidade do serviço ofertado principalmente se esta análise considerar os sentidos e significados de quem executou o serviço em saúde. O engajamento ocorrerá à medida que os atores efetivamente participem das análises e decisões (Brasil, 2008).

Sentidos e significados, extraídos da percepção dos que atuam no serviço em saúde, ajudam a entender o ambiente e não apenas propicia desenvolvimento de habilidades isoladas do contexto. Aprender a identificar situações e como elas ocorrem, a partir de dinâmicas que não são estáticas do ponto de vista do comportamento, auxilia o indivíduo a criticar a situação antes de aplicar uma mera rotina. Freire (2020), em sua visão andragógica discutida anteriormente, traz a dialógica e dialética como fortes influenciadoras da mudança de atitude do sujeito através da práxis. Essa dinâmica empodera o sujeito como protagonista de sua própria educação e, por conseguinte, altera da realidade em que vive.

O SUS deve mediar uma práxis na relação atores x ações em saúde, transformando essa dinâmica em produções de significados e sentidos com poder de se retroalimentar a partir das mudanças ocorridas por essa relação. Os sentidos atribuídos pelos estudantes têm total relevância nesse contexto, haja vista a importância da alteridade no ato de cuidar em saúde. O protagonismo no corpo estudantil deve ser incentivado pelas instituições formadoras, favorecendo a inovação

no serviço. Destaca-se a preocupação no desenvolvimento individual como parte essencial de uma estratégia eficiente para educação em saúde. Não se consegue uma produção subjetiva sem tornar visíveis quais os propósitos pessoais e profissionais de cada ator do sistema (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

As teorias clássicas de aprendizagem não foram muito além ao tentar entender como certos contextos facilitam a aprendizagem e outros dificultam, principalmente quando esses contextos se referem ao início da educação para o trabalho na dimensão universitária. É necessário que se considere o papel do ambiente, da referência e da prática no processo de aprendizagem no campo laboral (Brasil, 2008).

Dentro da residência multiprofissional em saúde esse contexto é discutido em sala de aula, durante estudos teóricos e, na prática, quando da atuação do residente no campo. No entanto, existem discussões e debates entre os atores envolvidos na aprendizagem em serviço que apontam hiatos correspondentes aos sentidos e significados do que se faz em campo. Essas lacunas denotam desde discrepâncias entre conhecimentos teóricos versus a prática até mesmo um vazio existencial, quando valores pessoais surgem diante do agir profissional.

#### **4. METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, objetivando compreender em profundidade as percepções e atribuições de sentido dos estudantes da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Universidade Regional do Cariri (URCA) acerca das práticas e conteúdo de ensino. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a investigação das nuances, subjetividades e significados construídos socialmente pelos participantes, aspectos que não são captados por métodos quantitativos. A pesquisa exploratória justificou-se pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre um fenômeno pouco investigado, permitindo a formulação de hipóteses e a identificação de variáveis relevantes para estudos futuros (Gil, 2008).

A análise dos dados seguiu o método fenomenológico, visando captar a essência das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos, alinhando-se aos objetivos de compreender como esses sentidos influenciam o engajamento e a aprendizagem crítica no contexto da residência multiprofissional (Moreira, 2002).

#### 4.1 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA), localizada na cidade de Crato, interior do Estado do Ceará, tendo como participantes os alunos da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva. Foram convidados, através de e-mail repassado pela coordenação do programa, residentes de diferentes áreas profissionais, buscando uma composição heterogênea que permitisse a diversidade de olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para a participação no grupo focal, foram incluídos alunos matriculados no programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Universidade Regional do Cariri, que estavam cursando o segundo ano da residência e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram excluídos da pesquisa os residentes que não estivessem regularmente matriculados no programa no momento da coleta de dados, aqueles que não concordaram em participar ou que não estiveram presentes no encontro do grupo focal. Também foram excluídos residentes que, por qualquer motivo, não puderam participar integralmente da sessão de grupo focal ou que compareceram ao local do evento após o tempo máximo de tolerância (15 minutos), garantindo a qualidade e a completude dos dados coletados.

A turma da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Universidade Regional do Cariri (URCA) conta atualmente com 35 alunos regularmente matriculados e ativos, divididos em duas categorias denominadas R1 (residentes cursando o primeiro ano) e R2(residentes cursando o segundo e último ano), provenientes de diferentes áreas profissionais da saúde. Todos os estudantes R2 matriculados e ativos foram convidados a participar do estudo, compondo o universo potencial de participantes para o grupo focal. Essa escolha baseou-se no fato de os residentes do segundo e último ano estarem mais adaptados à dinâmica da residência, possuindo melhores condições de análise e contextualização do conteúdo.

A participação foi voluntária, mediante aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A heterogeneidade do grupo, no que diz respeito à formação e experiências prévias, foi considerada um elemento enriquecedor para a discussão, permitindo a coleta de múltiplas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado na residência.

Ressalta-se que, para garantir a qualidade e a dinâmica do grupo focal, a participação foi limitada a um número de até 18 participantes, visando favorecer a interação e o aprofundamento das discussões, conforme recomendações metodológicas, sendo priorizada a representatividade das diferentes áreas profissionais (Gatti, 2005).

#### 4.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em dois formatos. O primeiro através de questionário online (apêndice A) cujo foco orbitava em dados demográficos, aspectos relacionados à autorregulação e abertura para indicação de temas correlatos a serem discutidos no segundo encontro.

O segundo instrumento envolveu a técnica de grupo focal (Apêndice B). Ela permite a coleta de dados por meio da interação grupal, possibilitando a compreensão de percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre o tema em discussão. Esta técnica é particularmente adequada para investigar como os significados e sentidos são construídos coletivamente, revelando não apenas o que as pessoas pensam, mas também como e por que pensam de determinada forma (Ressel *et al.*, 2008).

Esse segundo encontro foi guiado por um roteiro semiestruturado de questões, abordando os seguintes temas:

- Percepções sobre as práticas andragógicas vivenciadas na residência;
- Relações entre os conteúdos aprendidos e as experiências pessoais/profissionais;
- Sentidos e significados atribuídos ao processo de aprendizagem;
- Fatores que facilitam ou dificultam o engajamento e a aprendizagem crítica;
- Conexões entre propósitos de vida e motivação para aprender.

#### 4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Para que a coleta de dados pudesse ocorrer de forma mais eficiente, os formulários foram apresentados à coordenação da residência, juntamente com o parecer do Comitê de Ética e o projeto, indicando a amostra participativa: residentes R2 ativos. O convite aos alunos ocorreu no formato on-line, através do envio do questionário e de um texto explicativo da pesquisa. O questionário recebeu sete

respostas de um total de dezoito envios realizados. Estes sete estudantes participaram ativamente da coleta de dados e os outros onze foram considerados desistentes ou não participantes.

Inicialmente foram coletados, através do questionário on-line, dados demográficos e de formação dos participantes, além de elementos atinentes às estratégias de aprendizagem e processos andragógicos de conhecimento dos estudantes da residência, estimulando a obtenção de informações que favorecessem a discussão durante o encontro presencial. A coleta foi realizada no mês de agosto/2025.

Como previsto, foi realizado um encontro com os residentes, em formato de grupo focal, com duração aproximada de 120 minutos. O grupo foi mediado pelo pesquisador principal, auxiliado por um observador que auxiliou no controle do tempo.

As discussões foram gravadas em áudio, mediante autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

#### 4.4 Análises dos Dados

A análise dos dados foi realizada por meio do método fenomenológico. Este método tem como objetivo compreender a essência das experiências vividas pelos participantes, buscando captar o significado profundo das percepções e atribuições de sentidos relacionadas às interações dos sujeitos entre si associadas ao objeto de estudo (Moreira, 2002).

Optou-se pela análise fenomenológica interpretativa. Smith (2019) apresenta esse método de análise como uma abordagem que se dedica à exploração detalhada do significado pessoal e da experiência vivida, enfatizando como esses significados são percebidos com base nos estados dos sujeitos no momento da pesquisa. Ressalta-se a flexibilidade de análise no que concerne ao estilo do pesquisador alinhado ao que se pesquisa, permitindo um olhar mais próximo do contexto, considerando, principalmente, o ponto de vista do participante.

O procedimento fenomenológico envolveu as seguintes etapas:

1. Descrição das experiências: as transcrições das discussões do grupo focal foram, inicialmente, lidas em sua totalidade, de forma atenta e aberta, para que

o pesquisador pudesse se familiarizar com o conteúdo e captar as experiências relatadas pelos participantes sem pré-julgamentos.

2. Redução fenomenológica: o pesquisador realizou um esforço consciente para suspender preconceitos, opiniões prévias e interpretações pessoais, buscando uma visão pura e direta dos fenômenos conforme manifestados pelos sujeitos, embora ciente da impossibilidade de alcançar a totalidade da completa redução.
3. Análise e identificação das unidades de significado: o texto foi segmentado em unidades de sentido, que representaram fragmentos relevantes das experiências compartilhadas pelos participantes.
4. Agrupamento e síntese das unidades de significado: as unidades foram agrupadas em categorias temáticas que expressam os significados comuns e essenciais das experiências dos residentes em relação às práticas andragógicas e conteúdo da residência.
5. Construção da essência fenomenológica: a partir das categorias, foi elaborada uma descrição estruturada da essência da experiência dos participantes, revelando como eles atribuem sentidos e significados ao processo de aprendizagem e como isso influenciou seu engajamento e desenvolvimento crítico a partir das emoções, sentimentos e sensações presentes em seus discursos.

A análise buscou identificar categorias emergentes relacionadas aos objetivos da pesquisa, com foco nas relações entre significados/sentidos atribuídos e aprendizagem crítica, considerando o referencial teórico da aprendizagem significativa e crítica.

Para a construção do referencial teórico foram realizadas consultas em livros e nas seguintes bibliotecas virtuais e base de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Nacional de Medicina (PubMed), utilizando como descritores: *Aprendizagem Significativa*, *Sentido e Significado*, *Aprendizagem Crítica* e suas combinações. Além disso, foram aplicados filtros no intuito de selecionar artigos com até dez anos da data de publicação como forma de captação das publicações mais atuais sobre a temática, excetuando materiais considerados clássicos, cuja extensão

temporal não foi delimitada. Essa pesquisa ocorreu entre os meses de fevereiro/2025 a outubro/2025.

#### 4.5 Aspectos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo CAEE nº 89369025.7.0000.5048. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária, com possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízos.

Esta pesquisa envolveu riscos mínimos aos participantes, uma vez que todas as etapas desta foram conduzidas em sigilo e respeitando as diretrizes éticas. Entretanto os possíveis riscos incluíram:

1. Possibilidade de desconforto emocional durante as discussões em grupo focal, em decorrência de receio a algum tipo de vazamento ou divulgação de falas fora daquele ambiente. Para minimizar tais efeitos, foi explicitado, no início do encontro, o comprometimento com o sigilo, na construção de um acordo de convivência, bem como a ciência da segurança que o local oferece. Em caso de intercorrências relacionadas a este risco, a pessoa seria convidada a uma escuta/acolhimento individual ou encaminhamento para o serviço especializado do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Unileão, caso necessário.

2. Risco relacionado à exposição de dados coletados em locais alheios aos especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para minimizar tal risco, foram adotadas medidas como a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) nº 13.709/2018. Foi informado que os dados obtidos: (a) serão armazenados em ambientes controlados e seguros; (b) não serão salvos em nuvem, mas em computador pessoal em drive desconectado da internet; (c) a íntegra da gravação será destruída tão logo houvesse a conclusão do processo (salvo em casos de interesse público devidamente justificado).

Como benefícios, destacaram-se a oportunidade de os participantes refletirem criticamente sobre as próprias experiências e processos de aprendizagem, a valorização da escuta dos residentes e a possibilidade de contribuir para o

aprimoramento das práticas pedagógicas no programa de residência através da construção de uma sequência didática para a formulação de um *workshop* sobre o tema. Para a comunidade acadêmica, os benefícios se traduzem em subsidiar recomendações para uma formação mais significativa e alinhada às necessidades dos profissionais e residentes, além de contribuir para o avanço do conhecimento científico na área do ensino em saúde.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A dificuldade em aprendizagem não existe somente no âmbito das patologias ou das disfunções motoras, sensoriais ou cognitivas. Indivíduos considerados típicos também enfrentam situações que acarretam perda significativa da sua motivação e, por conseguinte, engajamento no processo de aprender (Álvaro e Garrido, 2006).

Na experiência como preceptor, presenciei a seguinte situação ocorrida com uma residente no campo onde atuo. Ela conversava com uma colega sobre uma disciplina que envolvia o conteúdo de microbiologia. Encontrava-se desinteressada pelo assunto e desmotivada para aprender sobre essa matéria. Costumava oscilar muito na atenção durante a aula e temia perder o gosto e entusiasmo pelo curso diante desse contexto. Escolheu cursar a residência multiprofissional em saúde por gostar de cuidar das pessoas e ter habilidades de escuta e atenção para com o próximo, além de vislumbrar um ganho financeiro após algumas especializações. Sonhava em ser uma profissional renomada e conhecida por seu atendimento humanizado e eficiente, mas não via nesta disciplina algo de essencial que se conectasse com esse objetivo.

Observa-se que o caso acima é um fato comum na vida de universitários e pós-graduandos diante de vários conteúdos que lhes são apresentados no decorrer do processo de graduação e pós-graduação. Perante essa situação, a estudante terá que utilizar ferramentas de autorregulação, além de forte disciplina para manter o foco, fixar o conteúdo e conseguir obter uma nota satisfatória para que a disciplina seja concluída.

Esta pesquisa foi incitada a partir de exemplos como este, cuja problemática é constante entre estudantes de graduação e pós-graduação. O referencial teórico

indicou as bases para que a discussão fosse mais bem localizada, abrindo campo para a realização da pesquisa prática.

Na dimensão prática da pesquisa, destaca-se a ocorrência de dois encontros presenciais nos quais foram coletadas informações relevantes sobre o perfil dos participantes, suas capacidades de autorregulação e demais indicadores importantes do processo de aprendizagem. A análise desses encontros permite compreender como os processos teóricos se manifestam e se concretizam na experiência dos residentes, enriquecendo a interpretação dos resultados apresentados.

A análise dos dados obtidos, conforme capítulo atinente à metodologia, baseou-se no método fenomenológico. Essa sistemática de captação e interpretação de estímulos é um processo dinâmico, envolvendo meios sensoriais e análise contextual. Da mesma forma que o indivíduo analisa o ambiente externo, assim também o faz ao criticar o universo que o circunda. Hipóteses, experiências e expectativas fazem parte da inteligência prática necessária para entender e agir no mundo ao seu redor (Sternberg, 2017). Dessa forma a estimulação sensorial é transformada numa experiência organizada (Moreira, 2002).

A fenomenologia tem como premissa considerar a experiência do indivíduo para que, a partir daí, seja verificado o significado dessa realidade para esse sujeito ou para o seu grupo. É atitude existencial e filosófica, não abstrata e nem especulativa. Estuda o que se é desvelado para a pessoa diante de sua interrogação naquele contexto da experiência vivida (De Oliveira, 2021).

Os significados e sentidos são desvelados para o indivíduo diante da sua intencionalidade consciente sobre a experiência, não sobre o objeto em si, mas na sua relação com esse objeto (Santos e Lima, 2012). Nesse contexto, a pergunta certa é mais importante do que a resposta certa, visto que a investigação pelo que se apresenta conscientemente naquele momento é tida como questão superior em relação a um conceito já enraizado em experiências passadas (Martins, 2010).

O método fenomenológico promove a plenitude do sentido ao considerar a oportunidade de fala (emergindo a autenticidade da palavra) a partir da oportunidade da escuta (interlocução e diálogo) permitindo possibilidades para transformações ao abrir espaço para o novo (Amatuzzi, 2016).

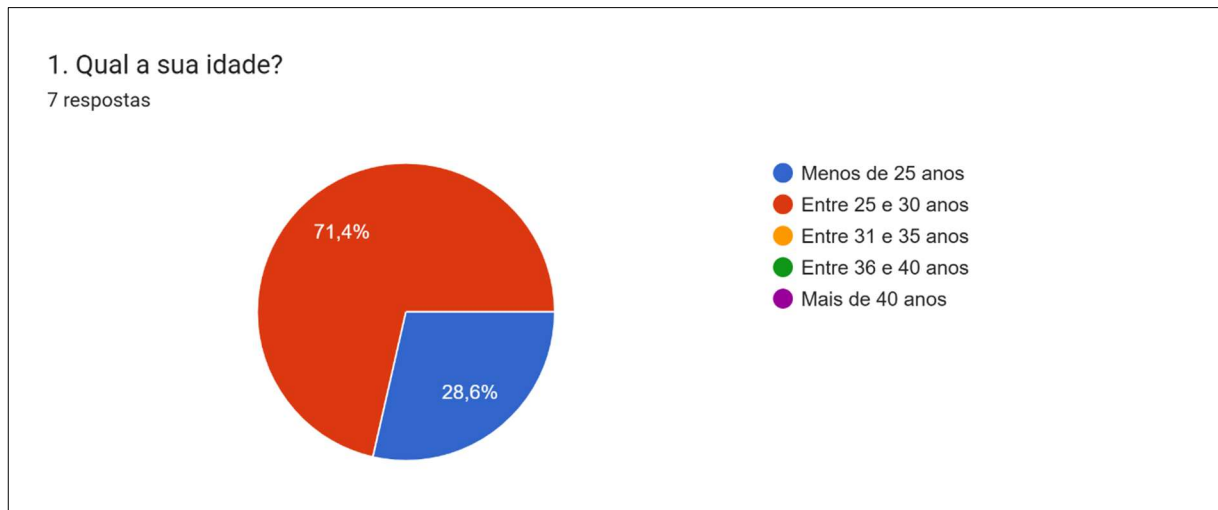
Diante desse processo, há de se evitar, ou pelo menos reduzir ao máximo, os juízos de realidade, focando no relato da experiência em si como esta é descrita pelo

sujeito, atentando para a forma como os significados foram construídos, descrevendo-o o mais próximo possível do seu estado originário (Peixoto, 2014).

1º Momento: coleta de dados

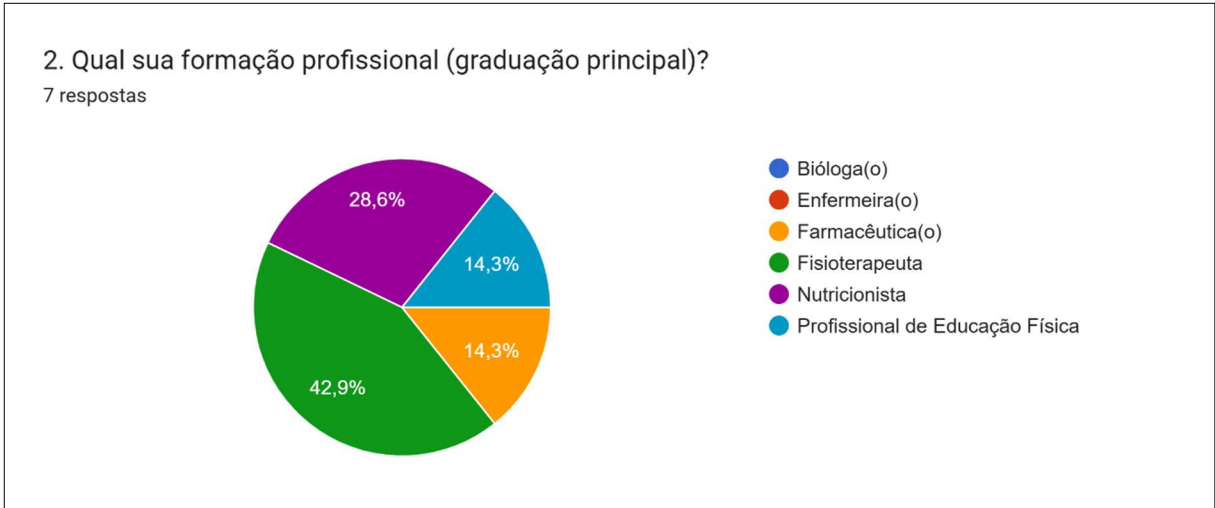
O primeiro encontro presencial teve como objetivo a apresentação e a assinatura dos formulários necessários, tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento e a Autorização para Uso de Imagem e Voz. Na ocasião, os residentes receberam um link para acesso a um questionário, que visou coletar informações sobre dados demográficos, aspectos relacionados à autorregulação e a outros indicadores importantes do processo de aprendizagem, conforme detalhado a seguir:

**Figura 1 – Faixa etária dos participantes**



Fonte: do Autor (2025)

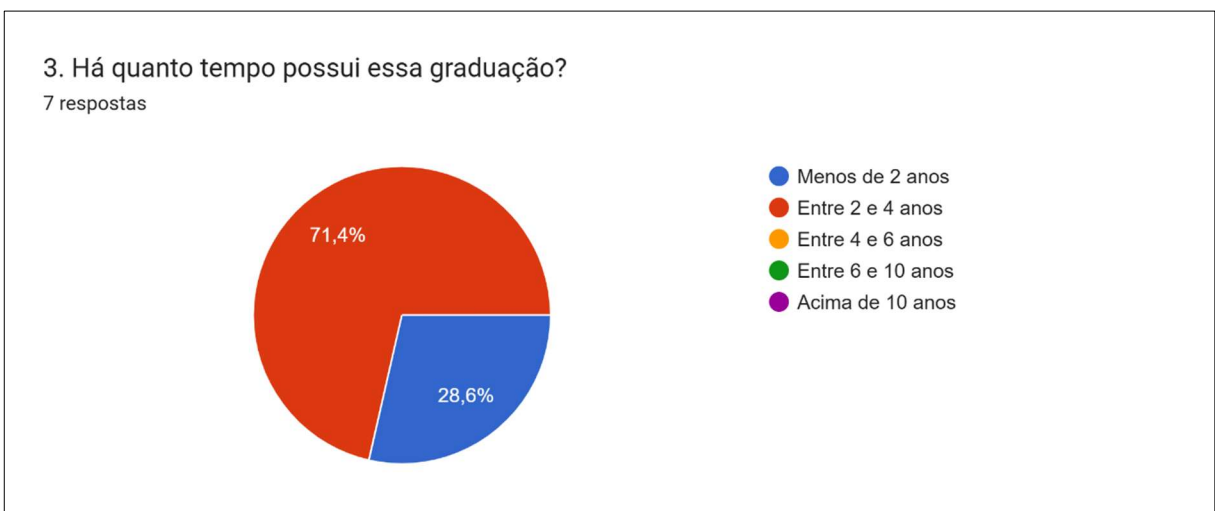
**Figura 2 – Formação profissional dos participantes**



Fonte: do Autor (2025)

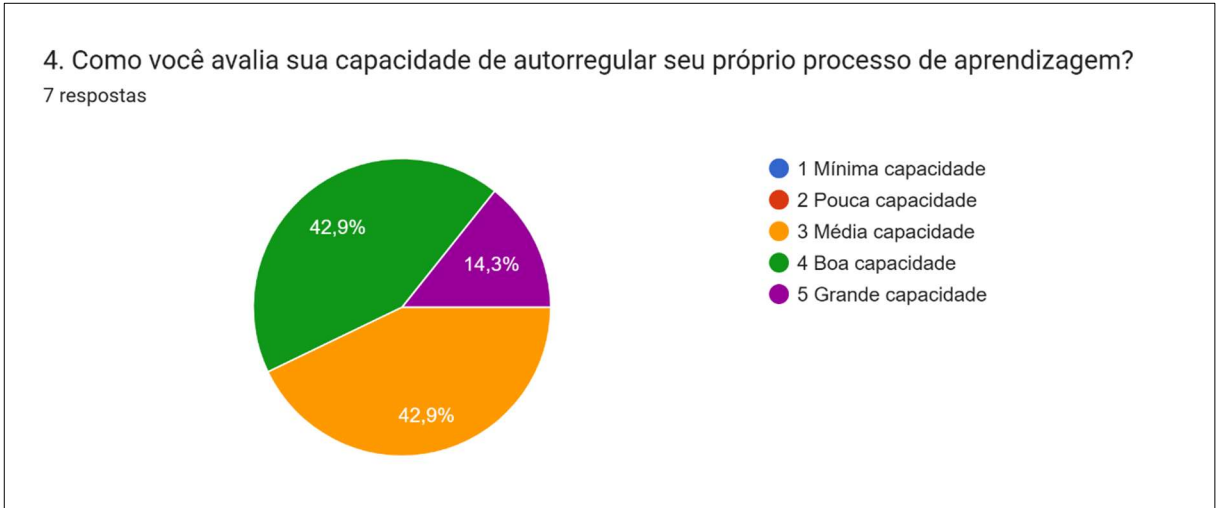
O grupo participante foi composto por três fisioterapeutas, dois nutricionistas, um farmacêutico e um profissional de educação física. A maioria dos residentes (71,4%) tinha idade entre 25 e 30 anos, enquanto 28,6% eram jovens com menos de 25 anos. Observe-se que cinco residentes tinham entre dois e quatro anos de formação acadêmica, e dois possuíam tempo de formação inferior a dois anos.

Figura 3 – Tempo de graduação dos participantes



Fonte: do Autor (2025)

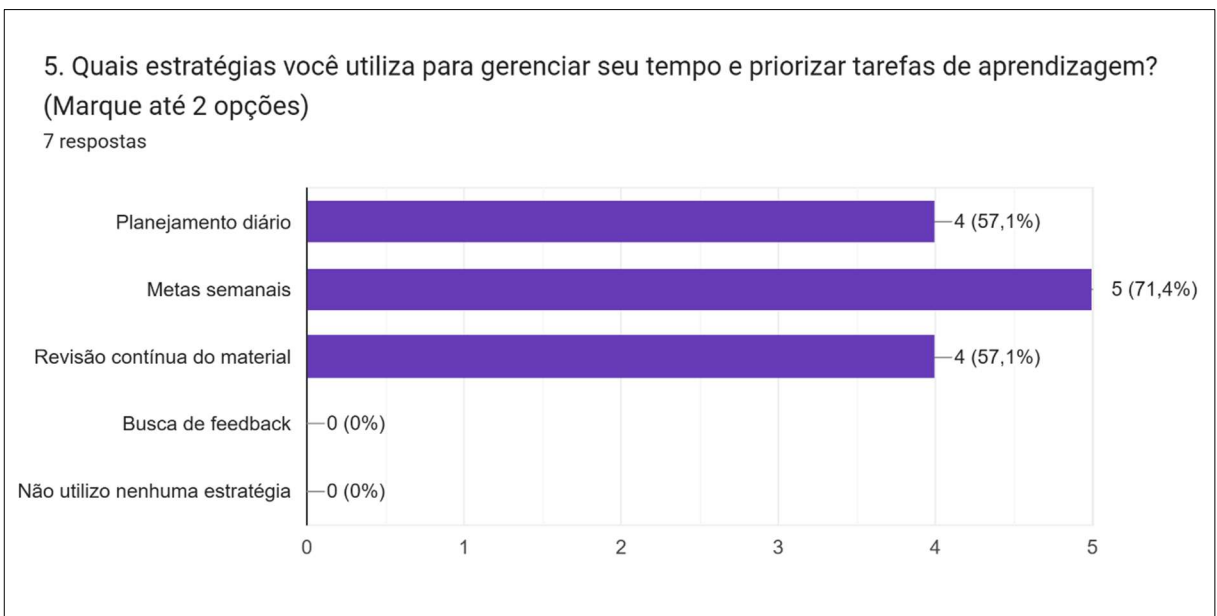
Figura 4 – Autoavaliação da capacidade de autorregulação dos participantes



Fonte: do Autor (2025)

Em relação à capacidade de autorregulação no processo de aprendizagem, três dos sete residentes afirmaram níveis considerados bons, enquanto outros três indicaram uma capacidade média. Apenas um participante avaliou sua habilidade de autorregular-se como máxima.

Figura 5 – Estratégias para gerenciamento de tempo dos participantes

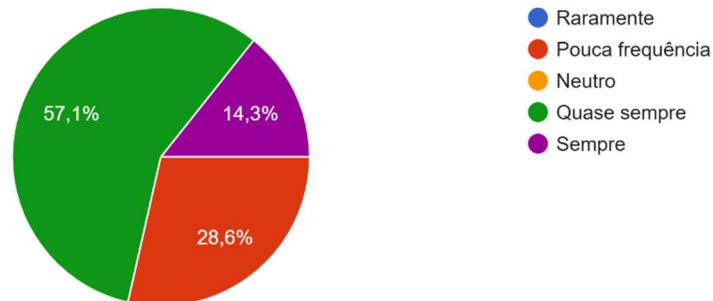


Fonte: do Autor (2025)

Figura 6 – Análise crítica de informações recebidas na formação

6. Quão frequentemente você questiona ou analisa criticamente as informações novas que recebe durante sua formação?

7 respostas



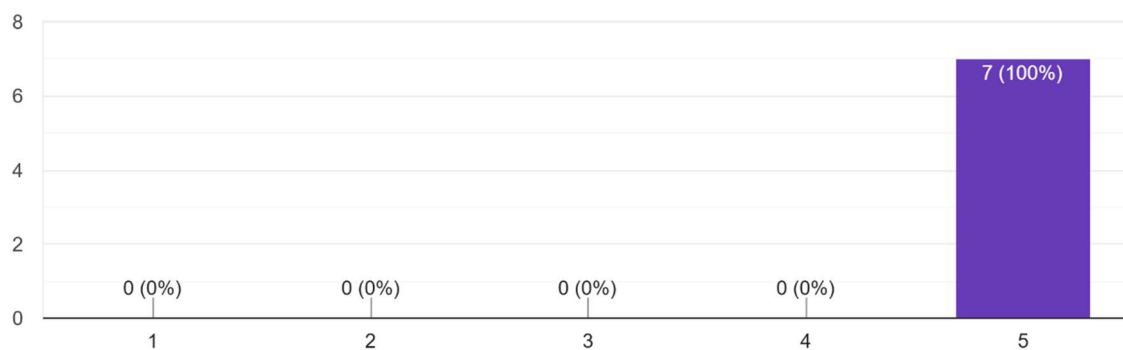
Fonte: do Autor (2025)

Quando indagados sobre a frequência com que questionavam ou analisavam criticamente as informações novas que recebiam durante a formação, apenas dois residentes responderam afirmando pouca frequência nesse processo. Os demais se localizaram entre quase sempre (quatro respostas) e sempre (uma resposta).

Figura 7 – Processo de aprendizagem e impacto prático

7. Quão importante é para você que o processo de aprendizagem tenha um impacto prático e significativo na sua prática profissional? (Escala d...de 1 é "pouco importante" e 5 é "muito importante")

7 respostas

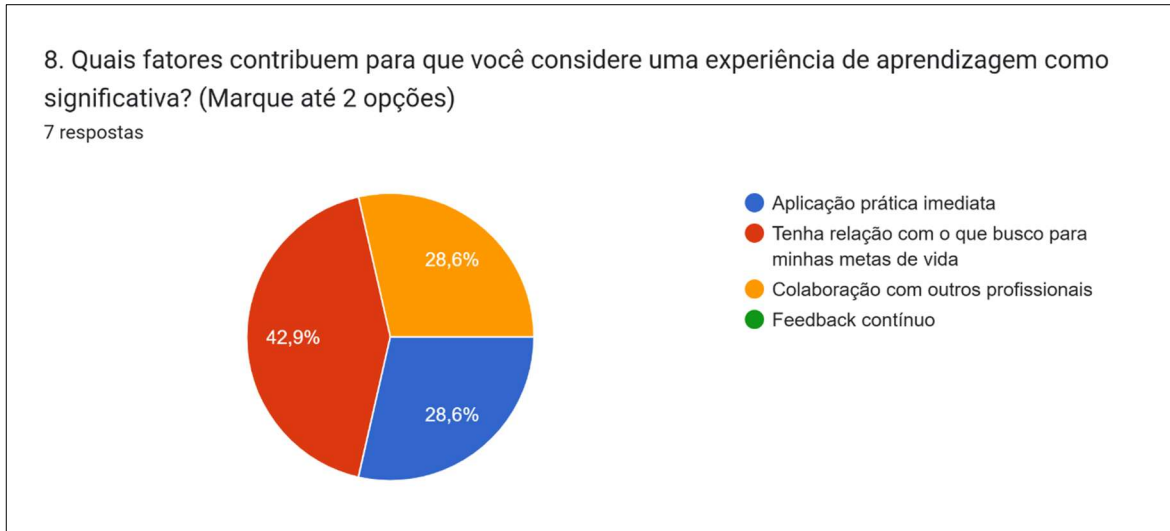


Fonte: do Autor (2025)

Foi questionado o grau de importância que os residentes atribuíram ao impacto prático e significativo do processo de aprendizagem na sua atuação profissional. A resposta estava em uma escala de 1 a 5, em que 1 (um) indica pouco importante e 5 (cinco) máximo de importância. Houve unanimidade entre os participantes, pois todos

atribuíram o valor máximo a essa questão, destacando a relevância do aprendizado aplicado.

**Figura 8 – Fatores que conferem à aprendizagem caráter significativo**



Fonte: do Autor (2025)

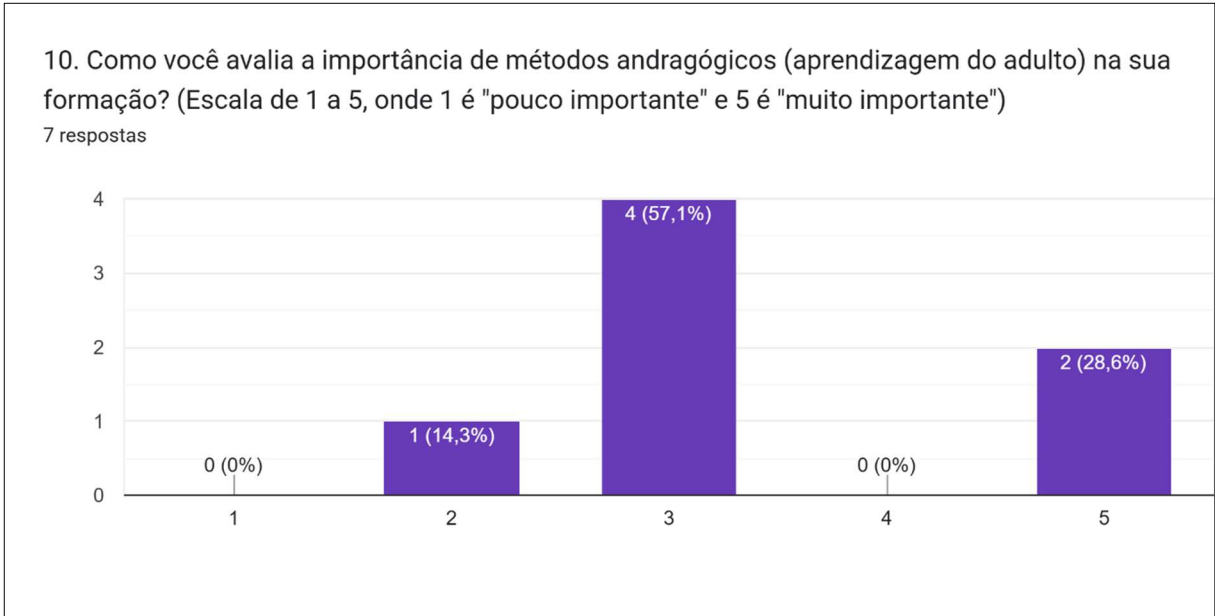
Sobre os fatores que tornaram uma experiência de aprendizagem significativa, as respostas foram variadas. O feedback contínuo não foi considerado por nenhum residente, enquanto a aplicação prática imediata e a colaboração com outros profissionais receberam duas indicações cada. O item mais assinalado, com três respostas, refere-se ao alinhamento da experiência com as metas pessoais de vida de cada residente.

**Figura 9 – Conhecimento de métodos andragógicos**



Fonte: do Autor (2025)

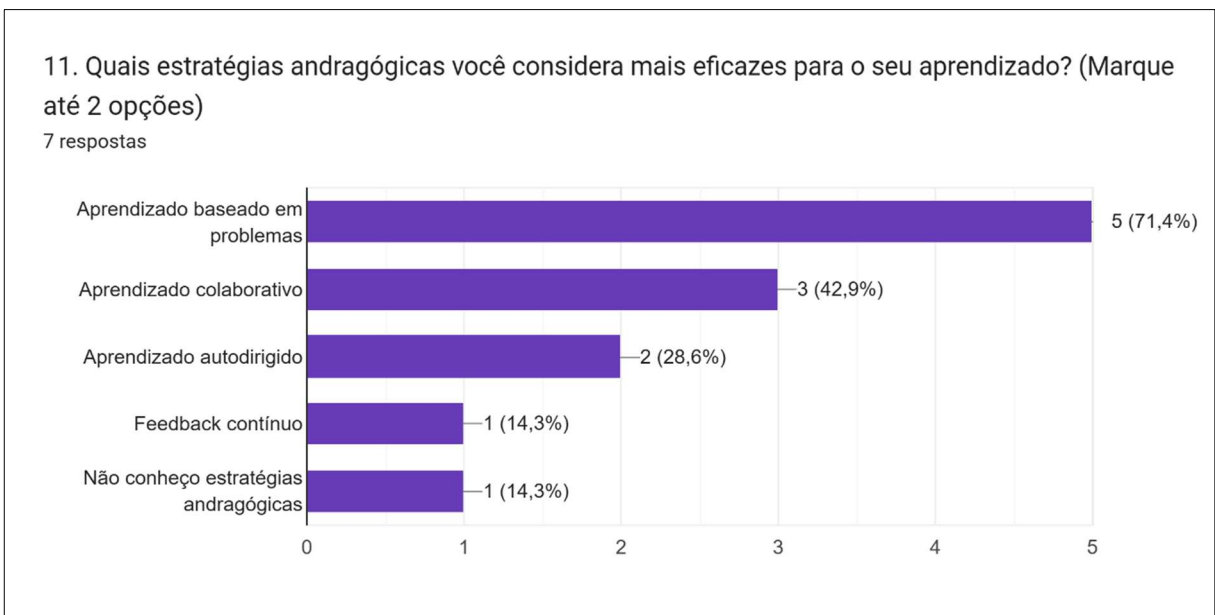
**Figura 10 – Percepção da importância dos métodos andragógicos**



Fonte: do Autor (2025)

Com relação ao conhecimento sobre os métodos andragógicos, observou-se que todos os participantes estavam familiarizados com esse conceito, ainda que sob denominações distintas. Contudo, quatro dos sete residentes atribuíram apenas relevância média a essas metodologias em sua formação profissional. Entre as estratégias consideradas mais adequadas para o aprendizado, conforme avaliação dos residentes, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas, apontada pelos participantes, seguida da Aprendizagem Colaborativa (três indicações) e da Aprendizagem Autodirigida (duas menções).

Figura 11 – Estratégias andragógicas e aprendizado



Fonte: do Autor (2025)

**Quadro 1 – Consulta sobre assuntos para o grupo focal**

**12. O que você gostaria de discutir ou explorar mais profundamente sobre o tema "significado e sentido da aprendizagem" durante o grupo focal?**

4 respostas

As barreiras e os facilitadores do processo de aprendizagem. Por exemplo, o que dificulta ou facilita transformar um conteúdo em algo com sentido real?

Métodos de absorção do conhecimento para a prática

Como manter o foco em aprendizagem mesmo em contextos difíceis.

As formas de aprendizagem, como posso utilizar outras estratégias para guiar o estudo e focar mais, técnicas de revisão

Fonte: do Autor (2025)

Por fim, foi solicitada a indicação de outros temas que os residentes gostariam de discutir relacionados ao “significado e sentido da aprendizagem”. As respostas indicaram interesse em abordar formas diversas de aprendizagem, estratégias para manter o foco nos estudos, além de barreiras e facilitadores do processo de aquisição do conhecimento.

2º Momento da coleta de dados: Grupo Focal

A realização do segundo encontro do grupo ocorreu na própria universidade ofertante da residência, no período vespertino, com duração aproximada de 1,5h. As citações disparadoras, assim como as perguntas foram efetuadas utilizando-se slides e datashow. A presença de uma pessoa auxiliar ao pesquisador foi necessária, haja vista questões de logística e controle de tempo, assim a apresentação ao grupo ocorreu previamente ao início da atividade.

As falas foram transcritas com o mínimo de adaptação. Apenas hesitações do tipo “ééé”, “hã”, “eeee” etc foram excluídas, tendo o devido zelo para não alterar o sentido ou significado do discurso em pauta. Ressalta-se a pouca interferência do pesquisador na condução e interrupção durante as falas, visando não interferir nas respostas ou direcionar, mesmo sem intencionalidade, as manifestações para algum viés.

Após a acolhida, apresentação do acordo de convivência e ratificação do conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, deu-se início à gravação em áudio, utilizando aplicativos em dois aparelhos celulares. Os participantes foram nomeados por D1 a D7, visando preservar o sigilo em suas identificações. O conteúdo e a dinâmica do encontro seguem relatados a seguir.

A primeira pergunta enfatizou o sentido e propósito no contexto da motivação para aprendizagem. Indagou-se aos participantes: “Como vocês percebem que o sentido e o propósito influenciam sua motivação para aprender?”.

A indagação acima teve como objetivo verificar se os residentes tinham consciência da forma como sua vontade em aprender estava atrelada aos seus objetivos pessoais de vida ou a alguma meta já estabelecida. Todos concordaram entre si, ao registrarem o papel central do sentido e propósito para motivação e abertura para a aprendizagem, conforme as falas a seguir:

*D4: Eu acho que eu sou uma pessoa que busco sempre enxergar o que, por exemplo, se eu estou em algum lugar fazendo determinada coisa e se essa coisa não faz sentido pra mim, eu sempre preciso encontrar algo maior pra que isso não se torne um fardo. Relacionando às vivências que a gente tem lá no campo da residência como um todo, o aluno precisa fazer muito isso. A gente passa por situações que elas são muito difíceis, complicadas. A gente não vê muito sentido naquilo que a gente está fazendo ou não está alinhado àquilo que a gente aprendeu. É uma coisa fora da nossa alçada, enfim, e o sentido e o propósito em alguma coisa maior, algo que diga: não, eu vou mais um dia, vou tentar novamente, então pra mim faz muito sentido quando eu paro e penso: no final isso aqui vai servir para algo... Por mais que você não veja, mas só o fato de você ficar ali tentando e tentando, no final já significa muita coisa: eu finalizei. Você sempre vai tirar alguma coisa disso, seja alguma pessoa que você conheceu ou alguma coisa que nem era da sua área e que você aprendeu, o lidar com muitas pessoas, embora possa não ter um aprendizado técnico naquilo... motivação não sustenta trabalho nenhum e disciplina é disciplina mesmo. Você tem que trabalhar isso, sabe? Eu acho que é interessante.*

Percebe-se, na fala da D4, a busca maior por algo que faça sentido, especialmente em situações difíceis, para que o aprendizado não seja algo maçante. Além disso, ressalta a necessidade de disciplina para que o resultado seja consolidado, não atribuindo somente à motivação o mérito para a efetividade. Demo (2008) traz a disciplina como algo que pode travar o aprendizado, estando a indisciplina como fundamental para o ato criativo, mas ressalta que “não podemos

inventar a cada dia” (p.39), denotando a disciplina como algo inerente e necessário ao processo.

Denota-se que a capacidade de autorregulação, citada na indagação 04 (quatro) do questionário, é aqui abordada como um aspecto determinante na dimensão motivadora. D2 amplia essa percepção atrelando a um propósito maior.

*D2: Eu acho que é como D4 falou. A gente cria essa motivação a partir de uma visão de futuro que a gente cria. Estou fazendo isso agora e tenho que fazer, porque lá na frente isso vai ser necessário e vai ser melhor para mim. Então estou criando algum futuro, no caso a minha motivação seria um futuro que eu espero que se realize. Seria algo nesse sentido.*

D2 imputa uma visão de futuro que dá sentido ao presente e motiva o aprendizado. Vasconcellos (2006) destaca essa necessidade de um olhar crítico para o mundo no intuito de transformá-lo. Essa transformação será atravessada pelos sentidos e valores do aprendente. Dessa forma, a residente percebe a importância de se considerar esse olhar futuro como algo em que pode intervir, colaborando para que seu interesse na atual aprendizagem seja promovido.

*D5: Eu trabalhei num campo que não fazia sentido para mim no início, pois eu ficava para lá sem fazer nada. A preceptora não me ajudava, inclusive D4 passou um dia comigo e também para ela não fazia sentido estar ali. Passei dois meses lá e não aprendi nada. Foi quando cheguei na preceptora e falei que poderia sair. Foi quando ela passou a me dar coisas para fazer. Então, para mim, eu iria sair porque não fazia sentido e aí depois passou a fazer.*

D5 enfatiza como ocorreu sua mudança de postura quando o ambiente do estágio passou a fazer sentido para ela. Freire (1989) traduz esse sentimento da residente quando destaca que lemos o mundo antes mesmo de lermos as palavras. Não há como algo ter sentido se não é possível encaixá-lo no próprio mundo daquele sujeito. Numa dimensão complementar, Vygotsky (1984) destaca a relevância do ambiente na mediação dentro do contexto da aprendizagem, visto que o estudante não é um receptor passivo, mas um ser ativo e interativo neste processo.

*D7: Eu concordo com o que as meninas falaram. Eu preciso ver algum sentido, ter algum propósito essa motivação de aprender algo novo existir. Até para que eu consiga colocar em prática, no dia a dia, no campo em que eu esteja ou projetar isso para o futuro. Eu preciso estudar isso para que aquilo no futuro me sirva de algo que eu precise realizar.*

D7 destaca a sua necessidade de ter um sentido e propósito para que consiga aprender algo, principalmente quanto interligado a projetos futuros. Corroborando D2, a residente interveio, enfatizando a importância de conectar o sentido do presente a um resultado futuro. Freire (1987) destaca a capacidade de pensar e agir desse sujeito a partir de sua reflexão sobre sua ação (práxis) e uma nova postura adotada diante desta análise questionadora.

*D3: E eu acho que tem que fazer sentido, então concordo com a fala das meninas, por conta que vai deixar o processo menos cansativo. Porque se algo para mim não faz sentido e aí eu vou ter que me esforçar para procurar motivação para continuar fazendo. Eu acho que vai se tornar muito mais cansativo. Então pra mim eu concordo com a fala das meninas e que a gente vivencia muito isso no processo de formação que a gente se encontra atualmente.*

D3 reconhece que atribuir sentido ao que se executa torna o processo menos cansativo e mais motivador. Miguez (2018) amplia essa visão ao evidenciar que o sujeito, quando se reconhece no que faz, tem potencial de transformar a tarefa mais desagradável ou sem prazer em algo mais tolerável e merecedor de interesse e dedicação. Frankl (2019) traz esse reconhecimento atrelado aos sentidos e valores do indivíduo, definindo vontade de sentido como um *para que*, apontando uma motivação intrínseca frente a esse contexto.

*D1: Eu acho interessante pontuar que o processo da graduação é um processo teórico em sua maioria e no final a gente vê um pouco da prática. Tanto é que quando eu saí da faculdade eu me sentia muito despreparada para atuar realmente. Na residência é o contrário: a nossa carga horária prática é muito maior, muito mais extensa do que a teórica e eu acho que os dois processos quando unidos facilitam lá na frente o dinamismo em conseguir resolver situações do nosso ambiente profissional. Na residência a gente passa por muitas situações na prática que, se a gente não tivesse ali naquele local, nunca saberíamos que aquilo ali aconteceria. Então passar por essas situações e experiências fazem com que a gente adquira uma bagagem pra gente conseguir trabalhar melhor no futuro, então eu acho que uma das principais motivações e também o sentido por trás da residência é isso: colocar a gente na prática para vermos como funciona, pois nem sempre a teoria que vimos na faculdade vai ajudar a resolvermos nossos problemas na prática.*

D1 enfatiza que a residência, com maior carga prática, ajuda a dar sentido real ao aprendizado. Para ela, essa experiência auxilia no ânimo em sua jornada. A esse respeito, Pozo (2009) atrela esse senso crítico, ora apresentado por D1, a uma

promoção reflexiva do sujeito ao questionar a aplicabilidade do ideal (aprendido teoricamente na graduação) ao real (presente no fazer diário do residente em campo). Freire (1987) traduz esse desejo ao destacar que a mera repetição não instiga o sujeito, mas sim a vontade de transformação.

O quadro a seguir foi elaborado a partir da sintetização dos temas de maior relevância para os participantes diante da primeira indagação, considerando os sentimentos envolvidos na análise de suas experiências. A análise fenomenológica recomenda esse agrupamento, visando ampliar a análise sobre as percepções identificadas nas falas dos participantes.

**Quadro 2 – Temas de maior relevância perante a primeira indagação**

<b>ID</b>	<b>Tema relacionado</b>	<b>Análise da experiência</b>	<b>Emoções, sentimentos e sensações presentes</b>
D1	Sinergia teoria-prática.	Sinergia teoria-prática na residência, que gera bagagem imprevisível e dinamismo profissional futuro, superando o despreparo da graduação teórica.	Alívio pela preparação prática futura.
D2	Visão de futuro projetada (sentido).	Criação de visão de futuro, em que a motivação surge da expectativa e sentido de utilidade necessários "lá na frente".	Esperança condicional na realização futura.
D3	Sentido como redutor de fadiga.	Concordância coletiva sobre sentido como redutor de fadiga, evitando esforço extra para motivar em processos formativos atuais.	Alívio de fadiga processual.
D4	Disciplina e persistência sobre motivação.	Persistência e disciplina sobre motivação passageira, com aprendizado incidental (social/interdisciplinar) na finalização de experiências.	Confiança na resiliência garantida.
D5	Transformação via ação assertiva.	Transformação de ausência de sentido (ociosidade, falta de suporte) em propósito via ação assertiva, levando a aprendizado posterior.	Frustração inicial transformada em empoderamento.
D7	Propósito/sentido essencial para aplicação prática.	Propósito e sentido como essenciais para motivação em aprendizado novo, com aplicação prática imediata ou projetada para o futuro profissional.	Necessidade essencial de validação prática.

Fonte: do Autor (2025)

A partir da análise do quadro, em consonância com o disposto no referencial teórico correlacionado, foi possível perceber em todas as falas que o sentido e o propósito promovem a disposição para enfrentar desafios e manter-se aberto ao aprendizado. Demo (2008) destaca essa discussão ao trazer que a aprendizagem pode não ser interpretada de forma imediata como algo prazeroso, podendo perturbar a mente humana, entretanto, ao atribuir sentido e significado ao que se aprende ou ao que se faz, esta ação pode ser interpretada como necessária com efeito imediato ou atrelado a um propósito futuro (Ferrari, 2020).

A pergunta seguinte teve como disparador o enunciado: Você já teve uma experiência de aprendizagem que tenha sido significativa por estar relacionada a um propósito pessoal? Descreva.

Essa indagação objetivou provocar nos residentes reflexões sobre como uma experiência é capaz de interferir na forma como o estudante percebe a aprendizagem. D1 inicia a discussão, informando que a escolha da sua profissão estava atrelada a uma experiência pessoal significativa de saúde durante sua infância, denotando uma conexão entre o aprendizado a um propósito tanto pessoal quanto profissional. Em sua fala, destaca a importância da residência da saúde coletiva para ajudar pessoas com problemas semelhantes aos dela.

*D1: A própria escolha da minha profissão foi por conta de uma demanda muito pessoal. Quando eu era criança, eu tinha muitos problemas de saúde, principalmente relacionados a minha alimentação e o processo que eu tive que passar pra melhorar influenciou muito na escolha da profissão. E depois de formada, toda a experiência da formação na faculdade e que me fez vir, foi justamente esse acompanhamento que eu tive, porque o acompanhamento que eu tive foi de um profissional do Sistema Único de Saúde. E aí pra mim, a residência da saúde coletiva era estar inserida nisso. Foi passar na residência, estar aqui no processo de aprendizagem da residência. É muito sobre uma realização pessoal e profissional, porque eu aprendendo aqui a questão de funcionamento, como funciona o SUS, como funciona tudo, me possibilita também poder ajudar outras pessoas que tinham o mesmo problema de saúde que eu. É isso, eu acho.*

Percebe-se na fala de D1 o que Frankl (2011, 2019, 2022) destaca como busca de sentido e propósito na aprendizagem, estando este sentido como potencializador na motivação intrínseca. A partir desta experiência pessoal, D1 passa a vinculá-la ao seu processo de aprendizagem, tornando-a significativa. Aguiar & Ozella (2006) e Pozo (2009) ressaltam essa construção ativa e subjetiva do conhecimento e sua positiva intervenção nesse processo.

Protagonismo e autorregulação também estão presentes na fala de D1 diante de sua decisão a partir da percepção da importância da sua experiência para seus julgamentos futuros. Gomez e Cornu-Labat (2024) destacam esse papel da função executiva no contexto da aprendizagem, visto que o sujeito, diante dos sentimentos percebidos, tem a capacidade de melhor interpretação do ambiente, identificando padrões para um efetivo manejo.

D6 interpela a fala de D1, valorizando a residência por permitir a qualificação profissional junto ao desenvolvimento de suas relações interpessoais, ressaltando essa vivência como aprendizagem:

*D6: eu acho que é a maior experiência de aprendizagem que eu já vivenciei foi a residência em si, né? Depois que eu me formei na graduação, um dos meus propósitos seria justamente uma qualificação profissional, que vinha a somar para agregar meus conhecimentos e na residência a gente percebe que além dos conhecimentos técnicos e científicos, a gente adquire uma grande experiência das relações interpessoais também, que é a questão da convivência, que a gente aprende muito nesse sentido também, então, para além dos conhecimentos técnicos, a gente está aprendendo essa relação interpessoal e a residência sempre foi uma realização para mim, porque é algo que viria a somar para me qualificar profissionalmente.*

Pode-se correlacionar o que D6 enfatiza aos escritos de Vygotsky (1984, 2007), quando enfatiza que a aprendizagem vai além do técnico, atingindo uma dimensão relacional. Freire (2011) também corrobora essa visão ao afirmar que a transformação pessoal e social só ocorre por meio do contato com o mundo real.

D7 complementa a fala de D6, destacando a necessidade de se sentir útil nesse processo. Para a residente, isso se traduz em realização intencional, apresentando exemplo prático que permitiu uma sensação de contribuição real, conforme sua fala a seguir:

*D7: eu acho que eu tenho muita necessidade de me sentir útil. E quando eu aprendo alguma coisa na residência que eu me sinto útil, eu me sinto realizada. Como se eu estivesse realizando um propósito, né? Pode ser uma coisa simples. Esses dias eu aprendi a calcular indicadores, a mexer na planilha e calcular os indicadores. Então eu me senti útil pra alguma coisa e com isso eu me sinto extremamente realizada, como se eu estivesse realizando um propósito.*

Percebe-se um fortalecimento no engajamento de D7, quando atrela suas emoções e a conação na aprendizagem ao processo de autorregulação. Fonseca (2014) destaca esta ação como facilitadora no ato de aprender, sendo reforçado por

Gazzaniga (2019) ao interpretar essa sensação de recompensa como preparatória para que o organismo melhor aprenda.

Dar sentido ao prático e ao conhecimento está presente no que defendem Frankl (2011) e Aguiar & Ozella (2006) ao relacioná-lo à ideia de aprender com sentido e significado. Desse modo, o propósito de se sentir útil fornece ânimo em virtude da realização pessoal que provocou em D7, uma aparente simples tarefa atuou como motivadora nesse contexto.

D3 continuou destacando sua preferência em trabalhar com o público idoso, algo intensificado durante a residência. Assim, conecta sua experiência pessoal às suas decisões profissionais ao afirmar que

D3: No meu caso, vou ser um pouco mais específico, porque eu acho que dentro da categoria de cada um de nós, a gente tem alguma coisa que gosta mais de trabalhar. A categoria é muito ampla e aí, no meu caso, eu gosto de trabalhar com o público idoso. E aí a experiência que eu tenho para relatar é do meu primeiro ano da residência. Aí eu passei o ano inteiro tendo contato com um grupo de idosos e aí procurei me qualificar mais para poder trabalhar com eles. E eu acho que que essa é uma boa experiência para ser relatada, porque para mim foi uma experiência exitosa e que a partir desse convívio com os idosos eu procurei outras formas de me sentir útil em relação a esse público. E era uma coisa que eu já tinha interesse de estudar, mas, que depois dessas experiências, acho que foi o que mais me impulsionou pra poder procurar mais sobre esse público.

Ausubel (1980) demonstra como o conhecimento prévio e interesses pessoais influenciam no aprendizado significativo ao se conectar uma nova informação a um aspecto relevante vivido pelo sujeito. Já Aguiar & Masini (2006) concordam com a afirmação ao defenderem que o ser humano decide e age de forma ativa ao ter consciência a partir da elaboração e compreensão do que se apresenta diante de si.

Frankl (2011) realça essa motivação apresentada por D3 ao evidenciar esse aspecto na correlação com o sentido de vida e validação pessoal. O indivíduo, ao realizar ações em consonância com seus valores, abre-se para o mundo e o percebe como algo passível de ser positivamente transformado, abrindo espaço para sua ação criativa perante aquele contexto.

D2 também destaca a experiência vivida na residência como algo de relevante em sua vida, mencionando seu crescimento pessoal através da autoconfiança e da capacidade de mensurar valor em sua ação:

*D2: A residência em si foi um grande sentido na minha vida, porque eu sempre procurei essa questão de qualificação profissional, como D6 falou. E eu sempre sonhei na residência por ela ser uma coisa que*

*traz mais à prática, mais a vivência, que não é uma coisa que a gente costuma ver muito dentro do campo da graduação, mas ela trouxe outras coisas para mim que particularmente para mim sempre foi difícil, porque eu sempre tive muita dificuldade em me impor, em dizer o que eu penso, porque eu sempre tive medo de estar ocupando o espaço de outra pessoa, mas... nem sei explicar direito. Acho que de agravar a minha verdade, acabar ferindo a verdade de outra pessoa. Mas aqui dentro da residência, se você não se impor e não falar o que você quer e da forma que você quer, você acaba que é engolido pelo sistema. Então, de certa forma, eu tô num ambiente que não é confortável para mim. Que não é confortável para mim, mas tem me projetado esse crescimento que eu não esperava que fosse melhorar, mas não no nível que está sendo, então eu me vejo hoje em uma posição que eu tenho que me impor e aparecem sempre ou pessoas ou coisas em que eu tenho que me impor de uma forma que eu não esperava que fosse acontecer, então isso para mim é um crescimento pessoal muito grande.*

Diante de uma situação desconfortável, D2 conseguiu se reposicionar e encontrar um sentido naquele ambiente. A esse respeito, Fonseca (2014) reflete sobre o papel das funções conativas e executivas no manejo das emoções, autorregulação e protagonismo na aprendizagem, e Frankl (2022) reforça a ideia de que o sujeito consegue encontrar sentido mesmo diante do sofrimento. Dessa maneira, D2 confrontou uma situação e pode se reestabelecer a partir dela, interferindo diretamente em seu estado motivacional.

Nesse sentido, D5 relatou que seu interesse pessoal motivou sua participação na residência, dando destaque ao aprendizado obtido na atenção básica e em atividades realizadas com mulheres com fibromialgia, enfatizando o papel da atuação multiprofissional:

*D5: eu também sempre tive muita vontade de participar da residência, porque assim que eu saí da faculdade eu já esperava e já fazia muitos projetos lá, para tentar a residência. Então eu me formei em 2023. Em 2024, eu entrei na residência direto. Então, para mim foi um aprendizado muito grande, porque eu não tinha tido nenhuma experiência na atenção básica, por exemplo. Porque na faculdade a gente só atendia fisioterapia mesmo e a gente nem tinha acesso à equipe multiprofissional, por exemplo, que aqui a gente tem. E uma das coisas que eu consegui fazer aqui por experiência assim, propósito pessoal, é porque eu sempre gostei muito de trabalhar com pessoas, mulheres com fibromialgia. Então, na UBS que a gente estava, nós nos juntávamos com outra UBS, criamos um grupo de mulheres com fibromialgia, então a gente fazia educação em saúde. Pude com outros profissionais, falando um pouco sobre o que é que pode melhorar nessa... No caso de D2, ela estava lá também e aí ela falou um pouco sobre a alimentação, que elas poderiam se alimentar para melhorar. Eu e D7 fazíamos o pilates. Ele (apontando para D6) falava um pouco sobre*

*a parte de medicamento, então acabei aprendendo um pouco de cada profissão nesse grupo e trabalhei com uma parte que eu gosto, que é o grupo de mulheres com fibromialgia*

Percebe-se na fala de D5 uma boa interação em grupo neste momento do encontro. Ela engloba os outros participantes denotando a importância da interação para o sentido daquela ação. Acerca disso, Vygotsky (1984) demonstra a valia da mediação social na aprendizagem e o valor da interdisciplinaridade no processo formativo, assim como Piaget (2003) e Wallon (2007). Nessa fala também se compreende o que Freire (2011) apresenta como construção do conhecimento a partir da vivência pessoal e relação social. Logo, D3 atribuiu sentido e significado a sua aprendizagem ao perceber a importância dessa correlação em seu contexto de vida.

O quadro a seguir sintetiza a lista de temas de maior relevância para os participantes diante da segunda indagação, considerando os sentimentos envolvidos na análise de suas experiências.

**Quadro 3 – Temas de maior relevância perante a segunda indagação**

<b>ID</b>	<b>Tema relacionado</b>	<b>Análise da experiência</b>	<b>Emoções, sentimentos e sensações presentes</b>
D1	Propósito pessoal como motor de aprendizagem transformadora.	Integração de vivência pessoal de vulnerabilidade em saúde (infância) à escolha profissional e à residência em saúde coletiva, promovendo uma aprendizagem significativa que conecta a teoria acadêmica ao funcionamento prático do SUS, gerando empoderamento para replicar cuidados transformadores em outros.	Realização pessoal e profissional, gratidão pelo SUS e esperança empoderadora ao ajudar outros.
D2	Crescimento assertivo via treinamento desafiador e adequação da teoria à realidade.	Residência realiza sonho de qualificação prática na pós-graduação, confrontando foco pessoal (dificuldade de imposição e medo de conflito) com demandas do sistema, fomentando o crescimento, ampliando a sinergia teoria-prática para dimensões intrapessoais.	Crescimento que transforma, desconforto que impulsiona e orgulho pela superação. Prazer ao perceber a aprendizagem com sentido.
D3	Vocação específica impulsionada por convívio prático.	Convívio prolongado com grupo de idosos no primeiro ano de residência ativou o interesse prévio, motivando a	Sucesso exitoso e impulso motivacional.

		qualificação autônoma e a busca por humanidade específica no público de idosos, demonstrando sinergia entre sentidos pessoais, prática imersiva e aprendizagem autodirigida.	
D4	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
D5	Sentido através da Interdisciplinaridade.	Transição imediata da graduação (foco em fisioterapia isolada) para residência expande horizontes via atenção básica e equipes multiprofissionais, concretizando propósito pessoal em grupo de educação em saúde para mulheres com fibromialgia, fomentando aprendizagem colaborativa entre as profissões e sinergia na prática laboral.	Entusiasmo pela realização, gratidão pela interdisciplinaridade e satisfação vocacional por encontrar sentido no que faz.
D6	Qualificação profissional holística via residência.	A residência emerge como ápice da aprendizagem adulta pós-graduação, transcendendo conhecimentos técnico-científicos para incorporar competências relacionais e interpessoais por meio da convivência prática, atendendo ao propósito pessoal de qualificação integral e preparando para o dinamismo profissional.	Realização plena, gratidão pela qualificação e motivação pela integração técnico-relacional com sentido.
D7	Utilidade prática como sentido de existência.	Aprendizagem concreta de habilidades operacionais (a exemplo de cálculo de indicadores em planilhas) na residência atende à necessidade intrínseca de utilidade, transformando competências técnicas em sensação de propósito pessoal e profissional, alinhando teoria à prática imediata.	Realização intensa, utilidade empoderadora e satisfação com sentido.

Fonte: do Autor (2025)

Percebe-se, pela análise acima, que a residência multiprofissional em saúde coletiva atua como experiência transformadora quando as ações estão em coerência com os valores, sentidos e propósitos dos residentes (vocacionais, relacionais e de

superação). O contexto revela padrões andragógicos nítidos, a exemplo da motivação por relevância prática, busca por autonomia, orientação ao problema e experiência como recurso (Knowles, 2009).

Dando continuidade aos disparadores, foi apresentada uma citação de Ausubel (1980): “o fator mais importante que influencia o aprendizado é o que o aluno já sabe”. Diante desta passagem, indagou-se: de que maneira vocês acreditam que relacionar novos conhecimentos com as suas experiências aumenta o engajamento na aprendizagem?

Essa pergunta teve como pano de fundo identificar como os residentes compreendiam o papel do conhecimento prévio diante da aprendizagem. D2 iniciou, enfatizando a importância de aplicar a teoria na prática. Para ela, vivenciar um contexto real torna o conhecimento mais concreto e significativo, visto que a graduação não lhe permitiu tal experiência:

*D2: eu acho que pegar muito da teoria, por exemplo, né? Eu, assim como D5, saí da universidade direto para a residência, que é um campo prático. Então, pegar as coisas que eu via teoricamente e conseguir aplicar isso, torna aquilo mais palpável para mim. Então é uma realidade. Porque você, muitas vezes, a gente sonda muito e a gente fica muito com aquilo na cabeça. Aí a gente estuda isso, a saúde da mulher, saúde da criança etc. E a gente não vê a realidade. Quando você vem para aplicar na realidade, é uma coisa totalmente diferente. É aquela famosa história da panela de pressão, o médico passa 6 anos estudando e chega na UBS, tem uma criança com uma panela de pressão na cabeça e você não foi preparado para aquilo. A gente vê a realidade e não aplicar aquilo que a gente só viu, mas adequar a realidade que a gente está vendo. Isso é um crescimento que a faculdade não ensina. Isso é um aprendizado de vivências. Então você pegar aquele conhecimento e você aplicar e modelar aquele conhecimento para se encaixar dentro daquilo dali, eu acho que aquilo gera um aprendizado muito maior e também muito mais significativo.*

Fica evidente no que D2 explanou a reflexão de Freire (2011) e Vygotsky (2007) quando ambos defendem o processo ativo e dialógico mediado socialmente, figurando como base fundamental para a construção do conhecimento. D2 critica a ação mecânica e abstrata no ato de aprender já descrita nos escritos de Freire (1987). Essa análise é confirmada por Ausubel (1980) ao defender a importância do contexto social e prático presente no conhecimento prévio que cada indivíduo detém e que age como elo necessário na cadeia de aprendizagem significativa do estudante.

D1 concorda com D2 ao expor sua visão sobre a importância da teoria, porém, é na prática que o real aprendizado ocorre, em função da criatividade aplicada ao conhecimento:

*D1: Eu acho que, como D2 disse, a gente aprende muito a teoria para depois aplicar na prática. E aí essa teoria é importante de ser aprendida, lógico, mas é necessário também, quando você começa a trabalhar, você vê que você vai, a partir das situações que você vai passando, você vai criando um senso crítico nem sempre aquilo ali que você aprendeu na teoria vai funcionar em determinada situação. Então eu acho que faz com que a gente consiga não se moldar, mas talvez dançar entre as possibilidades. Você amplia um pouco o seu olhar para. Por exemplo: eu aprendi na faculdade o que é um diabético, ele tem que comer não sei quantas gramas de tal alimento. Mas quando eu chego para o meu diabético que está aqui na minha frente, que ele diz: “minha filha, eu não tenho como comprar isso”. Então o que é que eu faço agora? Eu sei que ele tem que comer aquela coisa, mas ele não tem como fazer isso. Então como é que eu vou é moldar esse meu conhecimento prévio à realidade daquela pessoa? é muito sobre isso. A gente acaba aprendendo a dançar entre as possibilidades mesmo, ver que nem sempre tem que ser engessadinho daquela forma ali.*

Fica evidenciada na fala de D1, a necessidade de adaptação e pensamento crítico no aprendizado. Nesse sentido, Fonseca (2014) destaca a relevância que os processos ligados às funções executivas detêm, destacando a tomada de decisão e a flexibilidade cognitiva nesta dimensão.

A aprendizagem significativa detém um importante papel ao apresentar-se como dinâmica e social, ideias estas defendidas por Piaget (2003) e Vygotsky (1984), ultrapassando a simples memorização de conteúdos (Ausubel, 1980). A criticidade perante a ação e seu consequente reposicionamento (conforme D1 enfatiza ao falar sobre “dançar entre as possibilidades”) é afirmada por Freire (1987) quando defende a práxis no contexto da aprendizagem.

D7 dá seguimento ao assunto trazendo o fator “empolgação” diante do ato de mesclar novos conhecimentos à sua bagagem prévia. Destaca o resultado entre o paradoxo entre o que aprendeu e a prática real, exigindo de si mais criatividade e adaptação:

*D7: Eu acho que vem muito assim também: da flexibilidade das coisas e das pessoas, né? Tudo muda, tudo muda o tempo todo. Então acredito que cada um aqui carrega uma certa bagagem de conhecimentos até o momento, seja da graduação, seja de outros atendimentos, de outros trabalhos, de outros estágios e outras residências. E aí quando vem novos conhecimentos, eu acho que acaba trazendo uma certa*

*empolgação na gente também, né? É empolgante aprender coisas novas e mesclar com conhecimento que a gente já tem, com a bagagem que a gente já tem, como também a gente se depara, como D1 falou, com a realidade, né? Com coisas que na teoria, de um jeito e na prática é de outra. E muitas vezes dá aquele choque de realidade: poxa, eu passei minha graduação todinha achando que era preto no branco e quando eu chego aqui tem uma escala assim de cores que eu nunca vi na vida e que eu vou ter que lidar com isso, que eu vou ter que arrumar instrumentos, que eu vou ter que criar forma de lidar com aquilo de algum jeito para conseguir passar por essa experiência. Então acho que tem muito a ver com isso.*

Assim, D7 utiliza-se dos conhecimentos prévios para dar conta de uma necessária adaptação ao deparar-se com as incongruências que surgem entre a teoria e a prática. Ausubel (1980) atribuiu ao subsunçor essa bagagem citada por D7, fundamental no processo de aprendizagem. Essa conexão e adaptação é facilitada pela flexibilidade cognitiva e integração aos processos emocionais (Gazzaniga, 2019), atuando como aspecto motivacional nesse ambiente.

Complementando o exposto por D7, D4 apontou o fato de os novos conhecimentos poderem ser somados à experiência prévia, evitando, assim, um conhecimento engessado, abrindo espaço para um pensamento crítico. Esta ação interfere positivamente na evolução pessoal e profissional, segundo a residente.

*D4: Relacionar novos conhecimentos com suas experiências prévias, né? eu acredito muito assim: na modalidade que a gente tem estado, eu acredito que todo profissional, todo ser humano, ele vai ter sim uma experiência prévia e tudo o que ele experienciar, seja positivo, seja negativo, seja relacionado a sua área ou não seja, isso vai agregar de certa forma para ele. Então acaba que novos conhecimentos é uma coisa extremamente importante, porque você não vai ficar com conhecimento engessado demais. Porque se você fica só atrelado com essas experiências prévias, você fica uma pessoa presa, né? Seu conhecimento ali fica engessado demais. E assim, ciência e tudo, tudo que a gente relacionar a conhecimento, tudo que tiver no espectro de conhecimento, seja relacionado à profissão ou coisa ou outras coisas da vida, outras áreas, estão em transformação, em mudança. Então, quando a gente se abre pra ter novos conhecimentos, você acaba agregando o que a gente já tem e isso acaba fazendo com que a gente mude, fazendo com que a gente pense de outra maneira, tenha um senso crítico sobre aquilo. Com aquela experiência que eu já tinha, eu tenho um conhecimento novo. Isso me dá luz para mudar muita coisa que eu achava que era, para agregar com aquilo que eu já tenho certeza, entendeu? E também para repassar para outras pessoas com mais convicção também. Acho isso muito importante.*

Novamente a práxis trazida por Freire (1987) entra em cena. Refletir sobre um conhecimento existente, alterando-o a partir dessa reflexão é permitido, segundo D4, quando se põe diante de algo novo a ser modificado em função de um conhecimento anterior. Destaca-se ainda a plasticidade neural (Costa, 2023) permitida por essa ação.

Em seguida, D7 ainda traz aspectos relevantes relacionados à autorregulação e ao protagonismo do estudante (Ganda e Boruchovitch, 2018). Desse modo, percebe-se a importância que se dá à temática ao conectar as mudanças com responsabilidades e atitudes atribuídas ao sujeito que aprende. Esse processo de mudança do conhecimento também é encontrado nos escritos de Izquierdo (2018).

Enfatizando a aplicabilidade dos conhecimentos prévios, D3 ressalta as diversas situações em que pode ser utilizado. Tanto as experiências formais quanto as informais se beneficiam da flexibilidade e aplicação prática que esse tipo de conhecimento pode proporcionar.

*D3: Eu Acredito também nas falas que as meninas falaram, principalmente pelo fato de que o conhecimento não é limitado, pelo menos para mim, ele não se torna algo limitado, sabe? É sempre cumulativo. Então tudo que eu experienciei até hoje vai servir para eu aplicar de alguma forma em alguma situação, né? Como no contexto da própria residência. Já teve situações que eu tive que atuar não como profissional da educação física, né, mas pelo conhecimento popular que eu peguei lá da minha avó, né? Então. Tudo é conhecimento e tudo pode ser utilizado em algum, alguma situação. Então eu acho que é o principal fator que a gente deve se apegar a esses conhecimentos, buscar novos conhecimentos. E assim nos colocam em situações melhores, né? A gente consegue driblar muito melhor as situações do cotidiano, que às vezes é em um outro período da nossa vida a gente não conseguia. Sei lá, né? É saltar ou então pular aquele obstáculo. Eu acho que é basicamente isso.*

Além dos aspectos de aprendizagem cumulativa e multidimensional, presentes nos estudos de Izquierdo (2018) e Mourão Junior & Faria (2015), D3 demonstra a importância da integração de diferentes saberes e experiências tão presentes na neurociência cognitiva (Gazzaniga, 2014) e potencializadora do funcionamento cognitivo na combinação de soluções práticas (Fonseca, 2014). A aplicabilidade é multimodal e multifacetada, conforme exposto pelo residente, conferindo ao conhecimento prévio o status de extrema relevância nesse contexto apresentado pelo participante.

Nessa perspectiva interdisciplinar, D1 enfatizou o ambiente formativo da residência, destacando o acesso a múltiplos saberes, enriquecendo o processo de aprendizagem e facilitando a integração e aplicação do conhecimento:

*D1: Eu acho também que a residência multi, no caso, como um local realmente de um processo formativo, né? Que a gente está passando, é um processo de aprendizagem. A possibilidade de a gente ter várias especialidades girando ao nosso redor traz muito isso também: empolga mais a gente de aprender a coisa da fisioterapia. Porque na faculdade eu só aprendo a ser nutricionista, mas quando eu chego aqui, eu posso conversar com a D4 sobre uma dor que meu paciente está sentindo. Eu posso conversar com D7 sobre a prática de o que é que vai poder ajudar melhor aquele meu paciente, com D6 sobre o remédio que mais se adequa a determinada situação. É um conhecimento que eu não tinha acesso antes e que era muito difícil para mim, porque mesmo que na minha faculdade tivesse o curso de farmácia ou de fisioterapia, nós não interagimos entre a gente na graduação. Então eu acho que a residência por si só, ela empolga também a gente nesse sentido: de ser um processo formativo, em que a gente tenha acesso a vários tipos de informações que não são tecnicamente relacionados à nossa área. E aí isso agrega ainda mais nos conhecimentos prévios que a gente tinha, que aí a gente consegue aplicar melhor, a gente consegue desenvolver melhor o nosso trabalho, da nossa especialidade quando a gente também entende que a pessoa em si, que a gente está cuidando, tratando, ela vai precisar de outros aspectos e que eu tenho pessoas a quem eu posso buscar para entender melhor esses processos.*

De tal forma, D1 atribui grande relevância ao papel que a interação entre colegas tem em sua formação e na modificação de seu conhecimento. Essa empolgação citada remete a uma motivação que atua na abertura para a aprendizagem ao permitir que esse olhar (que combina necessidade e disponibilidade de informações) possa ser mediado pela ação interdisciplinar (Vygotsky, 1984).

O papel da aprendizagem significativa é ampliado pelo contexto social e colaborativo (Ausubel, 1980; Piaget, 2003) quando aliado ao sentido aplicado pelo estudante a um propósito seu (Frankl, 2019). Essa construção crítica e reflexiva é explorada por Freire (1987) ao entender que o sujeito primeiro lê o mundo antes mesmo de saber ler a palavra, isso é bem denotado na fala de D1 ao identificar como e quando utilizar esse conhecimento.

O quadro a seguir sintetiza a lista de temas de maior relevância para os participantes diante da terceira indagação, considerando os sentimentos envolvidos na análise de suas experiências.

#### **Quadro 4 – Temas de maior relevância perante a terceira indagação**

ID	Tema relacionado	Análise da experiência	Emoções, sentimentos e sensações presentes
D1	Flexibilidade crítica na adaptação prática. Cuidado holístico.	Relacionar teoria prévia com vivências reais desperta senso crítico e engajamento ao permitir "dançar entre possibilidades", flexibilizando regras da faculdade para atender a realidade humana específica, ampliando o olhar além do engessado.	Sentidos e valores aplicados à realidade, possibilitando motivação frente ao possível. Integração colaborativa.
D2	Ancoragem teórica na realidade vivencial.	A transição direta da graduação para residência transforma teoria abstrata em algo palpável ao confrontá-la com situações reais e imprevisíveis da UBS, gerando engajamento por permitir modelar o conhecimento prévio para caber na realidade concreta que a faculdade não preparou.	Empolgação pelo encaixe real e crescimento significativo.
D3	Conhecimento acumulado.	Todo conhecimento acumulado, da formação profissional à sabedoria popular da avó, forma um repertório ilimitado que possibilita driblar obstáculos cotidianos na residência, refletindo seu valor existencial de nunca limitar o saber, mas sim aplicá-lo criativamente em qualquer contexto para superar desafios com maior destreza.	Superação frente a obstáculos, quando visualizado sentido na ação.
D4	Propósito vital de fluidez transformadora contínua.	Atrelar experiências prévias (positivas/negativas, profissionais/pessoais) a novos conhecimentos evita o aprisionamento em visões engessadas, ativando seu valor central de abertura à mudança constante da vida e da ciência, gerando senso crítico que ilumina transformações pessoais para transmitir sabedoria agregada aos outros.	Prazer em se abrir perante uma mudança que faça sentido.
D5	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
D6	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

D7	Propósito de flexibilidade vital perante complexidade humana.	Mesclar bagagem prévia com novos conhecimentos ativa seu valor central de adaptação contínua às mudanças da vida, transformando o choque entre teoria binária e realidade multicolorida em empolgação criativa, em que criar instrumentos próprios para lidar com o imprevisível reforça seu sentido existencial de flexibilidade diante da complexidade humana.	Empolgação e flexibilidade adaptativa.
----	---	--	--

Fonte: do Autor (2025)

Percebe-se, através da análise do quadro anterior, que os respondentes vivenciam a aprendizagem como um processo dinâmico, ancorado em seus valores e propósitos de vida, possibilitando a flexibilidade, abertura para o novo e crescimento diante de cada contexto. Assim, entendem que o conhecimento não é algo estático, mas vivo e com propósito, permitindo que surja uma visão alinhada às relevâncias pessoais de cada participante.

A questão quatro trouxe o seguinte conteúdo: De que maneira a percepção da relevância do conteúdo educacional para suas experiências pessoais influencia no engajamento e autonomia na aprendizagem? Esta indagação tinha o intuito de provocar reflexões sobre como o engajamento e a autonomia no ato de aprender eram correlacionados à relevância que o conteúdo, ora apresentado, detinha naquele contexto.

D1 iniciou a discussão destacando que a sua motivação em aprender estava ligada ao seu sentimento de utilidade em sociedade, visto que sua formação tem como objetivo cuidar das pessoas. Para ela, aprender algo novo gera satisfação pessoal, pois o conhecimento adquirido tem o potencial de fazer diferença na vida do outro:

*D1: Eu acho que, como profissional de saúde, nós somos formados para cuidar de outras pessoas. Então eu acho que, para mim, entra muito no que D7 disse antes de se sentir útil. É um sentimento dela. Ela gosta de se sentir útil. Quando eu percebo ali uma sala de aula ou então quando eu estou estudando algum assunto, quando eu percebo que adquirir aquele conhecimento vai me ajudar a ajudar outras pessoas, eu me sinto satisfeita comigo mesma. E isso me faz querer estudar mais e querer aprender mais daquele conteúdo, porque quanto mais eu aprender, com mais excelência eu vou conseguir aplicar e eu vou conseguir chegar no meu objetivo que é auxiliar na vida de alguém. Então eu acho, para mim,*

*essa é a minha maior motivação de realmente ter autonomia, de querer aprender aquilo ali. É um objetivo pessoal mesmo. É questão de satisfação pessoal, de tipo assim, eu aprendi isso aqui, eu consegui aplicar, eu fiz alguma diferença. Então eu me sinto muito satisfeita por isso. Eu acho que é esse o sentimento.*

Freire (2020) reforça o conceito de educação como processo libertador, estando a aprendizagem ligada à capacidade de transformar a realidade e do agir no mundo das pessoas. De tal modo, D1 corroborou essa assertiva central da pedagogia crítica de Freire, pois aprender para ajudar ao outro se conecta à ideia de protagonismo e autonomia até então por ele defendida. O sentir-se útil também pode ser percebido como uma emoção, e Fonseca (2014) apresenta a emoção como potencial combustível no engajamento do sujeito, atuando diretamente na fixação da memória.

D1 apresenta nitidamente um propósito em sua fala. A motivação ancorada em um “para que” (que nesse contexto seria ajudar outras pessoas), promove resiliência e comprometimento na tarefa empreendida. Frankl (2011) apresenta essa perspectiva como condição essencial para que o indivíduo não somente se comprometa com a ação, mas a suportando em casos de sofrimento, permitindo sua concretização até mesmo em tarefas difíceis.

D7 se refere à percepção da relevância do conteúdo nas experiências pessoais como algo variável, dependendo do contexto e das necessidades individuais. Ressalta que o que é importante para uma pessoa pode não ter a mesma relevância para outra, implicando na necessidade de considerar essas diferenças no processo de aprendizagem:

*D7: Eu estava olhando para pergunta e vendo a percepção da relevância, e aí eu acredito que entra muito no contexto de cada um. O que é importante para mim, muitas vezes não é importante para D6. O que é importante para mim muitas vezes não é importante para D1, não é importante para a D2. Então eu acho que também precisa ser visto, debatido, avaliado o contexto de cada pessoa, né? às vezes as necessidades da gente são diferentes. O que é importante para um é diferente da importância do outro por conta do seu contexto. Às vezes é muito importante para mim me formar, atuar na minha profissão e às vezes para o outro não é tão relevante assim. Então, o contexto daquele conteúdo educacional, daquilo que eu vou aprender, eu acho que acaba influenciando muito.*

A intersubjetividade e o processo social abordado por D7 encontra ressonância em Vygotsky (1984,2007) ao inserir o contexto cultural e as interações como influências na atribuição de sentido e significado pelo aprendente. O reconhecimento dessa singularidade é fundamental para uma aprendizagem eficaz.

Pozo (2009) traz o aspecto da indisposição ou abertura da aprendizagem conforme o senso crítico do sujeito, sendo que o seu julgamento interfere diretamente no grau de motivação e assimilação da aprendizagem. Na mesma linha, Freire (2011) reconhece que diferentes realidades e interesses favorecem a consciência crítica do educando, facilitando a construção do conhecimento a partir da sua realidade e experiência.

A forma como cada pessoa encontra um sentido é única e pessoal. Não é possível, portanto, atribuir um sentido à vida de outra pessoa, ela mesma deve encontra-lo. D7 reconhece essa alteridade e o respeito ao que motiva e faz sentido ao outro. A vontade para encontrar esse sentido pode ser estimulada a partir do reconhecimento pelo próprio sujeito do que engloba seus propósitos e valores (Miguez, 2018).

O quadro a seguir sintetiza a lista de temas de maior relevância para os participantes diante da quarta indagação, considerando os sentimentos envolvidos na análise de suas experiências.

**Quadro 5 – Temas de maior relevância perante a quarta indagação**

<b>ID</b>	<b>Tema relacionado</b>	<b>Análise da experiência</b>	<b>Emoções, sentimentos e sensações presentes</b>
D1	Cuidar como propósito de vida.	A relevância do conteúdo desperta seu valor existencial de cuidar dos outros como missão de vida, gerando autonomia espontânea no aprendizado quando percebe que o saber se traduz em excelência prática para fazer diferença real na vida alheia, transformando o estudo em satisfação pessoal para concretizar seus objetivos.	Satisfação pessoal profunda, aplicabilidade gratificante e excelência motivadora.
D2	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
D3	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
D4	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

D5	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
D6	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
D7	Contextualização do saber.	A relevância emerge de seu valor existencial de respeito às singularidades contextuais de vida, ativando engajamento e autonomia apenas quando o conteúdo educacional se alinha às necessidades individuais do grupo, refletindo seu propósito de valorizar trajetórias únicas na formação profissional e pessoal.	Empatia pelas diferenças e valorização personalizada.

Fonte: do Autor (2025)

Por meio do quadro acima, percebe-se que apenas dois estudantes emitiram posicionamento sobre a indagação. Não houve espaço para questionamento do silêncio ou ausência de participação em um dos momentos que deveria ter forte discussão com a temática. Pode-se observar, naquela ocasião, que os que não responderam estavam, na maior parte do tempo, pensativos olhando para a pergunta. Foi dado o devido tempo de resposta, entretanto não fizeram uso da fala. Não houve indagação sobre o motivo da não participação naquele instante.

A quinta e última pergunta relaciona-se ao resumo do que foi discutido no encontro: qual a mensagem mais importante que vocês levam consigo sobre o sentido na aprendizagem após essa discussão?

D7 inicia afirmando que o processo de aprendizagem é mutável e fluente. Essa não linearidade está relacionada ao contexto social, histórico e pessoal de cada indivíduo, segundo ela:

*D7: Eu acho que a mensagem mais importante que ficou para mim é que o processo de aprendizagem ele é dinâmico e fluido. E que não é uma linha reta, né? Nunca vai ser uma linha reta, vai sempre se relacionar. Esse processo de aprendizagem vai sempre se relacionar com as pessoas que a gente está convivendo, né? Com o nosso contexto, com a forma que a gente pensa, com a forma que a gente foi criado, talvez. Eu acho que se relaciona com muitas variáveis esse processo. Então, pra mim, o processo de aprendizagem ele é muito dinâmico.*

Ao destacar a importância do contexto social e das experiências pessoais nesse processo, D7 apresenta o que Frankl (2011,2019) destaca como necessário para que a aprendizagem seja conectada ao sentido pessoal e existencial do ser humano, fortalecendo seu engajamento na ação. Essas experiências podem ser interpretadas sob a forma de subsunçores (Ausubel, 1980). O conhecimento prévio,

nesse contexto, atua essencialmente no processo construtivo, acumulativo, contínuo e dinâmico.

A visão de Freire (1987) corrobora essa perspectiva ao teorizar a educação como um processo dialógico, no qual a construção do conhecimento está imersa em contextos sociais e históricos que modulam a experiência do estudante, atuando como processo ativo e crítico e não em uma linha reta, conforme ressaltado por D7.

Em seguida, D6 toma a palavra e destaca a educação profissional e pessoal como linhas entrelaçadas, não atuando de forma autônoma, mas incorporando-se uma a outra à medida em que o sujeito avança na vida:

*D6: Eu acho que dentro do que a gente discutiu é perceptível que o conhecimento, que a educação profissional e pessoal, elas estão interligadas, né? Porque nós somos um ser humano só, né? Independentemente de ser de tal profissão. Então assim, eu acho que o mais importante, a mensagem é justamente essa, em que a gente tem que tentar de alguma forma relacionar da melhor forma possível, seja adquirindo um conhecimento profissional pra me agregar pessoalmente ou vice-versa.*

Vygotsky (2007) comunga com o disposto por D6 ao reforçar a ideia de mediação social e cultural no processo de aprendizagem, mostrando que o aprendizado é atravessado por diferentes esferas da vida do sujeito. Essa interligação contínua também é encontrada em Ausubel (1980) ao apresentar a aprendizagem significativa como fruto da união entre o novo conhecimento correlacionado com o que já foi vivido e aprendido.

Frankl (2022) correlaciona o sentido da existência às experiências pessoais e profissionais. Encontrar esse sentido é abrir-se para a vida e conseqüentemente para o novo. D6 toca no fator experiência, dando ênfase a esse processo integrativo entre as dimensões pessoal e profissional do sujeito. Dessa forma, é possível agregar as perspectivas em uma só direção.

D5 toma a palavra enfatizando a contribuição de cada indivíduo no ato de aprender de forma coletiva, ressaltando que, mesmo diante de situações árduas e aparentemente sem sentido, o aprendizado e a sensação de dever cumprido prevalecem:

*D5: Para mim a mensagem mais importante de hoje foi a importância de cada um na aprendizagem de cada um, porque todo mundo tem um pouco a contribuir. Todo mundo tem um lado pessoal que um dia está mal, mas você chega lá e ajuda. Isso é uma forma de aprendizagem ou você está em dúvida em alguma coisa e a pessoa vai ajudar. Então, para mim, isso é muito importante. E também em saber que, por mais que o*

*processo seja muito árduo, por mais que no início não faça sentido para você, no final você vai sair aprendendo alguma coisa. No final, você vai sair com a sensação de dever cumprido. Então, pra mim, a mensagem que ficou foi essa.*

Damasio (2000) enfatiza a segurança emocional como essencial no processo de aprendizagem, mostrando que ambientes acolhedores ajudam o estudante a enfrentar a adversidade. Na mesma linha, Mourão Júnior e Melo (2011) destacam a função executiva dentro do processo, melhor integrando o aprendizado, principalmente em situações complexas, conforme citado por D5.

A autorregulação pode ser percebida na fala de D5, quando atrelada à gestão da motivação em contextos desafiadores. Ganda e Boruchovitch (2018) defendem essa ideia em seus escritos na mesma seara em que Moreira e Masini (2006) sustentam a necessidade da percepção da relevância para que o conteúdo seja mais bem absorvido, mesmo em circunstâncias desafiadoras.

D5 reforça bem o peso em que uma experiência árdua pode ter na motivação do sujeito. Frankl (2019) apresenta um contraponto ao defender que até mesmo as adversidades podem ser fontes de estímulo para a aprendizagem se o sujeito a perceber como um valor a ser realizado ou uma tarefa a ser cumprida, denotando essa superação como um sentido existencial. Ao final, D5 compreende essa ideia ao afirmar que no fim do processo a pessoa sempre vai sair aprendendo alguma coisa, ou seja, encontrará um sentido.

D4 concorda com D5, acrescentando que todo conhecimento é aprendizagem, mesmo que não seja exatamente aquilo que se almejava, valorizando a diversidade de experiências enriquecedoras no ato de aprender:

*D4: Para mim, a mensagem que ficou desse momento aqui foi tudo é conhecimento. Tudo é aprendizado. E não importa, às vezes a gente tem muito essa visão dentro da residência multiprofissional sobre os campos, aí não tem como a gente não falar sobre isso aqui. E a gente vai muito com essa visão: Ah, aquele lugar ali não é tão bom, a gente não consegue aprender tanto ali. Não, mas aquele ali a experiência já é melhor, só que muitas vezes a gente vai e muitas vezes a gente se frustra, porque a gente, poxa, aqui não era o melhor campo, que tinha muito conhecimento? mas na realidade é que todo o campo tem as suas vantagens e desvantagens e diante daquele ali você vai aprender alguma coisa. Então o conhecimento ele é presente e às vezes a gente fica muito nessa: nossa, precisa aprender, eu preciso aprender, preciso entender tudo isso! só que não tem como, embora o conhecimento ele seja algo... que você realmente vai sair com conhecimento, às vezes, o conhecimento que você sai não é aquele que você queria. Mas, diante de tudo, tudo é conhecimento. E eu acho que ficou muito assim para mim, porque às vezes a gente se julga muito: nossa! ainda não aprendi isso,*

*ainda não estou nesse nível de conhecimento que eu queria, que eu achava. Mas a gente está muito melhor do que um ano atrás do que 2 anos atrás, né? Então, para mim, o que ficou foi tudo é conhecimento*

A pluralidade de saberes está presente tanto na fala de D5 quanto nos estudos de Freire (1987). Essa dialogicidade ancorada na diversidade, enriquece o processo educativo. Fonseca (2014) acrescenta a emoção diante desse contexto como potencializadora do engajamento do sujeito. Ao perceber, julgar e se abrir para o novo, o estudante amplia o comprometimento com sua própria aprendizagem.

Ausubel (1980) apresenta as conexões existentes entre conhecimentos prévios e novos a partir de experiências enriquecedoras, conforme citado por D4, sendo agregada à estrutura cognitiva do sujeito. Gazzaniga (2014) sustenta que o cérebro integra diversas experiências para construir esse conhecimento, de forma flexível e adaptativa, contribuindo positivamente para motivação do indivíduo.

Percebe-se que a resiliência diante da frustração tem papel importante para D4. No mesmo pensamento, Frankl (2011) traz a possibilidade de encontrar sentido diante do aparentemente incompreensível, visto que o ser humano anseia por esse sentido, procurando, a todo instante, conexões que possam ligar esse desejo ao engajamento da pessoa perante aquela ação.

D3 destaca a importância de dar sentido ao que se aprende, mesmo que momentaneamente não pareça interessante, visto que poderá ser útil futuramente.

*D3: Para mim a mensagem que eu levo sobre o sentido na aprendizagem é que, como a gente sempre está aprendendo alguma coisa, e seja positiva ou negativa, eu acho que é muito importante a gente empregar um sentido àquela coisa, né? E aí a partir do momento que você emprega um sentido, você vê sentido naquilo. Por mais que você não esteja vendo naquele momento o sentido, mas se você se esforçar para ver algum sentido e pensar que de alguma forma aquilo vai lhe beneficiar em algum momento da sua vida, por mais que seja uma experiência não tão positiva, né? Que seja uma experiência negativa, mas que de alguma forma você se encontra na mesma situação mais na frente, você já sabe como é que você vai sair dela. Então eu acho que a aprendizagem, por mais que não seja naquele momento tão interessante pra mim, pra gente. Eu acho que é muito importante a gente empregar um sentido àquilo, porque, pra mim, vai servir em algum momento, vai servir de alguma forma, né? Então acho que é basicamente isso. A partir do momento que a gente emprega um sentido às coisas elas tendem a fluir mais, tendem a andar melhor.*

O enfoque na importância do sentido, mesmo diante de adversidades, volta à tona na discussão: D3 enfatiza essa dimensão justificando o sentido como fator de resiliência frente a uma situação aparentemente desestimulante. Bamberger (2002)

traz essa perspectiva demonstrando que a leitura que o sujeito faz do mundo ocorre de forma ativa, assim como sua atitude para a aprendizagem dentro de um contexto pessoal (Martins, 2010).

Williamns e Potenza (2003) defendem que o desejo por algo está intimamente ligado a um sentido. De tal modo, percebe-se que D3, mesmo diante de algo que pareça não ter sentido, posterga essa análise adiando a recompensa para um futuro (Demo, 2008). Embora o encadeamento, organização e composição de sentidos aplicados, afirmados por Pinto (2014) não possam ser nitidamente delimitados na fala de D3, ainda podem ser identificados a partir do que ele enfatiza quando diz que ao empregar um sentido às coisas, estas tendem a fluir mais.

De fato, é um desafio lidar com esse processo, conforme defendido por Ferrari (2020), pois o resultado pode interferir diretamente na motivação ou procrastinação (quando o sentido não é nítido), enfatizando que o esforço consciente para encontrar significado é crucial para uma aprendizagem eficaz.

D2 concorda com D7 e ressalta que a aprendizagem possui múltiplos sentidos e depende muito do contexto social das pessoas envolvidas, destacando a aprendizagem multiprofissional:

*D2: Eu acho que o sentido da aprendizagem, como D7 falou, ele não é único, ele tem vários sentidos. A aprendizagem tem vários sentidos e vai depender muito de onde é que ela vai estar inserida, com quem vai se tratar. A gente entra, entra na residência e por se tratar de uma residência multiprofissional, às vezes a gente vai para campos com outras pessoas e, como D1 falou, a gente entra dentro do contexto de cada profissão. Mas tem muitos residentes que viram: Ah, eu vou para o campo com ele. O que é que eu vou fazer com ele? Ele não pode me agregar em nada, porque ele não é da minha profissão. Ou, por exemplo, principalmente se tratando, por exemplo, de profissionais como D3, que não são exclusivamente da área saúde em si, saúde que eu digo tipo áreas: nutrição, farmácia... que não pega aquela questão de prontuário. Porque já vi vários colegas falando: e aí? o que é que eu vou fazer com o profissional da educação física? O que que eu vou fazer com o biólogo na atenção básica? E tem tanta coisa para fazer, tem tanta coisa para fazer, tanta coisa que D3 pode agregar a mim, eu a ele ou a um biólogo. Gente, a saúde como um todo. Eu acho que você se vê além de você e passa a ver o outro também. Então tudo é um processo de aprendizagem. Ele tem vários sentidos.*

Frankl (2011) e Miguez (2018) argumentam que o sentido é algo subjetivo, atrelado a propósitos pessoais e identificado pelo próprio sujeito diante de suas interações sociais, assim como Ausubel (1980) defende que essas interações possuem elementos que promovem a aprendizagem ao unir o conhecimento prévio ao novo que se apresenta. Na mesma dimensão, Freire (2011) traz a diversidade

cultural e social como molde nas relações de aprendizagem, fortalecendo a estrutura cognitiva do sujeito. D2 engloba toda essa associação ao apresentar os sentidos como multivariados dentro do contexto de cada indivíduo.

O papel da fala autêntica de D2 é percebido nos estudos de AmatuZZi (2016) ao enfatizar o diálogo como quebra de espaços herméticos, contribuindo significativamente para uma abertura de aprendizagem colaborativa, principalmente quando essa interação social ocorre dentro de um ambiente multiprofissional (Vygotsky, 1984).

D1 sintetiza ao reforçar que o processo de aprendizagem é contínuo, englobando experiências boas e ruins, formando tanto o saber pessoal quanto o profissional:

*D1: para mim, a mensagem mais importante de hoje, depois de tudo que a gente debateu, é que o processo de aprendizagem é contínuo. Você nunca vai parar de aprender. Hoje eu aprendi muito, nessa conversa aqui, e amanhã eu tenho certeza que eu vou aprender mais ainda. E eu acho que no contexto da residência em si, quando a gente entra na residência, antes da gente entrar tem todo um floreio. A gente entra na residência sem saber exatamente como ela funciona, mas a gente sabe que é um processo formativo muito bom, porque agrega muita prática. E a gente não tem prática na formação. Então isso brilha nossos olhos, porque se a gente entra na residência, a gente vai ter a prática que a gente não teve e a gente vai conseguir reagir melhor as coisas quando chegar pra gente. Quando a gente chega aqui é muito bom, mas também é muito ruim e isso também é um aprendizado (a maioria riu nesse momento). É que nem quando a gente vai fazer uma pesquisa científica: eu tenho a minha hipótese. Quando eu confirmo a minha hipótese é um resultado maravilhoso. Quando eu não confirmo a minha hipótese eu tenho uma tendência a achar que aquilo ali não é um resultado, mas é. O não também é um resultado. As experiências ruins também são um aprendizado, um aprendizado de como não fazer. Eu não venho para a residência para aprender só o que eu posso fazer, eu também vejo na residência o tipo de profissional que eu não quero ser. E isso engloba não só nossos campos de prática, nossos preceptores, nossos tutores, nossa coordenação, engloba pessoas. Pessoas com as quais a gente convive nesse processo formativo, né? População também. Então é interessante trazer essa mensagem de que existem todos os tipos de aprendizado, eles são válidos. E o aprendizado ele sempre vai ser contínuo, quer seja o aprendizado do que eu posso fazer ou do que eu não vou em hipótese alguma na minha vida querer fazer. Então eu acho que para mim é isso: o processo de aprendizagem é contínuo e nem sempre formada de só boas experiências. As ruins também nos formam, nos ensinam a saber o que não fazer. Eu acho que é isso.*

D1 expressa a ideia de que tanto as experiências positivas quanto as negativas são oportunidades para encontrar sentido e crescer interiormente. Frankl (2019) defende essa assertiva denotando o propósito pessoal como inerente à abertura do sujeito para enfrentar as adversidades, permitindo que este atue com flexibilidade nesse contexto.

Na mesma perspectiva, Moreira e Masini (2006) trazem a aprendizagem significativa como fruto dessa flexibilidade, em que estrutura cognitiva é construída e modificada continuamente a partir dessa abertura. Stenberg (2017) enfatiza essa inteligência prática e a capacidade de reaprender com as experiências, conforme defendido por D1 em sua fala.

O seguinte quadro sintetiza a lista de temas de maior relevância para os participantes diante da última indagação, considerando os sentimentos envolvidos na análise de suas experiências.

**Quadro 6 – Temas de maior relevância perante a quinta indagação**

<b>ID</b>	<b>Tema relacionado</b>	<b>Análise da experiência</b>	<b>Emoções, sentimentos e sensações presentes</b>
D1	Sentido na continuidade formativa.	Valor existencial de crescimento perpétuo através de todas as experiências residenciais (boas, ruins, confirmatórias ou refutadoras), em que até frustrações e modelos negativos de preceptores/população revelam possibilidade de aprendizagem, concretizando seu propósito de vida de aprendizagem contínua que abrange especificidades e capacidades para formar integralmente o profissional que se deseja.	Validação, empolgação no aprender continuamente.
D2	Sentido da pluralidade relacional na aprendizagem.	Valor existencial de visão ampliada além do eu profissional isolado, em que o aprendizado multiprofissional revela múltiplos sentidos contextualizados nas relações com o outro, superando preconceitos reducionistas e concretizando seu propósito de vida de enxergar a saúde como comunidade interdependente, que enriquece todos os outros.	Expansão relacional, superação preconceituosa e totalidade integrada.
D3	Atribuição intencional de sentido.	Valor existencial de conferir significado ativo a toda experiência de aprendizagem, positiva ou negativa, transformando momentos sem sentido em algo para o	Esforço intencional, fluidez facilitada e confiança.

		futuro, para desafios recorrentes da vida, refletindo seu propósito de fluidez existencial através da intenção consciente de encontrar utilidade prospectiva em todo vivenciado.	
D4	Toda experiência é válida.	Afirmção do seu valor existencial de reconhecimento. O aprendizado em todos os campos da residência multiprofissional, independentemente de expectativas ou frustrações iniciais, possibilita libertação do autojulgamento por expectativas não atendidas e abraça a progressão contínua que supera o eu de um ano atrás, concretizando seu propósito de vida de encontrar sabedoria universal em toda experiência vivida.	Libertação do autojulgamento.
D5	Colaboração mútua.	A mensagem central celebra seu valor existencial de interdependência grupal, em que cada indivíduo contribui com seu lado pessoal para o aprendizado mútuo mesmo em momentos árdus (sem sentido inicialmente), culminando na realização coletiva do dever cumprido que valida o propósito de vida de apoio recíproco no processo formativo.	Perseverança recompensada e dever cumprido.
D6	Propósito de integração.	Afirmção do valor existencial de unidade integral do ser humano, em que a educação profissional e o desenvolvimento pessoal formam um contínuo inseparável que deve ser conscientemente relacionado para o crescimento total, refletindo seu propósito de vida em harmonizar dimensões aparentemente distintas da existência em benefício mútuo.	Harmonia e totalidade integral.
D7	Fluidez existencial.	A mensagem central cristaliza seu valor existencial de movimento contínuo e interconexão de vida, em que o aprendizado não segue trajetórias lineares, mas flui organicamente através das relações humanas, contextos pessoais e raízes formativas, refletindo seu propósito de vida de abraçar uma complexidade relacional como essência do crescimento humano.	Dinamismo libertador, interconexão relacional e fluidez orgânica.

Fonte: do Autor (2025)

O quadro 6 representa a importância do sentido aplicado por cada participante ao seu próprio contexto e como isso interfere diretamente na relação com todos os atores do campo onde atuam. A aprendizagem ganha relevância quando não se

cristaliza em algo linear, mas se configura de forma prática, fluida e holística. A reflexão intencional se faz presente, possibilitando uma análise crítica e possíveis mudanças a partir disso.

O segundo encontro foi finalizado diante de uma concordância entre os residentes sobre a importância de se atribuir sentido e significado ao que se apresenta diante de si, sendo esta atitude essencial para o processo de aprendizagem.

A partir da análise dos encontros e considerando o disposto no referencial teórico, o autor construiu um mapa mental demonstrando o fluxo e as interseções entre a aprendizagem significativa e os sentidos na vida do aprendente, conforme a seguir:

**Figura 12 – Mapa mental: Aprendizagem com Sentido**



**Fonte: do Autor**

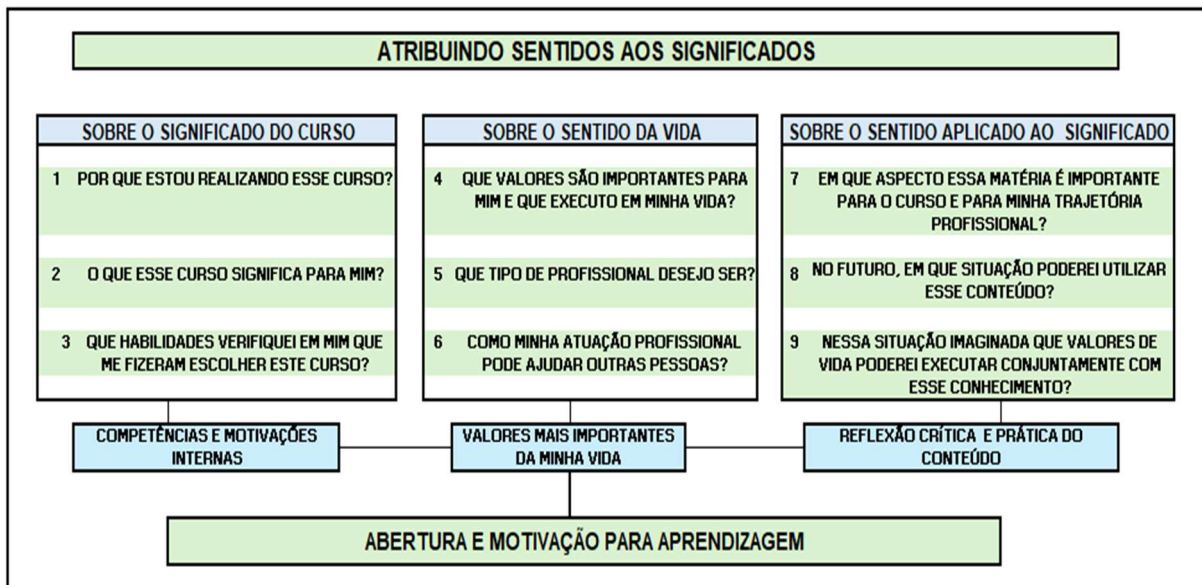
O conceito de aprendizagem com sentido, disposto na imagem acima, integra a aquisição de conhecimento técnico à dimensão existencial do indivíduo. No primeiro pilar, a Aprendizagem Significativa ocorre quando novos saberes se conectam aos conhecimentos prévios e às vivências pessoais, transformando o que já sabíamos. Esse processo não é meramente acadêmico, mas funcional e prático, pois busca responder à pergunta "Para quê?", direcionando o aprendizado para as capacidades fundamentais de criar, amar/vivenciar e suportar as adversidades da vida.

No segundo pilar, o foco recai sobre os Sentidos na Vida, divididos entre as esferas pessoal e profissional. Essa dimensão explora a relação entre o Eu e o Mundo, moldando a percepção da realidade por meio de um sistema sólido de crenças e valores. O mapa sugere que nossa atuação no mundo e as escolhas que fazemos são reflexos diretos de como interpretamos nossa própria existência e as responsabilidades que assumimos em nossos diferentes estágios de vivências.

A síntese visual revela uma interdependência cíclica: o aprendizado prático alimenta nossas crenças, enquanto nossos valores dão propósito ao que decidimos aprender. Ao unir as duas dimensões, denota-se que a educação só se torna verdadeiramente plena quando o conhecimento serve para fortalecer a percepção de vida do sujeito. Assim, o ato de aprender deixa de ser um acúmulo de informações para se tornar uma ferramenta de construção de significado, mudanças na realidade e resiliência.

Com base nas discussões e resultados apresentados, o autor elaborou um pequeno questionário, a ser interpretado e respondido pelo próprio estudante, possibilitando atribuir sentidos aos significados.

**Quadro 7 – Atribuindo Sentidos aos Significados**



Fonte: do Autor

O quadro acima resume de forma prática os resultados deste estudo, permitindo que o sujeito, ao atribuir sentido aos significados a partir de seus valores, história de vida e perspectivas futuras, possa ampliar seu campo de percepção e,

assim, obter elementos que favoreçam sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem diante de um conteúdo a ser apreendido/fixado.

As questões 1, 2 e 3 referem-se ao significado que o curso tem para o estudante, incentivando-o a reconhecer suas competências e motivações internas. De tal modo, perceber qual o significado que o curso apresenta para o sujeito, leva-o a refletir sobre como e por que chegou até ali, bem como a conectar-se a experiências passadas, as quais podem agir como validadoras do contexto.

O sentido da vida do aprendente é explorado de maneira direcionada, sem adentrar em aspectos existenciais ou filosóficos. Assim, as questões 4, 5 e 6 demandam que o sujeito constate os valores mais importantes em sua vida (amor, solidariedade, ética, justiça etc.) e, ao imaginar que tipo de profissional deseja ser, poderá conectar essa projeção ao pensar em como seu agir profissional terá capacidade de influenciar positivamente na vida de outras pessoas.

O último bloco de perguntas (7, 8 e 9) está relacionado à prática do conteúdo quando atrelada aos valores que são importantes para aquele sujeito. Essa integração, oriunda da atribuição de sentidos aos significados, permite uma reflexão crítica do conteúdo, possibilitando não somente a visualização real de como aquele conteúdo poderá ser útil, mas uma significativa abertura ao aprendizado e consequente ganho de motivação, influenciando diretamente na efetiva fixação dos conteúdos em forma de aprendizado e não como algo mecanicamente memorizado.

Ao aplicar o conteúdo do questionário acima a si próprio, o estudante poderá chegar à conclusão de que, por exemplo, ao imaginar-se atendendo uma paciente com uma possível infecção, poderá agir de forma mais eficiente se detiver o maior conhecimento possível sobre o assunto e que, caso não tenha aprendido na graduação, poderá incorrer em iatrogenia, prejudicando o prognóstico da paciente, sua saúde, além de impedir que seu sonho de ser um profissional renomado se concretize. Essa capacidade de projeção e de identificação de um “para que” conectado aos valores e sentido de vida do sujeito pode impulsionar a aprendizagem da pessoa, mesmo em condições adversas (a exemplo de não gostar do conteúdo da disciplina), superando, inclusive, estados de procrastinação.

Percebe-se, assim, que os resultados obtidos apontam para a necessidade de uma ferramenta facilitadora desse processo de aprendizagem, cujo método tem potencial para uma maior abertura e motivação, a partir da identificação da aplicabilidade, sentido e significado do conteúdo pelo aprendente.

## 6. PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT)

A elaboração de um produto educacional dentro do programa de mestrado profissional é exigência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a conclusão da pós-graduação stricto sensu (Sarmiento, 2019), porém, traduz-se como uma necessidade, considerando sua relevância prática no contexto a ser utilizado.

Entende-se por PTT como objeto de aprendizagem, oriundo de uma pesquisa científica. Esse visa contribuir para a prática profissional de educadores e educandos, podendo assumir diversos formatos (mídias educacionais, protótipos e materiais práticos, propostas de ensino, materiais textuais etc.) permitindo sua execução em contextos reais de ensino (Brasil, 2016).

Para consolidação deste estudo foi selecionado o e-book como PTT. Trata-se de uma versão digital de um livro físico, possuindo o mesmo conteúdo, mas apresentado de forma digital (Moura; Barbosa, 2017).

Sua justificativa e relevância pode ser comprovada através da possibilidade de acesso a uma grande variedade de conteúdos de maneira rápida, dinâmica, democrática e inclusiva (visto sua apresentação no formato PDF – compatível com quase a totalidade de dispositivos eletrônicos). Assim, esse instrumento se apresenta como ferramenta versátil e eficiente através da autonomia e estímulo à prática da leitura (Santos e Mesquita, 2024).

O e-book foi construído a partir das demandas identificadas neste estudo, sobretudo as relacionadas à motivação e abertura da aprendizagem a partir dos conteúdos e contextos apresentados aos estudantes no contínuo de seus cursos vigentes.

O formato se deu utilizando a técnica de narrativa, com a intenção de convidar os estudantes a adentrarem em uma história com elementos e vivências que comungam com suas experiências, ao apresentarem alguma dificuldade em atrelar sentidos e significados aos conteúdos estudados, bem como manterem um grau satisfatório de engajamento nesta atividade, promovendo, assim, a aprendizagem.

No e-book, diferentes conhecimentos foram tratados por meio de diálogos entre os personagens. Aspectos como atenção, memória, cognição, conhecimentos prévios, aprendizagem significativa, aprendizagem crítica, sentido de vida, valores e sentido na aprendizagem estiveram envoltos no enredo da narrativa, de forma a

convidar o leitor a refletir junto aos personagens sobre a importância desses elementos para o processo de ensino e aprendizagem.

Esse produto é destinado não somente a residentes em saúde coletiva, mas para qualquer aluno de graduação e/ou pós-graduação (estudantes de semestres iniciais), cujo objetivo ancora-se na sensibilização para a necessidade de um protagonismo estudantil. A partir da leitura do e-book, espera-se que ocorra o despertar para a autorregulação, visando um maior engajamento por parte do estudante em seu processo de aprendizagem.

A aplicação dessa ferramenta deverá ocorrer, em princípio, sob mediação de um(a) professor(a). Sugere-se que o aluno faça uma leitura prévia, possibilitando uma discussão em sala de aula, envolvendo as percepções e *insights* dos discentes. Espera-se que, ao final do debate, seja possível o surgimento de novos elementos capazes de auxiliar o sujeito em sua jornada de aprendizagem significativa, favorecendo a motivação, a abertura para a aprendizagem e a resiliência necessárias para cada contexto.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A aprendizagem engloba desenvolvimento e evolução. Sabe-se que a humanidade evolui em processo constante e, desde os primórdios, o ato de aprender é condição de sobrevivência da espécie. O organismo vivo é exposto a diversos estímulos e, a partir da interação entre esses componentes, o crescimento necessário ocorre não somente para a preservação do ser, mas na progressão da realidade, num contínuo aperfeiçoamento em busca de sua completude ou sentido de existir.

No percurso teórico deste texto, percebeu-se que, diante de algo a ser aprendido, o sujeito primeiro apreende. É na captação do estímulo que tudo se inicia. A partir da detecção do fenômeno, a atenção entra em cena e, de forma voluntária ou involuntária, seleciona o que será focalizado. Mantida a atenção, passa-se a interpretar o incitamento sensorial, com a utilização da memória e da afetividade por intermédio da sensopercepção.

A memória participa desta ação tanto ao ser evocada no reconhecimento do estímulo, quanto a novos registros que serão incorporados. Essa função estará presente em todo o processo da aprendizagem, quer seja na movimentação inicial, quer seja na consolidação final. O que irá diferenciar a sua utilização estará

relacionada a sua manipulação em processos mecânicos ou críticos da aprendizagem, conforme a necessidade e o contexto envolvidos.

Em seguida, os processos conativos ligados às emoções atuam modulando a atenção e a memória. O estímulo é codificado e recebido na memória (trabalho, curta ou longa duração) e a informação registrada nas redes neurais de forma ampliada (caso se ligue a uma emoção positiva) ou prejudicada/inibida (quando relacionadas a emoções não positivas).

O controle inibitório, autorregulação, adaptação e tomada de decisão surgem a seguir, ora mantendo o foco no estímulo, ora agindo sobre o engajamento do sujeito naquela ação. Esse movimento ocorre de forma paralela aos demais processos, configurando-se de forma dinâmica e contínua.

Até este momento do processo há uma tentativa nítida em localizar o significado do estímulo dentro da semântica de vida do sujeito. Ele tenta a todo instante identificar o incitamento dentro de um padrão já conhecido e, caso contrário, aproxima-o de algo similar, na tentativa de familiarização. O subsunçor, ou conhecimento prévio, é assim evocado visando conectar-se ao novo que ora surge, ratificando ou retificando um saber até então fixado.

Diante desse contexto, o indivíduo se percebe em meio a outros componentes que interferem no julgamento daquela ação. O estímulo, após identificado, é correlacionado, e o ambiente atua de forma relevante nesta fase. Não é somente o fenômeno puro que importa, as emoções, as pessoas e os conhecimentos antigos atravessam a análise daquele estímulo e o indivíduo passa a considerá-los no intuito de um assertivo julgamento.

No arcabouço da aprendizagem, o sujeito busca no significado um sentido. O ato de aprender é sempre conectado a um objetivo e este pode ligar-se a um propósito maior que, por sua vez, pode ou não estar agregado a um sentido existencial, que interliga esse indivíduo ao mundo e o faz sentir-se pertencente a ele.

Nessa fase da aprendizagem, a pessoa identifica se o conteúdo a ser aprendido merece sua atenção e seu esforço na tentativa de compreendê-lo para melhor fixá-lo. A criticidade dará a tônica para as fases seguintes do processo. Se o indivíduo lê o mundo antes da palavra, então ele necessita saber a aplicabilidade daquele conhecimento antes mesmo de consolidar sua fixação. Assim, refletir sobre esse saber e como será utilizado é essencial nesse momento.

O sujeito no mundo, interagindo com outros indivíduos e com o saber a ser apreendido, utiliza-se da sua história, da sua dimensão social, do seu potencial crítico e de seus objetivos ou propósitos para, junto ao estado emocional em que se encontra, interpretar a valia do que ora se apresenta como fenômeno a ser aprendido. Se forem estes os únicos elementos envolvidos, a possibilidade de recuar diante de uma adversidade é iminente. Entretanto, o sujeito pode continuar em progressão se algo maior aos seus objetivos e propósitos surgir nesse processo, então o sentido pode atrelar-se ao significado de modo a potencializar o engajamento do aprendente.

O sentido pode aqui ser traduzido como um farol que guia o ser em direção a algo maior do que ele próprio. Não é apenas uma meta de vida, mas um “para que” existir. Quando se tem um sentido na vida ou para a vida, supera-se as adversidades com menor sofrimento. Dessa forma, não se trata somente de aprender para atingir uma nota mínima e garantir, por exemplo, o cumprimento de um crédito universitário, mas aprender para ser um excelente profissional que atuará de forma justa e ética com seus clientes ou pacientes, garantindo um ganho para a sociedade através de seus serviços e, conseqüentemente, uma realização pessoal e profissional daquele aprendente.

Observa-se que o ser humano está em constante busca por sentido e seus valores podem auxiliá-lo nesta busca. Valores de criação, valores de experiência/vivência ou valores de atitude participam desse processo ao indicar para o sujeito os caminhos para sua realização. Assim, ao considerá-los como importantes componentes da aprendizagem, o sujeito amplia suas possibilidades de motivação e engajamento.

Esse processo poderá ocorrer de forma mais ou menos árdua a depender da estratégia de enfrentamento que este aprendente utilizará. Excluindo-se aqui as questões relacionadas as táticas relativas aos tipos de aprendizagem ou técnicas de memorização e fixação de conteúdo e mantendo-se o enfoque no grau de comprometimento e engajamento com o ato de aprender (agindo diretamente em sua motivação), pode-se considerar que a estudante poderá atribuir sentidos aos significados, visando fortalecer o interesse nesse conhecimento.

Entender como acontece o processo de aprendizagem envolve uma interação complexa entre aspectos cognitivos, emocionais e executivos, que trabalham juntos na construção de um aprendizado mais significativo. Para que esse processo seja eficiente, é importante observar como funções psíquicas como atenção, percepção e

memória são influenciadas pelas emoções e pelo ambiente em que a pessoa está inserida. Esses fatores não só afetam a forma como o conteúdo é assimilado, mas também estão ligados à motivação e à capacidade de autorregulação do estudante. Tudo isso é fundamental para desenvolver uma aprendizagem mais dinâmica e crítica, que consiga integrar o conhecimento às experiências pessoais e ao contexto social em que a pessoa vive.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa e com sentido pressupõe a articulação entre o conhecimento prévio do estudante e o novo conteúdo, em um processo ativo, dialógico e construtivo, baseados nos propósitos e valores de vida daquele que aprende. Referências clássicas e contemporâneas ressaltam que o engajamento do aprendiz está diretamente relacionado à atribuição de sentido e propósito no ato de aprender, configurando-se como fatores essenciais para a motivação intrínseca e para a superação de possíveis desafios ou situações adversas. Tal perspectiva denota que o aprendizado não se dá apenas pela acumulação mecânica de informações, mas pela mobilização crítica e reflexiva do indivíduo, que se posiciona como protagonista de sua trajetória educacional quando se percebe diante de um “para que” atrelado às suas questões existenciais.

Dessa feita, o presente estudo objetivou compreender como os significados e sentidos atribuídos ao ensino influenciam o processo de aprendizagem crítica, utilizando-se da ferramenta grupo focal, aplicada aos estudantes da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Universidade Regional do Cariri (URCA), à luz de suas experiências e propósitos de vida. O objetivo foi atingido em sua totalidade, conforme explicitado na pesquisa e resultados apresentados, bem como validados pelo referencial teórico discutido. O pressuposto de pesquisa foi confirmado: residentes que percebem relevância pessoal (metas de vida, aplicação prática) demonstram maior motivação, autorregulação e abertura ao aprendizado, mesmo em contextos desafiadores.

A articulação do referencial teórico permitiu mesclar conhecimentos até então não agrupados na forma aqui explicitada. Os conceitos de aprendizagem significativa e aprendizagem crítica estão bem consolidados na literatura, entretanto o sentido (com a semântica e conotação entendidas na dimensão de Viktor Frankl) não havia sido incorporado a estes elementos na perspectiva apontada por este estudo.

A pesquisa prática permitiu verificar como os estudantes interpretam suas vivências de aprendizagem à luz de seus valores, significados e sentidos. Ademais,

possibilitou delinear as demandas, angústias e anseios, bem como suas relações com as práticas estudantis e o cenário almejado no futuro de cada sujeito participante.

O resultado encontrado aponta em direção a uma significativa importância do sentido e valores existenciais de cada aprendente na motivação e engajamento destes indivíduos em seus processos de aprendizagem. Aconselha-se a aplicação do e-book em ciclos de formação na residência multiprofissional da URCA, avaliando o impacto pré/pós-testes, favorecendo a Educação Permanente em Saúde.

Por outro lado, algumas limitações foram identificadas durante o processo, estando relacionadas ao tamanho da amostra que, mesmo atendendo às diretrizes do grupo focal, pode interferir na generalização de alguns dados (contextos acadêmicos restritos). A interpretação subjetiva dos dados, apesar de o método fenomenológico prever essa situação, o que pode afetar a variação dos resultados (categorização e interpretação desses dados) e a inexperiência do pesquisador na condução de grupos focais, visto que, apesar da eficiente preparação do conteúdo e efetiva aplicação da ferramenta, riscos de manejo de tempo e de fala podem apresentar importantes oscilações. A literatura apresentada não abrangeu a totalidade do assunto em virtude de a temática relativa à aprendizagem significativa não englobar a questão do sentido na visão existencial, visto o pouco material encontrado. A mesma dificuldade foi percebida na disponibilização de resultados de pesquisas com dados qualitativos abertos.

Recomenda-se novos estudos na área envolvendo uma maior amostra representativa das classes de estudantes, além de uma interativa participação do mediador, visando aprofundar ainda mais as respostas dos participantes. A temática deve ser mais bem explorada, visto ser um importante componente com potencial relevante para a abertura da aprendizagem e motivação por parte do aprendente e ainda pouco explorada no meio acadêmico e profissional em relação à visão aqui apresentada.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, WMJ; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 2, pág. 162-177, jun. 2006.

ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

AMATUZZI, Mauro Martins. **O Resgate da Fala Autêntica na Psicoterapia e na Educação**. Campinas: Alínea, 2016.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Nathália Helena; MENDONÇA, Paula Cristina Cardoso. DADOS ABERTOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES. *Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 26, p. 1-16, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240172>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240172>. Acesso em: 11.08.2025

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. CAPES. Considerações sobre Classificação de Produção Técnica – Área de Ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm). Acesso em: 06 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf). Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL, Ministério Da Saúde Secretaria De Gestão Do Trabalho E. Educação Na Saúde Departamento De Gestão Da Educação Em. *Política Nacional De Educação Permanente Em Saúde*. MS, 2008.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280010, 6 fev. 2023.

DA SILVA, Lucas Ferreira; PARISOTO, Mara Fernanda; DO NASCIMENTO, William Junior. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM CLUBES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 2801–2815, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1527>. Acesso em: 25 jul. 2025.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3 ed. Porto Alegre. Artmed, 2019.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DE OLIVEIRA CUNHA, Ana Maria. Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 47, 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DORNELLES, Nicanor S.; TAUCEDA, Karen C.; **Educação em saúde, docência e aprendizagem significativa: uma revisão sistemática**. Revista Observatorio de La Economia Latinoamericana, v.22, n.6, p.01-16, Curitiba, 2024.

ENDO, A. C. B.; ROQUE, M. A. B. **Atenção, memória e percepção: uma análise conceitual da Neuropsicologia aplicada à propaganda e sua influência no comportamento do consumidor**. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 40, n. 1, p. 77–96, abr. 2017.

FARINA, Everton; SANTAROSA, Maria Cecília Pereira; DA ROSA, Cleci Teresinha Werner. Unindo aprendizagem significativa e metacognição para o ensino de Engenharia. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 14, n. 1, 2025.

FERRARI, José. **Procrastinação: a arte de deixar para depois**. São Paulo: Gente, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaturismo Século XXI**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jul. 2025.

FRANCO DE LIMA, Ricardo. Compreendendo os Mecanismos Atencionais. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 113-122, nov. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212005000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 jul. 2025.

FRANKL, Viktor E. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 2019.

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida**. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

- FRANKL, Viktor E. **Sobre o sentido da vida**. São Paulo: Editora Vozes, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 71-80, 2018.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.
- GAZZANIGA, M. S., IVRY, R. B., & MANGUN, G. R. Neurociência cognitiva: a biologia da mente. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMEZ, Ruth M. de Jesus, CORNU-LABAT, Maria. A. “Emotional regulation” or “affective regulation”? **Frontiers in Psychology**, v. 15, 7 nov. 2024.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2018
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSSELL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDSPETH, A. J. **Princípios de neurociências**. São Paulo: Artmed, 2014.
- KNOWLES, Malcolm. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009
- MARQUES, H. R.; CAMPOS, A.C.; ANDRADE, D.M.; ZAMBALDE, A.L. **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v. 26, n. 3, p. 718–741, set. 2021.
- MARTINS, Carlos Eduardo. **A fenomenologia em Husserl. Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 211-220, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912010000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912010000200007). Acesso em: 14 jun. 2025.
- MIGUEZ, Eloísa Marques. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MIGUEZ, Eloísa Marques. O vazio existencial e a busca de sentido na vida: contribuições da logoterapia de Viktor Frankl. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, p. 45-56, 2018.

MITCHELL, Jonathan. Emotion and attention. **Philosophical Studies**, v. 180, p. 73-99, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11098-022-01876-5>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thompon Pioneira, 2002.

MOREIRA, M.; MASINI, E. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 1. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Vozes, 2017.

MOURÃO JÚNIOR, C. A.; FARIA, N. C. **Memória**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n. 4, p. 780–788, 2015.

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto; MELO, Luciene Bandeira Rodrigues. **Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizagem**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 3, pág. 309-314, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/6DKfm4zCwj6QRtrXGqjGtQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PATRICIO, Lorena Alves Santana; SALLES, Creuzimara Pessanha Madalena; KLAUSS, Jaisa. **Contribuições das emoções na aprendizagem escolar: revisão integrativa**. *PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES, ANÁLISES E PRÁTICAS*, v. 1, p. 37-48, 2022

PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre Fenomenologia & Educação**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2014.

PERLS, F. **Ego, fome e agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud**. São Paulo: Summus, 2002.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

PINTO, A. C. A. Os sentidos e significados constituídos por adolescentes sobre os saberes escolares. 2014. 135 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

POZO, JI; CRESPO, MG **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ª edição. Artmed. 2009.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, L. A.; SCATENA, J. H. **A avaliação da atenção primária à saúde no contexto brasileiro: uma análise da produção científica entre 2007 e 2017**. *Saúde e Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 95–110, jun. 2019.

SANTOS, Ana Paula dos; LIMA, Maria Clara. **Os sentidos do sentido: uma leitura fenomenológica**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 273-281, 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672012000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000200004). Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOS, Laiton Garcia dos, e MESQUITA, Rafael Fernandes de. O artigo “Recursos tecnológicos: o uso do e-book como produto educacional” foi publicado na **Revista Sítio Novo**, em Palmas, volume 8, número 3, páginas 77 a 85, em 2024. DOI: 10.47236/2594-7036.2024.v8.i3.77-85p. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1518>. Acesso em: 9 nov. 2025

SANTOS, M. L.; EUGÊNIO, B. G.; FREITAS, P. M. de. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2003 A 2022. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 7, p. e16565, 2024.

SARMENTO, Januário Neto Pereira; VIANA NETO, Alcyr Alves. **Educação profissional e tecnológica: EPT em pauta**. Anápolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2019. 29 p. : il. color. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433019/4/Produto%20educacional.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, A. DO E. Sentido e experiência no âmbito da atividade cognitiva. **Revista do Departamento de Psicologia. UFF**, v. 17, n. 2, p. 35–43, dez. 2005.

SMITH, Jonathan A. **Psicologia qualitativa: uma orientação prática para métodos de pesquisa**. Tradução de Caio Liudvik. Petrópolis: Vozes, 2019.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em Revista*. n. 36. Curitiba. 2010.

STERNBERG, Robert J.; STERNBERG, Karin. **Psicologia cognitiva**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006

VIDAL, L. M. M.; JARDIM, M. I. de A. Aprendizagem significativa potencializada com uso da metodologia ativa aprendizagem baseada em projetos nas aulas de biologia - uma revisão sistemática. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. e5539, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-076. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5539>. Acesso em: 25 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, Wendol A.; POTENZA, Marc N. Neurobiologia dos transtornos do controle dos impulsos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 120-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/tcnP4wwbLFqGRY3P3hjnkn/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

## APÊNDICE A – Indagações para o Questionário

### Demográficas e de Formação

#### 1. Idade

- Menos de 25 anos
- 25-30 anos
- 31-35 anos
- 36-40 anos
- Mais de 40 anos

#### 2. Formação Profissional

- Nutricionista
- Fisioterapeuta
- Farmacêutico
- Educador Físico
- Enfermeiro
- Biólogo

#### 3. Há quanto tempo já possui graduação?

- Menos de 2 anos
- 2-4 anos
- 4-6 anos
- 6-10 anos
- Mais de 10 anos

#### Aprendizagem Crítica e Autorregulação

#### 4. Quão frequentemente você questiona ou analisa criticamente as informações novas que recebe durante sua formação? (Escala de 1 a 5, onde 1 é "raramente" e 5 é "sempre")

- 1 Raramente
- 2 Pouca frequência
- 3 neutro
- 4 Quase sempre
- 5 Sempre

#### 5. Como você avalia sua capacidade de autorregular seu próprio processo de aprendizagem? (Escala de 1 a 5, onde 1 é "mínima capacidade" e 5 é "grande capacidade")

- 1 Mínima capacidade
- 2 Pouca capacidade
- 3 Média capacidade
- 4 Boa capacidade
- 5 Grande capacidade

#### 6. Quais estratégias você utiliza para gerenciar seu tempo e priorizar tarefas de aprendizagem? (Marque até 2 opções)

- Planejamento diário

- Metas semanais
- Revisão contínua do material
- Busca de feedback
- Outros (especifique)

#### **Sentido da Aprendizagem e Aprendizagem Significativa**

7. **Quão importante é para você que o processo de aprendizagem tenha um impacto prático e significativo na sua prática profissional? (Escala de 1 a 5, onde 1 é "pouco importante" e 5 é "muito importante")**
- 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
8. **Quais fatores contribuem para que você considere uma experiência de aprendizagem como significativa? (Marque até 2 opções)**
- Aplicação prática imediata
  - Tenha relação com o que busco para minhas metas de vida
  - Colaboração com outros profissionais
  - Feedback contínuo
  - Outros (especifique)

#### **Processos Cognitivos e Andragógicos**

9. **Quais processos cognitivos você acredita que são mais envolvidos no ato de aprender em sua área de atuação? (Marque até 2 opções)**
- Memória
  - Atenção
  - Resolução de problemas
  - Pensamento crítico
  - Outros (especifique)
10. **Como você avalia a importância de métodos andragógicos (aprendizagem do adulto) na sua formação? (Escala de 1 a 5, onde 1 é "pouco importante" e 5 é "muito importante")**
- 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
11. **Quais estratégias andragógicas você considera mais eficazes para o seu aprendizado? (Marque até 2 opções)**
- Aprendizado baseado em problemas
  - Aprendizado colaborativo
  - Aprendizado autodirigido
  - Feedback contínuo
  - Outros (especifique)

**12. O que você gostaria de discutir ou explorar mais profundamente sobre o tema do "significado e sentido da aprendizagem" durante o grupo focal? (Marque até 2 opções)**

- Desenvolvimento de habilidades críticas
- Estratégias de autorregulação
- Aprendizagem significativa
- Processos cognitivos envolvidos
- Outros (especifique)

**Roteiro para o Grupo Focal**

**Introdução**

1. **Apresentação dos Participantes:** Pedir que cada um se apresente brevemente, mencionando sua formação e campo de atuação, etc.
2. **Objetivo da Sessão:** Explicar o propósito do grupo focal e como ele se relaciona com a pesquisa sobre o "sentido da aprendizagem".

**Parte 1: Explorando o Sentido da Aprendizagem (30 minutos)**

1. **Apresentação de Cards ou Imagens:**
  - ✓ Apresentação de imagem ou frases inspiradas em Viktor Frankl:
  - ✓ "O aprendizado ganha mais sentido quando conseguimos relacionar o conteúdo estudado com nossas experiências pessoais e profissionais."
  - ✓ Pedir aos participantes que reflitam sobre como essa frase se relaciona com suas experiências de aprendizagem.
2. **Discussão Dirigida:**
  - ✓ **Pergunta 1:** Como vocês percebem que o sentido e o propósito influenciam sua motivação para aprender?
  - ✓ **Pergunta 2:** Você já teve uma experiência de aprendizagem que tenha sido significativa por estar relacionada a um propósito pessoal? Descreva.
3. **Interação com Ausubel:**
  - ✓ Apresentação de uma imagem ou frase que represente a ideia de Ausubel sobre aprendizagem significativa:
  - ✓ O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe"
  - ✓ **Pergunta 3:** De que maneira vocês acreditam que relacionar novos conhecimentos com suas experiências prévias aumenta o engajamento na aprendizagem?

**Parte 2: Aprendizagem Crítica e Autonomia**

1. **Inspirado em Freire:**

- ✓ Apresentação de uma imagem ou frase que represente a ideia de Paulo Freire sobre educação libertadora:
- ✓ "A educação não transforma o mundo. A educação transforma as pessoas. As pessoas transformam o mundo."

**Pergunta 4:** Como vocês veem a relação entre a educação crítica e a autonomia no processo de aprendizagem?

2. **Discussão sobre Autonomia e Engajamento:**

- ✓ **Pergunta 5:** De que maneira a percepção da relevância do conteúdo educacional para suas experiências pessoais influencia seu engajamento e autonomia na aprendizagem?

**Parte 3: Conclusão e Reflexão**

1. **Resumo das Discussões:** Faça um resumo dos principais pontos discutidos durante a sessão (Dúvida se insiro ou não essa parte).
2. **Reflexão Final:**
  - **Pergunta 6:** Qual é a mensagem mais importante que vocês levam consigo sobre o sentido da aprendizagem após essa discussão?
3. **Agradecimentos:** Agradecimento pela participação dos membros do grupo e encerramento da sessão.

**APÊNDICE B – Slides utilizados no Grupo Focal**

**Slide 1:**

“O aprendizado ganha mais sentido quando conseguimos relacionar o conteúdo estudado com nossas experiências pessoais e profissionais.”

Viktor Frankl

**Reflitam sobre como essa frase se relaciona com suas experiências de aprendizagem enquanto adultos (andragogia)**

**Slide 2:**

Pergunta 1

Como vocês percebem que o sentido e o propósito influenciam sua motivação para aprender?

Slide 3:

Pergunta 2

Você já teve uma experiência de aprendizagem que tenha sido significativa por estar relacionada a um propósito pessoal? Descreva.

Slide 4:

“O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe.”

Ausubel

Slide 5:

Pergunta 3

De que maneira vocês acreditam que relacionar novos conhecimentos com suas experiências prévias aumenta o engajamento na aprendizagem?

Slide 6:

Pergunta 4

De que maneira a percepção da relevância do conteúdo educacional para suas experiências pessoais influencia seu engajamento e autonomia na aprendizagem?

Slide 7:

Pergunta 5

Qual é a mensagem mais importante que vocês levam consigo sobre o sentido **na** aprendizagem após essa discussão?

---

## APÊNDICE C – Transcrição das falas do Grupo Focal

### PERGUNTA 1

MEDIADOR: Bom dia novamente, pessoal. Agradecer a presença de todos e vamos ao primeiro slide disparador desse nosso encontro: o aprendizado ganha mais sentido quando conseguimos relacionar o conteúdo estudado com nossas experiências pessoais e profissionais. Essa é uma citação de Viktor Frankl. Reflita como essa frase se relaciona com suas experiências de aprendizagem enquanto adultos. A partir dessa citação temos a primeira pergunta: como vocês percebem que o sentido e o propósito influenciam sua motivação para aprender? Não teremos ordem de resposta, aquele que se sentir à vontade pode iniciar.

D4: Eu posso começar. Eu acho que eu sou uma pessoa que busco sempre enxergar o que, por exemplo, se eu estou em algum lugar fazendo determinada coisa e se essa coisa não faz sentido pra mim, eu sempre preciso encontrar algo maior pra que isso não se torne um fardo. Relacionando às vivências que a gente tem lá no campo da residência como um todo, o aluno precisa fazer muito isso. A gente passa por situações que elas são muito difíceis, complicadas. A gente não vê muito sentido naquilo que a gente está fazendo ou não está alinhado àquilo que a gente aprendeu. É uma coisa fora da nossa alçada, enfim, e o sentido e o propósito em alguma coisa maior, algo que diga: não, eu vou mais um dia, vou tentar novamente, então pra mim faz muito sentido quando eu paro e penso: no final isso aqui vai servir para algo.

D2: Eu acho que é como D4 falou. A gente cria essa motivação a partir de uma visão de futuro que a gente cria. Estou fazendo isso agora e tenho que fazer porque lá na frente isso vai ser necessário e vai ser melhor para mim. Então estou criando algum futuro, no caso a minha motivação seria um futuro que eu espero que se realize. Seria algo nesse sentido.

D5: Eu trabalhei num campo que não fazia sentido para mim no início, pois eu ficava para lá sem fazer nada. A preceptora não me ajudava, inclusive D4 passou um dia comigo e também para ela não fazia sentido estar ali. Passei dois meses lá e não aprendi nada. Foi quando cheguei na preceptora e falei que poderia sair. Foi quando ele passou a me dar coisas para fazer. Então, para mim, eu iria sair porque não fazia sentido e aí depois passou a fazer.

D7: Eu concordo com o que as meninas falaram. Eu preciso ver algum sentido, ter algum propósito essa motivação de aprender algo novo existir. Até para que eu consiga colocar em prática, no dia a dia, no campo em que eu esteja ou projetar isso para o futuro. Eu preciso estudar isso para que aquilo no futuro me sirva de algo que eu precise realizar.

D4: Por mais que você não veja, mas só o fato de você ficar ali tentando e tentando, no final já significa muita coisa: eu finalizei. Você sempre vai tirar alguma coisa disso, seja alguma pessoa que você conheceu ou alguma coisa que nem era da sua área e que você aprendeu, o lidar com muitas pessoas, embora possa não ter um aprendizado técnico naquilo.

D3: E eu acho que tem que fazer sentido, então concordo com a fala das meninas, por conta que vai deixar o processo menos cansativo. Porque se algo para mim não faz sentido e aí eu vou ter que me esforçar para procurar motivação para continuar fazendo. Eu acho que vai se tornar muito mais cansativo. Então pra mim eu concordo com a fala das meninas e que a gente vivencia muito isso no processo de formação que a gente se encontra atualmente.

D4: Não é uma frase pronta não, mas motivação não sustenta trabalho nenhum e disciplina é disciplina mesmo. você tem que trabalhar isso, sabe? Eu acho que é interessante.

D1: Eu acho interessante pontuar que o processo da graduação é um processo teórico em sua maioria e no final a gente vê um pouco da prática. Tanto é que quando eu saí da faculdade eu me sentia muito despreparada para atuar realmente. Na residência é o contrário: a nossa carga horária prática é muito maior, muito mais extensa do que a teórica e eu acho que os dois processos quando unidos facilitam lá na frente o dinamismo em conseguir resolver situações do nosso ambiente profissional. Na residência a gente passa por muitas situações na prática que, se a gente não tivesse ali naquele local, nunca saberíamos que aquilo ali aconteceria. Então passar por essas situações e experiências fazem com que a gente adquira uma bagagem pra gente conseguir trabalhar melhor no futuro, então eu acho que uma das principais motivações e também o sentido por trás da residência é isso: colocar a gente na prática para vermos como funciona, pois nem sempre a teoria que vimos na faculdade vai ajudar a resolvermos nossos problemas na prática.

OBS: HOVE PAUSA PARA VERIFICAÇÃO DO SOM E MUDANÇA NA PROXIMIDADE DO APARELHO DE GRAVAÇÃO.

## PERGUNTA 2

MEDIADOR: Vamos para a segunda pergunta: você já teve uma experiência de aprendizagem que tenha sido significativa por estar relacionada a um propósito de vida pessoal? Se vocês tiverem dúvidas com relação à pergunta, de como ela foi construída e o que ela está querendo dizer dentro da sua experiência de aprendizagem no cotidiano de vocês podem perguntar. Já teve alguma situação daquela situação desse ligado diretamente a uma proposta pessoal, ou seja, um profissional, e o pessoal junto ali naquela situação. E ela tem se tornou significativa por causa disso?

D1: A própria escolha da minha profissão foi por conta de uma demanda muito pessoal. Quando eu era criança, eu tinha muitos problemas de saúde, principalmente relacionados à minha alimentação e o processo que eu tive que passar pra melhorar influenciou muito na escolha da profissão. E depois de formada, toda a experiência da formação na faculdade e que me fez vir, foi justamente esse acompanhamento que eu tive, porque o acompanhamento que eu tive foi de um profissional do sistema único de saúde. E aí pra mim, a residência da saúde coletiva era estar inserida nisso. Foi passar na residência, estar aqui no processo de aprendizagem da residência. É muito sobre uma realização pessoal e profissional, porque eu aprendendo aqui a questão de funcionamento, como funciona o SUS, como funciona tudo, me possibilita também poder ajudar outras pessoas que tinham o mesmo problema de saúde que eu. É isso, eu acho.

D6: Eu acho que é a maior experiência de aprendizagem que eu já vivenciei foi a residência em si, né? Depois que eu me formei na graduação, um dos meus propósitos seria justamente uma qualificação profissional, que vinha a somar para agregar meus conhecimentos e na residência a gente percebe que além dos conhecimentos técnicos e científicos, a gente adquire uma grande experiência das relações interpessoais também, que é a questão da convivência, que a gente aprende muito nesse sentido também, então, para além dos conhecimentos técnicos, a gente está aprendendo essa relação interpessoal e a residência sempre foi uma realização para mim, porque é algo que viria a somar para me qualificar profissionalmente.

D7: Eu acho que eu tenho muita necessidade de me sentir útil. E quando eu aprendo alguma coisa na residência que eu me sinto útil, eu me sinto realizada. Como se eu estivesse realizando um propósito, né? Pode ser uma coisa simples. Esses dias eu aprendi a calcular indicadores, a mexer na planilha e calcular os indicadores. Então eu me senti útil pra alguma coisa e com isso eu me sinto extremamente realizada, como se eu estivesse realizando um propósito.

D3: No meu caso, vou ser um pouco mais específico, porque eu acho que dentro da categoria de cada um de nós, a gente tem alguma coisa que gosta mais de trabalhar. A categoria é muito ampla e aí, no meu caso, eu gosto de trabalhar com o público idoso. E aí a experiência que eu tenho para relatar é do meu primeiro ano da residência. Aí eu passei o ano inteiro tendo contato com um grupo de idosos e aí procurei me qualificar mais para poder trabalhar com eles. E eu acho que essa é uma boa experiência para ser relatada, porque para mim foi uma experiência exitosa e que a partir desse convívio com os idosos eu procurei outras formas de me sentir útil em relação a esse público. E era uma coisa que eu já tinha interesse de estudar, mas, que depois dessas experiências, acho que foi o que mais me impulsionou pra poder procurar mais sobre esse esse público.

MEDIADOR: Então esse público tem a ver com tua história de vida?

D3: Tem, tem, de certa forma, tem uma ligação, sim. E como é minha categoria permite trabalhar diversas formas com o público, com qualquer público, na verdade,

aí o idoso foi o que mais me chamou atenção nesse sentido, então, de certa forma, sim.

D2: A residência em si foi um grande sentido na minha vida, porque eu sempre procurei essa questão de qualificação profissional, como D6 falou. E eu sempre sonhei na residência por ela ser uma coisa que traz mais à prática, mais a vivência, que não é uma coisa que a gente costuma ver muito dentro do campo da graduação, mas ela trouxe outras coisas para mim que particularmente para mim sempre foi difícil, porque eu sempre tive muita dificuldade em me impor, em dizer o que eu penso, porque eu sempre tive medo de estar ocupando o espaço de outra pessoa, mas... nem sei explicar direito. Acho que de agravar a minha verdade, acabar ferindo a verdade de outra pessoa. Mas aqui dentro da residência, se você não se impor e não falar o que você quer e da forma que você quer, você acaba que é engolido pelo sistema. Então, de certa forma, eu tô num ambiente que não é confortável para mim. Que não é confortável para mim, mas tem me projetado esse crescimento que eu não esperava que fosse melhorar, mas não no nível que está sendo, então eu me vejo hoje em uma posição que eu tenho que me impor e aparecem sempre ou pessoas ou coisas em que eu tenho que me impor de uma forma que eu não esperava que fosse acontecer, então isso para mim é um crescimento pessoal muito grande.

MEDIADOR: Mais alguém?

D5: Eu também sempre tive muita vontade de participar da residência, porque assim que eu saí da faculdade eu já esperava e já fazia muitos projetos lá, para tentar a residência. Então eu me formei em 2023. Em 2024 eu entrei na residência direto. Então, para mim foi um aprendizado muito grande, porque eu não tinha tido nenhuma experiência na atenção básica, por exemplo. Porque na faculdade a gente só atendia fisioterapia mesmo e a gente nem tinha acesso à equipe multiprofissional, por exemplo, que aqui a gente tem. E uma das coisas que eu consegui fazer aqui por experiência assim, propósito pessoal, é porque eu sempre gostei muito de trabalhar com pessoas, mulheres com fibromialgia. Então, na UBS que a gente estava, nós nos juntávamos com outra UBS, criamos um grupo de mulheres com fibromialgia, então a gente fazia educação em saúde. Pude com outros profissionais, falando um pouco sobre o que é que pode melhorar nessa... No caso de D2, ela estava lá também e aí ela falou um pouco sobre a alimentação, que elas poderiam se alimentar para melhorar. Eu e D7 fazíamos o pilates. Ele (apontando para D6) falava um pouco sobre a parte de medicamento, então acabei aprendendo um pouco de cada profissão nesse grupo E trabalhei com uma parte que eu gosto, que é o grupo de mulheres com fibromialgia.

### PERGUNTA 3

MEDIADOR: Vamos para terceira indagação. Essa frase é de Ausubel e ele diz: o fator mais importante que influencia o aprendizado é o que o aluno já sabe. Essa é a

frase disparadora da pergunta a seguir. Nesse sentido, a pergunta 3: de que maneira vocês acreditam que relacionar novos conhecimentos com as suas experiências aumenta o engajamento na aprendizagem?

D2: eu acho que pegar muito da teoria, por exemplo, né? Eu, como D5, saí da universidade direto para a residência, que é um campo prático. Então, pegar as coisas que eu via teoricamente e conseguir aplicar isso, torna aquilo mais palpável para mim. Então é uma realidade. Porque você, muitas vezes, a gente sonda muito e a gente fica muito com aquilo na cabeça. Aí a gente estuda isso, a saúde da mulher, saúde da criança etc. E a gente não vê a realidade. Quando você vem para aplicar na realidade, é uma coisa totalmente diferente. É aquela famosa história do da panela de pressão, o médico passa 6 anos estudando e chega na Na UBS, tem uma criança com uma panela de pressão na cabeça e você não foi preparado para aquilo. A gente vê a realidade e não aplicar aquilo que a gente só viu, mas adequar a realidade que a gente está vendo. Isso é um crescimento que a faculdade não ensina. Isso é um aprendizado de vivências. Então você pegar aquele conhecimento e você aplicar e modelar aquele conhecimento para se encaixar dentro daquilo dali eu acho que aquilo gera um aprendizado muito maior e também muito mais significativo.

D1: Eu acho que, como D2 disse, a gente aprende muito a teoria para depois aplicar na prática. E aí essa teoria é importante de ser aprendida, lógico, mas é necessário também, quando você começa a trabalhar, você vê que você vai, a partir das situações que você vai passando, você vai criando um senso crítico nem sempre aquilo ali que você aprendeu na teoria vai funcionar em determinada situação. Então eu acho que faz com que a gente consiga não se moldar, mas talvez dançar entre as possibilidades. Você amplia um pouco o seu olhar para. Por exemplo: eu aprendi na faculdade que é um diabético, ele tem que comer não sei quantas gramas de tal alimento. Mas quando eu chego para o meu diabético que está aqui na minha frente, que ele diz: “minha filha, eu não tenho como comprar isso”. Então o que é que eu faço agora? Eu sei que ele tem que comer aquela coisa, mas ele não tem como fazer isso. Então como é que eu vou é moldar esse meu conhecimento prévio à realidade daquela pessoa? é muito sobre isso. A gente acaba aprendendo a dançar entre as possibilidades mesmo, ver que nem sempre tem que ser engessadinho daquela forma ali.

D2: Um poder criativo maior.

D1: É (concordando com D2), a gente acaba adquirindo um poder criativo maior e acaba também, eu acho, que sendo um melhor solucionador de problemas, quando a gente aplica a teoria à prática, o conhecimento prévio ao que a gente tem agora.

D7: Eu acho que vem muito assim também: da flexibilidade das coisas e das pessoas, né? Tudo muda, tudo muda o tempo todo. Então acredito que cada um aqui carrega uma certa bagagem de conhecimentos até o momento, seja da graduação, seja de outros atendimentos, de outros trabalhos, de outros estágios e outras residências. E aí quando vem novos conhecimentos, eu acho que acaba trazendo uma certa

empolgação na gente também, né? É empolgante aprender coisas novas e mesclar com conhecimento que a gente já tem, com a bagagem que a gente já tem, como também a gente se depara, como D1 falou, com a realidade, né? Com coisas que na teoria, de um jeito e na prática é de outra. E muitas vezes dá aquele choque de realidade: poxa, eu passei minha graduação todinha achando que era preto no branco e quando eu chego aqui tem uma escala assim de cores que eu nunca vi na vida e que eu vou ter que lidar com isso, que eu vou ter que arrumar instrumentos, que eu vou ter que criar forma de lidar com aquilo de algum jeito para conseguir passar por essa experiência. Então acho que tem muito a ver com isso.

D4: Relacionar novos conhecimentos com suas experiências prévias, né? Eu acredito muito assim: na modalidade que a gente tem estado, eu acredito que todo profissional, todo ser humano, ele vai ter sim uma experiência prévia e tudo o que ele experimentar, seja positivo, seja negativo, seja relacionado a sua área ou não seja, isso vai agregar de certa forma para ele. Então acaba que novos conhecimentos é uma coisa extremamente importante, porque você não vai ficar com conhecimento engessado demais. Porque se você fica só atrelado com essas experiências prévias, você fica uma pessoa presa, né? Seu conhecimento ali fica engessado demais. E assim, ciência e tudo, tudo que a gente relacionar a conhecimento, tudo que tiver no espectro de conhecimento, seja relacionado à profissão ou coisa ou outras coisas da vida, outras áreas, estão em transformação, em mudança. Então, quando a gente se abre pra ter novos conhecimentos, você acaba agregando o que a gente já tem e isso acaba fazendo com que a gente mude, fazendo com que a gente pense de outra maneira, tenha um senso crítico sobre aquilo. Com aquela experiência que eu já tinha, eu tenho um conhecimento novo. Isso me dá luz para mudar muita coisa que eu achava que era, para agregar com aquilo que eu já tenho certeza, entendeu? E também para repassar para outras pessoas com mais convicção também. Acho isso muito importante.

D3: Eu acredito também nas falas que as meninas falaram, principalmente pelo fato de que o conhecimento dele não é limitado, pelo menos para mim, ele não se torna algo limitado, sabe? É sempre cumulativo. Então tudo que eu experienciei até hoje vai servir para eu aplicar de alguma forma em alguma situação, né? Como no contexto da própria residência. Já teve situações que eu tive que atuar não como profissional da educação física, né, mas pelo conhecimento popular que eu peguei lá da minha avó, né? Então. Tudo é conhecimento e tudo pode ser utilizado em algum, alguma situação. Então eu acho que é o principal fator que a gente deve se apegar a esses conhecimentos, buscar novos conhecimentos. E assim nos colocam em situações melhores, né? A gente consegue driblar muito melhor as situações do cotidiano, que às vezes é em UM outro período da nossa vida a gente não conseguia. Sei lá, né? É saltar ou então pular aquilo obstáculo. Eu acho que é basicamente isso.

D1: Eu acho também que a residência multi, no caso, como um local realmente de um processo formativo, né? Que a gente está passando, é um processo de aprendizagem. A possibilidade de a gente ter várias especialidades girando ao nosso

redor traz muito isso também: empolga mais a gente de aprender a coisa da fisioterapia. Porque na faculdade eu só aprendo o meu a ser nutricionista, mas quando eu chego aqui, eu posso conversar com a D4 sobre uma dor que meu paciente está sentindo. Eu posso conversar com D7 sobre a prática de o que é que vai poder ajudar melhor aquele meu paciente, com D6 sobre o remédio que mais se adequa a determinada situação. É um conhecimento que eu não tinha acesso antes e que era muito difícil para mim, porque mesmo que na minha faculdade tivesse o curso de farmácia ou de fisioterapia, nós não interagimos entre a gente na graduação. Então eu acho que a residência por si só, ela empolga também a gente nesse sentido: de ser um processo formativo, em que a gente tenha acesso a vários tipos de informações que não são tecnicamente relacionados à nossa área. E aí isso agrega ainda mais nos conhecimentos prévios que a gente tinha, que aí a gente consegue aplicar melhor, a gente consegue desenvolver melhor o nosso trabalho, da nossa especialidade quando a gente também entende que a pessoa em si, que a gente está cuidando, tratando, ela vai precisar de outros aspectos e que eu tenho pessoas a quem eu posso buscar para entender melhor esses processos.

#### PERGUNTA 4

MEDIADOR: Vamos para a próxima pergunta. De que maneira a percepção da relevância do conteúdo educacional para suas experiências pessoais influencia no engajamento e autonomia na aprendizagem?

D1: Eu acho que, como profissional de saúde, nós somos formados para cuidar de outras pessoas. Então eu acho que, para mim, entra muito no que D7 disse antes de se sentir útil. É um sentimento dela. Ela gosta de se sentir útil quando eu percebo ali uma sala de aula ou então quando eu estou estudando algum assunto, quando eu percebo que adquirir aquele conhecimento vai me ajudar a ajudar outras pessoas, eu me sinto satisfeita comigo mesma. E isso me faz querer estudar mais e querer aprender mais daquele conteúdo, porque quanto mais eu aprender, com mais excelência eu vou conseguir aplicar e eu vou conseguir chegar no meu objetivo que é auxiliar na vida de alguém. Então eu acho, para mim, essa é a minha maior motivação de realmente ter autonomia, de querer aprender aquilo ali. É um objetivo pessoal mesmo. É questão de satisfação pessoal, de tipo assim, eu aprendi isso aqui, eu consegui aplicar, eu fiz alguma diferença. Então eu me sinto muito satisfeita por isso. Eu acho que é esse o sentimento.

D7: Eu estava olhando para perguntando e vendo a percepção da relevância, e aí eu acredito que entra muito no contexto de cada um. O que é importante para mim, muitas vezes não é importante para D6. O que é importante para mim muitas vezes não é importante para D1, não é importante para a D2. Então eu acho que também precisa ser visto, debatido, avaliado o contexto de cada pessoa, né? às vezes as necessidades da gente são diferentes. O que é importante para um é diferente da importância do outro por conta do seu contexto. Às vezes é muito importante para mim

me formar, atuar na minha profissão e às vezes para o outro não é tão relevante assim. Então, o contexto daquele conteúdo, né, educacional, daquilo que eu vou aprender, eu acho que acaba influenciando muito.

MEDIADOR: Bem, estamos caminhando para o final e a última pergunta tem a ver com o resumo do que foi discutido aqui. Qual é a mensagem mais importante que vocês levam consigo sobre o sentido na aprendizagem após essa discussão?

D7: Eu acho que a mensagem mais importante que ficou para mim é que o processo de aprendizagem ele é dinâmico e fluido. E que não é uma linha reta, né? Nunca vai ser uma linha reta, vai sempre se relacionar. Esse processo de aprendizagem vai sempre se relacionar com as pessoas que a gente está convivendo, né? Com o nosso contexto, com a forma que a gente pensa, com a forma que a gente foi criado, talvez. Eu acho que se relaciona com muitas variáveis esse processo. Então, pra mim, o processo de aprendizagem ele é muito dinâmico.

D6: Eu acho que dentro do que a gente discutiu é perceptível que o conhecimento, que a educação profissional e pessoal, elas estão interligadas, né? Porque nós somos um ser humano só, né? Independentemente de ser de tal profissão. Então assim, eu acho que o mais importante, a mensagem é justamente essa, em que a gente tem que tentar de alguma forma relacionar da melhor forma possível, seja a adquirindo um conhecimento profissional pra me agregar pessoalmente ou vice-versa.

D5: Para mim a mensagem mais importante de hoje foi a importância de cada um na aprendizagem de cada um, porque todo mundo tem um pouco a contribuir. Todo mundo tem um lado pessoal que um dia está mal, mas você chega lá e ajuda. Isso é uma forma de aprendizagem ou você está em dúvida em alguma coisa e a pessoa vai ajudar. Então, para mim, isso é muito importante e também em saber que, por mais que o processo seja muito árduo, por mais que no início não faça sentido para você, no final você vai sair aprendendo alguma coisa. No final, você vai sair com a sensação de dever cumprido. Então, pra mim, a mensagem que ficou foi essa.

D4: Para mim, a mensagem que ficou desse momento aqui foi tudo é conhecimento. Tudo é aprendido. E não importa, às vezes a gente tem muito essa visão dentro da residência multiprofissional sobre os campos, aí não tem como a gente não falar sobre isso aqui. E a gente vai muito com essa visão: Ah, aquele lugar ali não é tão bom, a gente não consegue aprender tanto ali. Não, mas aquele ali a experiência já é melhor, só que muitas vezes a gente vai e muitas vezes a gente se frustra, porque a gente, poxa, aqui não era o melhor campo, que tinha muito conhecimento? mas na realidade é que todo o campo tem as suas vantagens e desvantagens e diante daquele ali você vai aprender alguma coisa. Então o conhecimento ele é presente e às vezes a gente fica muito nessa: nossa, precisa aprender, eu preciso aprender, preciso entender tudo isso! só que não tem como, embora o conhecimento ele seja algo... que você realmente vai sair com conhecimento, às vezes, o conhecimento que você sai não é aquele que você queria. Mas, diante de tudo, tudo é conhecimento. E eu acho que ficou muito assim para mim, porque às vezes a gente se julga muito: nossa! ainda não

aprendi isso, ainda não estou nesse nível de conhecimento que eu queria, que eu achava. Mas a gente está muito melhor do que um ano atrás do que 2 anos atrás, né? Então, para mim, o que ficou foi tudo é conhecimento.

D3: Para mim a mensagem que eu levo sobre o sentido na aprendizagem é que, como a gente sempre está aprendendo alguma coisa, e seja positiva ou negativa, eu acho que é muito importante a gente empregar o um sentido àquela coisa, né? E aí a partir do momento que você emprega um sentido, você vê sentido naquilo. Por mais que você não esteja vendo naquele momento o sentido, mas se você se esforçar para ver algum sentido e pensar que de alguma forma aquilo vai lhe beneficiar em algum momento da sua vida, por mais que sejam uma experiência não tão positiva, né? Que seja uma experiência negativa, mas que de alguma forma você se encontra na mesma situação mais na frente, você já sabe como é que você vai sair dela. Então eu acho que a aprendizagem, por mais que não seja naquele momento tão interessante pra mim, pra gente. Eu acho que é muito importante a gente empregar um sentido àquilo, porque, pra mim, vai servir em algum momento, vai servir de alguma forma, né? Então acho que é basicamente isso. A partir do momento que a gente emprega um sentido às coisas elas tendem a fluir mais, tendem a andar melhor.

D2: Eu acho que o sentido da aprendizagem, como D7 falou, ele não é único, ele tem vários sentidos. A aprendizagem tem vários sentidos e vai depender muito de onde é que ela vai estar inserida, com quem vai se tratar. A gente entra, entra na residência e por se tratar de uma residência multiprofissional, às vezes a gente vai para campos com outras pessoas e, como D1 falou, a gente entra dentro do contexto de cada profissão. Mas tem muitos residentes que viram: Ah, eu vou para o campo com ele. O que é que eu vou fazer com ele? Ele não pode me agregar em nada, porque ele não é da minha profissão. Ou, por exemplo, principalmente se tratando, por exemplo, de profissionais como D3, que não são exclusivamente da área saúde em si, saúde que eu digo tipo áreas: nutrição, farmácia... que não pega aquela questão de prontuário. Porque já vi vários colegas falando: e aí? o que é que eu vou fazer com o profissional da educação física? O que que eu vou fazer com o biólogo na atenção básica? E tem tanta coisa para fazer, tem tanta coisa para fazer, tanta coisa que D3 pode é agregar a mim, eu a ele ou a um biólogo. Gente, a saúde como um todo. Eu acho que é você se vê além de você e passar a ver o outro também. Então tudo é um processo de aprendizagem. Ele tem vários sentidos.

D1: Para mim, a mensagem mais importante de hoje, depois de tudo que a gente debateu, é que o processo de aprendizagem é contínuo. Você nunca vai parar de aprender. Hoje eu aprendi muito, nessa conversa aqui, e amanhã eu tenho certeza que eu vou aprender mais ainda. E eu acho que no contexto da residência em si, quando a gente entra na residência, antes da gente entrar tem todo um floreio. A gente entra na residência sem saber exatamente como ela funciona, mas a gente sabe que é um processo formativo muito bom, porque agrega muita prática. E a gente não tem prática na formação. Então isso brilha nossos olhos, porque se a gente entra na residência, a gente vai ter a prática que a gente não teve e a gente vai conseguir reagir

melhor as coisas quando chegar pra gente. Quando a gente chega aqui é muito bom, mas também é muito ruim e isso também é um aprendizado (a maioria riu nesse momento). É que nem quando a gente vai fazer uma pesquisa científica: eu tenho a minha hipótese. Quando eu confirmo a minha hipótese é um resultado maravilhoso. Quando eu não confirmo a minha hipótese eu tenho uma tendência a achar que aquilo ali não é um resultado, mas é. O não também é um resultado. As experiências ruins também são um aprendizado, um aprendizado de como não fazer. Eu não venho para a residência para aprender só o que eu posso fazer, eu também vejo na residência o tipo de profissional que eu não quero ser. E isso engloba não só nossos campos de prática, nossos preceptores, nossos tutores, nossa coordenação, engloba pessoas. Pessoas com as quais a gente convive nesse processo formativo, né? População também. Então é interessante trazer essa mensagem de que existem todos os tipos de aprendizado, eles são válidos. E o aprendizado ele sempre vai ser contínuo, quer seja o aprendizado do que eu posso fazer ou do que eu não vou em hipótese alguma na minha vida querer fazer. Então eu acho que para mim é isso: o processo de aprendizagem é contínuo e nem sempre formada de só boas experiências. As ruins também nos formam, nos ensinam a saber o que não fazer. Eu acho que é isso.

MEDIADOR: OK, gente, a gente chega ao fim desse encontro. Agradeço a presença de todos, a disponibilidade e novamente ressaltando o termo de esclarecimento livre e consentido que vocês assinaram, tudo aquilo ali vai ser cumprido. Agradecer toda a gente ter cumprido tão bem o acordo de convivência e que essa discussão foi bem rica. Vamos aguardar agora os resultados, muito obrigado.