

METODOLOGIAS DE ENSINO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Reila Campos Guimarães de Araújo*
Maria de Fátima Nunes**

Resumo

Este estudo investigou a aplicação das metodologias de ensino tradicional e problematizadora em curso técnico de Enfermagem do Senac em Rio Verde, Goiás. Utilizou-se da coleta de dados: 1. Roteiro de observação diária; 2. Escalas de valores; 3. Questionário anônimo; 4. Avaliação formal. As metodologias apresentaram diferença no quesito estímulo à participação dos alunos, com melhor resultado na metodologia problematizadora. A avaliação formal não apresentou diferença no aprendizado, à exceção do quesito participação. Na percepção das professoras, a metodologia problematizadora se sobrepõe à metodologia tradicional.

Palavras-chave: Técnico em Enfermagem. Ensino na Saúde. Metodologia da problematização e tradicional.

Abstract

This study investigated the application of traditional and problematizing teaching methodologies in a Nursing technical course at Senac in Rio Verde, Goiás. The data collection was used: 1. Daily observation guide; 2. Values scales; 3. Anonymous questionnaire; 4. Formal evaluation. The methodologies showed difference in terms of motivation to students' participation, with better result in problematizing methodology. The formal evaluation showed no difference in the learning process, except for participation topic. In the perception of the teachers, the problematizing methodology overlaps the traditional methodology.

Keywords: Technical course in Nursing. Education in Health. Problematising and traditional methodology.

* Enfermeira. Mestre em Ensino na Saúde. Docente do Senac em Rio Verde, GO, Brasil. *E-mail:* reilacampos@gmail.com

** Doutora em Ciências da Saúde. Docente da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (FO/UFG). *E-mail:* nunes.mariadefatima@gmail.com

Recebido para publicação em 4.2.2015
Aprovado em 22.7.2015

Resumen

Este estudio investigó la aplicación de las metodologías de enseñanza tradicionales y problematizadoras en un curso técnico en Enfermería en Senac en Rio Verde, Goiás. Se utilizó la recopilación de datos: 1. Guía de observación diaria; 2. Escalas de valores; 3. Cuestionario anónimo; 4. Evaluación formal. Las metodologías presentan diferencias en términos del estímulo a la participación de los estudiantes, con mejor resultado en la metodología problematizadora. La evaluación formal no mostró diferencias en el aprendizaje, excepto en términos de participación. En la percepción de los profesores, la metodología problematizadora se superpone a la metodología tradicional.

Palabras clave: Técnico en Enfermería. Enseñanza en Salud. Metodología de la problematización y tradicional.

Introdução

É reconhecido que educação, ciência e tecnologia são as questões mais determinantes de mudanças estruturais sobrevindas no século 21. A educação é “um lugar de conflito e de compromisso” (RODRIGUES, 2003, p.112) diante das propostas de diretrizes curriculares nacionais. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser satisfeitas para todos. O direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (BRASIL, 2013).

Na formação dos profissionais de Saúde, tem-se buscado atender ao perfil de habilidades e competências contido nos pilares da educação para o século 21, como aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 2014) e que atualmente é proposto nas Diretrizes Curriculares Brasileiras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Ceccim e Feuerwerker (2004) fazem uma reflexão acerca do movimento de mudanças educacionais de profissionais em Saúde, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), considerando que propiciem a existência de instituições capazes de formar profissionais de qualidade com atenção voltada para as necessidades de Saúde.

Os currículos atuais são baseados em competências analisadas a partir do processo de trabalho e se constroem levando-se em conta uma matriz referencial pedagógica para organização dos módulos, adotando abordagem metodológica baseada em projetos e resolução de problemas (RAMOS, 2002). Prado et al. (2012, p. 60) perceberam em uma retrospectiva da aplicação de metodologia ativa no Brasil que seu uso na educação formal se



deu mais efetivamente a partir do ano 2000, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Saúde. Schaurich, Cabral e Almeida (2007) propuseram que a metodologia da problematização como estratégia de ensino para a realidade dos serviços de Saúde tem eficácia pedagógica.

Pode-se enfrentar grandes desafios para o cumprimento das competências curriculares, mas se destaca que a maior dificuldade encontrada é a incompetência do corpo docente e discente quanto à adoção de novas práticas pedagógicas (ARAÚJO; BARBOSA, 2004). A educação profissional é essencial para o processo histórico, social, cultural e econômico do país. Um moderno profissional de Saúde deve compreender os determinantes sociais dos diversos problemas de saúde, interagir com seus pacientes, cooperar com outros profissionais, da própria área e de outras, sendo capaz de trabalhar em equipes multidisciplinares (IOCHIDA, 2004).

É fundamental ao professor buscar identificar o estilo de aprendizagem desse estudante

O estudante necessita desenvolver ou construir conceitos e também aprender a pensar e pensar para aprender, a fim de se tornar um profissional autônomo e habilitado no exercício de sua profissão, e isso tem relação também com as estratégias e os métodos de aprendizagens vivenciadas. Por isso, a formação do Técnico em Enfermagem deve ser pautada em referenciais teóricos com objetivo de “mobilizar o interesse do aluno e capacita-lo, não apenas no conhecimento científico das doenças, mas para o cuidado integral do ser humano” (BATISTA; BATISTA, 2005, p. 45).

O mercado de trabalho revela-se cada vez mais exigente, e o profissional deve acompanhar esse ritmo. Para isso, a formação é primordial para habilidades e adaptação ao meio e às suas exigências. Cada aluno recebe a formação de um jeito, por isso, é fundamental ao professor buscar identificar o estilo de aprendizagem desse estudante, pois o que funciona para uns pode não funcionar com os demais.

O mercado de trabalho revela-se cada vez mais exigente, e o profissional deve acompanhar esse ritmo. Para isso, a formação é primordial para habilidades e adaptação ao meio e às suas exigências. Cada aluno recebe a formação de um jeito, por isso, é fundamental ao professor buscar identificar o estilo de aprendizagem desse estudante, pois o que funciona para uns pode não funcionar com os demais.

Em se tratando de educação profissional, além de revisão de conteúdos curriculares, deve-se repensar as metodologias de ensino-aprendizagem, tornando-as mais adequadas ao perfil do profissional que se pretende formar. No ensino técnico, pode-se despertar interesse em ambas as partes: professor e aluno, visando à recuperação em termos de eficiência e eficácia, para um indispensável salto de qualidade, principalmente ao considerar o estilo de aprendizagem do aluno (SANTOS; CUNHA, 2014).

As exigências do mundo moderno impulsionam uma mudança na ação docente para atender às necessidades da sociedade. As inovações estão ligadas também às várias metodologias que podem ser utilizadas e há muitos

estudos que afirmam serem as metodologias ativas que produzem melhores resultados de aprendizagem.

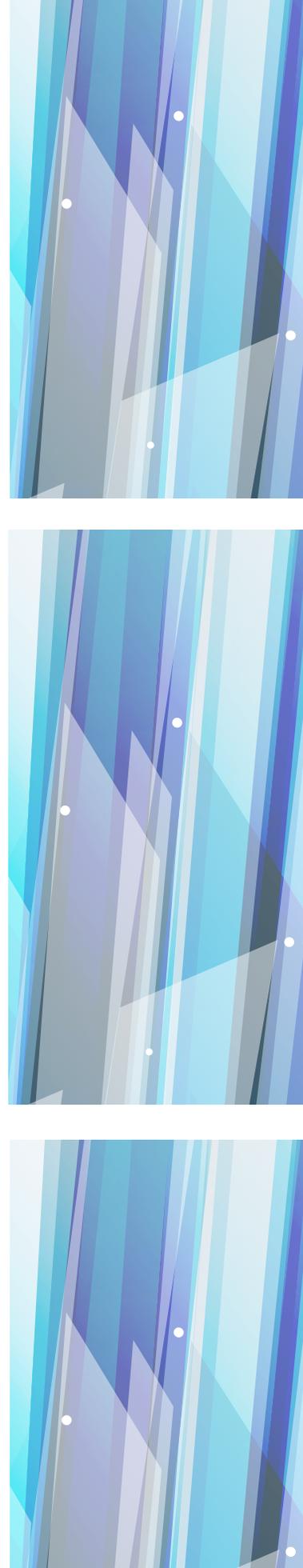
Existem várias publicações que abordam as questões relativas às metodologias de ensino nos cursos superiores de Enfermagem (ABREU; LOUREIRO, 2007; ANTUNES; SHIGUENO; MENEZHIN, 1999; BACKES et al., 2010; BARTALO; GUIMARÃES, 2008; BERGAMO, 2010; LALUNA; FERRAZ, 2003; TACLA; BERBEL, 2000). Porém, os estudos disponíveis nas bases de dados, sobre metodologias de ensino nos cursos técnicos de Enfermagem são poucos (BARONI; VIANNA; COELHO, 2011; CAMPOS; GRECO, 2011; FRIAS; TAKAHASHI, 2002; GONZAGA, 2009) e nenhum com o enfoque de analisar metodologias diferentes.

No contexto socioeducacional atual relacionado à área da Saúde, percebeu-se que as metodologias ativas emergiram como estratégia pedagógica “de possível eficácia por propiciar uma ligação e aproximação do ensino com a realidade vivida nos serviços de saúde” (SCHAURICH et al., 2007). Contudo, ao fazer uma aproximação das metodologias de ensino ativas, há que se fazer referência ao sentimento de “resistência” nutrido por instituições, organização curricular, docentes e estudantes (ANTUNES; SHIGUENO; MENEZHIN, 1999; BORILLE et al., 2012; SOLIGO, 2012; VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006).

Trabalhar a metodologia da problematização é um desafio para um novo olhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, podendo haver dificuldades na compreensão de romper com o repasse tradicional. A metodologia da problematização estimula questionamentos, dúvidas, críticas e perguntas inesperadas, resultados incertos, e uma dinâmica da aula com organização do espaço e utilização de recursos diferenciados da metodologia tradicional.

Para conceituar a metodologia da problematização, Berbel (1998) descreveu-a como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, em que o professor, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes, irá elaborar o seu método de trabalho. No campo da Saúde, esse modelo de ensino-aprendizagem tem-se mostrado eficaz nas competências dos estudantes (TIBA, 2006). Nesse caso, o propósito maior é o de preparar o estudante para tomar consciência de seu mundo e atuar para transformá-lo, sempre para melhor, para uma sociedade que permita uma vida digna para o próprio homem (BERBEL, 1998). O que se pretende é problematizar a forma como o saber escolar e o saber popular se estabelecem nas questões relativas à saúde (PEREGRINO, 2000).

O problema deve oferecer aos estudantes motivação e possibilidades de levantar hipóteses e questões de aprendizagem sobre conceitos, e o estudante fará isso individualmente (AQUILANTE, 2011). É preciso preservar lugares que despertem a curiosidade adormecida e as faça crescer, para se contraporem



ao que já está posto, garantindo o avanço do conhecimento (DINIZ; GUERRA, 2000). Cabe aos docentes ir além desses conhecimentos, embora se reconheça que o saber popular merece respeito e torna-se o ponto de partida para o conhecimento que se vai adquirir. Diante desta evidência, buscou-se investigar a aplicação de duas metodologias de ensino no curso Técnico em Enfermagem, com as abordagens tradicional e problematizadora.

Método

Trata-se de um estudo exploratório cuja coleta de dados ocorreu nas dependências do Senac na cidade de Rio Verde, localizada na região Sudoeste do estado de Goiás. A população do estudo foi composta por 54 estudantes cursando o terceiro módulo do curso Técnico em Enfermagem, os quais já contam com a formação de Auxiliar de Enfermagem. A disciplina de Tratamento Oncológico, utilizada para o desenvolvimento das metodologias, é componente curricular do terceiro módulo e tem sido ao longo dos anos oferecida por meio de aulas teóricas expositivas. Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados passaram por pré-análise feita por 22 avaliadores, dos quais 72% são professores enfermeiros e os demais são professores de diferentes áreas profissionais. Dos 22 professores que analisaram previamente os instrumentos de pesquisa, 27,3% são mestres, 13,6% mestrandos e 59% especialistas. Cem por cento dos professores que analisaram os instrumentos de pesquisa atuam como docentes no ensino profissional do ensino pós-médio na área da Saúde.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: 1. Um roteiro de observação diária para duas professoras externas; 2. Cinco escalas de valores de zero a dez para cada observadora, contendo cada escala um dos seguintes itens: senso crítico, participação, aproveitamento dos conteúdos, nível de satisfação e facilidade de aprendizagem; 3. Um questionário anônimo para obter a percepção que os estudantes tiveram em relação às metodologias utilizadas, o qual contém 11 perguntas fechadas e semiabertas a respeito das experiências vividas pelos alunos; 4. Uma avaliação formal (prova) para analisar o aprendizado. Esses itens foram baseados nos quatro pilares da educação informados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (SILVA, 2008).

A aplicação das metodologias consistiu em 12 aulas para cada turma dentro da temática Câncer, ministradas sempre pela mesma professora (a pesquisadora), e as duas turmas experimentaram as duas metodologias de ensino. As aulas, tanto no período matutino quanto no noturno, tiveram duração de três horas com um intervalo de 15 minutos. Para as aulas que utilizaram a metodologia tradicional, os recursos didáticos foram aparelho *datashow* com computador e quadro branco com pincel atômico. Nessa modalidade, a professora ministrou os conteúdos contidos no plano de ensino em aula expositiva com espaço para questionamen-

to dos alunos. Ao final das aulas, a professora propôs exercícios que encaminharam os alunos para reflexões e discussões sobre a significação e a aprendizagem.

Já na metodologia problematizadora, foram utilizados os mesmos recursos didáticos da metodologia tradicional, porém acrescidos de aparelho de DVD, aparelho de som, revistas, artigos científicos, cartazes, cola colorida, cola, lápis para colorir, filmes de ficção e documentários. Nessa modalidade, os estudantes foram encaminhados para o laboratório de informática, a biblioteca e o saguão da Instituição. Durante as aulas com a metodologia da problematização, foi apresentado aos estudantes um determinado problema e solicitada a busca pela solução. Os estudantes foram orientados a propor hipóteses, analisarem os dados fornecidos e realizar a tomada de decisão.

Resultados e discussão

Dos 54 estudantes elegíveis, 53 (98,15%) aceitaram participar da pesquisa. Os resultados acerca das percepções dos estudantes relativas ao questionário autoaplicável estão apresentados nas tabelas 1 e 2 e nos gráficos de 1 a 3. Entre as categorias Nível de exigência, Participação do aluno, Aproveitamento do conteúdo e Satisfação do aluno, as metodologias apresentaram diferença apenas no quesito Estímulo à participação dos alunos ($p \leq 0,024$), considerando o nível de significância de 0,05.

Tabela 1

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre a importância das metodologias expositiva e da problematização quanto ao nível de exigência, participação do aluno, aproveitamento do conteúdo e satisfação do aluno – Senac em Rio Verde, 2014. N=53

Variáveis	Categorias dicotomizadas	Metodologia expositiva N(%)	Metodologia da problematização N(%)	P*
Nível de exigência	Muito grande/grande	33 (62,3)	39 (73,6)	0,856
	Médio/pequeno	20 (37,7)	14 (26,4)	
Estimulou a participação do aluno	Muito grande/grande	22 (41,5)	34 (64,2)	0,024
	Razoável	31(58,5)	19 (35,8)	
Aproveitamento de conteúdo	Muito grande/grande	39 (73,6)	45 (84,9)	0,605
	Razoável	14 (26,4)	8 (15,1)	
Satisfação do aluno	Muito satisfeito/satisfeito	41 (77,4)	48 (90,6)	0,775
	Parcialmente satisfeito/insatisfeito	12 (22,6)	5 (9,4)	

*Teste do Qui-quadrado. P = 0,05.

Tabela 2

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre a eficácia das metodologias expositiva e da problematização quanto a interesse, senso crítico e dificuldades em relação ao método – SENAC em Rio Verde, 2014. N=53

Variáveis	Metodologia expositiva N(%)	Metodologia da problematização N(%)	Ambas N(%)	Nenhuma N(%)
Estimulou o interesse	5 (9,4)	17 (32,1)	31 (58,5)	0
Estimulou o senso crítico	8 (15,1)	23 (43,4)	21 (39,6)	0
Dificuldades com o método	9 (17,0)	6 (11,3)	1 (1,9)	36 (67,9)

Gráfico 1

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre qual metodologia estimulou o interesse pelos conteúdos – Senac em Rio Verde, 2014. N=53

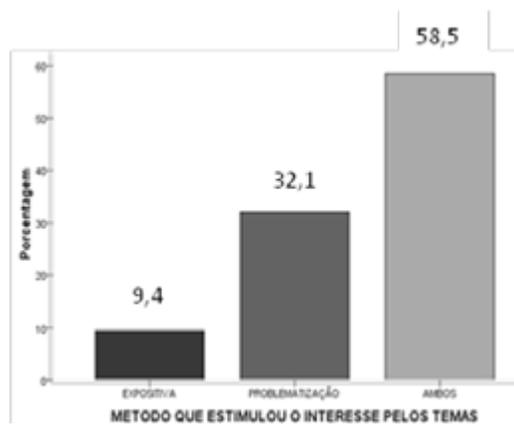


Gráfico 2

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre qual metodologia estimulou o senso crítico pelos conteúdos – SENAC em Rio Verde, 2014. N=53

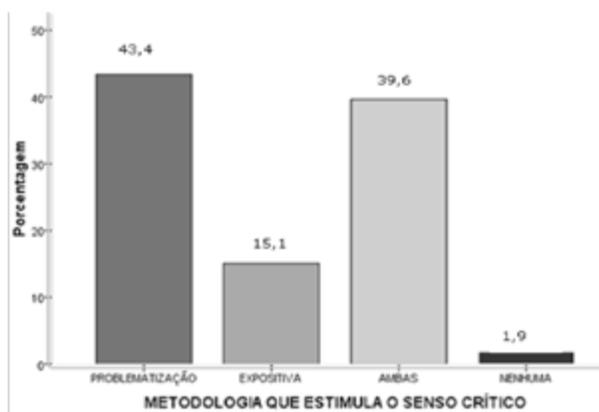
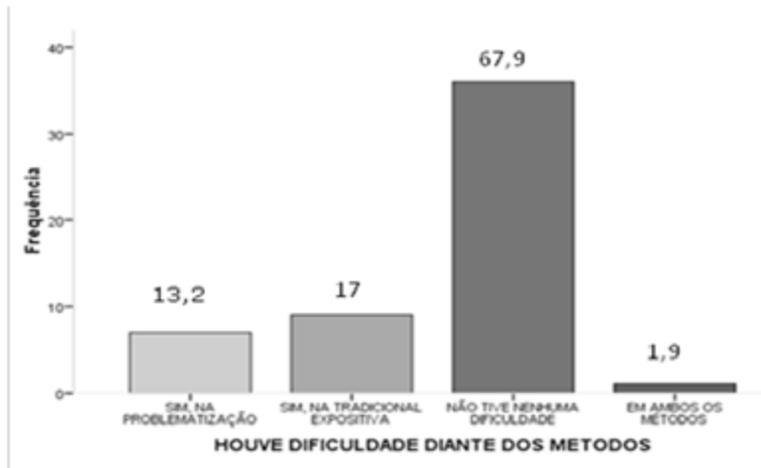


Gráfico 3

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre o nível de dificuldade apresentado pelas metodologias tradicional e da problematização – SENAC em Rio Verde, 2014. N=53



Embora a literatura demonstre um melhor desempenho da metodologia da problematização nos aspectos analisados (ABREU; LOUREIRO, 2007; BERBEL, 2011; MENDES et al., 2012; SOBRAL; CAMPOS, 2011), isso não foi confirmado pelo presente estudo. A satisfação do aluno não apresentou diferença entre as metodologias utilizadas, isso pode ter sido influenciado pela percepção dos mesmos com relação aos outros itens, como Aproveitamento de conteúdo e Nível de exigência, embora não haja diferenças estatísticas, haveria predominância da metodologia problematizadora.

Esse atributo da Satisfação pode também estar sofrendo influência de aspectos apresentados no Gráfico 1, em que mais da metade (58,5%) afirmam ter igual estímulo ao interesse pelos conteúdos em ambas as metodologias, embora 32,10% tenham afirmado que a metodologia problematizadora estimule mais o seu interesse, contrapondo-se aos que preferem a metodologia tradicional (apenas 9,4%).

Mais de 67% dos estudantes (Gráfico 3) relatam não ter dificuldades em nenhuma das duas metodologias, o que também pode ser comprovado em relação à avaliação escrita, na Tabela 3, que demonstra não existir diferença estatisticamente significativa entre as duas metodologias no processo avaliativo. Apesar de serem trabalhadas as duas metodologias, tradicional e da problematização, a escolha da forma de avaliar foi pelo método formal (prova escrita), o que pode ter interferido nos resultados do processo avaliativo. Sugere-se, em estudos futuros, a aplicação de métodos de avaliação diferenciados para aferir as metodologias de ensino que utilizem o método tradicional e as metodologias ativas.

Um número considerável dos estudantes (43,4%) considera que a metodologia da problematização provoca maior estímulo ao senso crítico (Gráfico 2), o que pode levá-los a uma capacidade de analisar e discutir os problemas propostos em sala, expondo suas opiniões e discutindo opiniões alheias. Nesse mesmo gráfico, vê-se que 39,6% dos alunos consideraram que ambas as metodologias estimulam o senso crítico, o que leva a crer que uma aula tradicional bem elaborada e aplicada com espaços para perguntas, questionamentos e discussões pode estimular o estudante a desenvolver uma visão crítica e coerente, com clareza na elaboração do pensamento e visão diferenciada na forma de desenvolver o cuidado de enfermagem nos serviços de Saúde. No entanto, não se pode desconsiderar que, comparando as duas metodologias no quesito “senso crítico”, não apresentaram diferenças que fossem estatisticamente significativas.

O resultado referente à Tabela 1 pode também estar relacionado ao tamanho da amostra e ao instrumento empregado. A utilização de outros instrumentos de análise e uma amostra maior de estudantes podem produzir resultados diferentes, visto que na literatura os dois métodos apresentam-se diferentes em diversos aspectos (ANASTASIOU, 2009; LUCKESI, 2011; VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006). A observação realizada pelas pesquisadoras foi analisada utilizando-se dos núcleos de sentido já pré-estabelecidos pelo instrumento de pesquisa (participação, senso crítico, aproveitamento, nível de satisfação e facilidade de aprendizagem).

Sobre as categorias senso crítico, aproveitamento, nível de satisfação e facilidade de aprendizagem, as observadoras, na maioria das vezes, também notaram que grande parte dos autores discute e afirma sobre esses aspectos (ABREU; LOUREIRO, 2007; BERBEL, 2011; DUARTE; BARBOZA, 2007; CECCIM; FEUERWERKER, 2004; CYRINO; PEREIRA, 2004; TACLA; BERBEL, 2000). Como exemplifica a fala da Observadora 1 sobre a metodologia: “A

discussão em grupo acaba favorecendo o pensar, pois quando algum membro fala, todos se manifestam com seu ponto de vista, concordando ou discordando [...]”.

• • • • •
**O estudante
 questiona a
 utilização das
 metodologias de
 ensino**
 • • • • •

Em relação à participação, na perspectiva das observadoras externas, confirma-se o resultado da presente pesquisa apresentado na análise quantitativa obtida com os dados do questionário autoaplicável aos estudantes (Tabela 1). A literatura também corrobora essa proposição (BERBEL, 1998; BURGATTI et al., 2013; BORDENAVE; PEREIRA, 1993; VIEIRA, 2014). Ambas

concordam que “em atividade de grupo o aluno é levado a pensar no tema pela circunstância da dinâmica”, ou seja, é necessário pensar para produzir algo, dessa forma há melhor aproveitamento do tema discutido.

No comparativo entre as metodologias, as observadoras fizeram as seguintes constatações sobre o comportamento dos alunos submetidos à metodologia tradicional: “A participação na aula fica sempre a cargo dos mesmos sujeitos que interagem com o professor, ou seja, há participação daqueles que têm maior facilidade em se comunicar, e os demais apenas ouvem. A participação não é homogênea”; “Os mais tímidos ficam quietos e só copiam”; “Na metodologia tradicional expositiva percebo a facilidade que o aluno tem em se dispersar”.

Já sobre quando os estudantes são abordados pela metodologia problematizadora, as observadoras expressam seus diagnósticos da seguinte forma: “Com o desenvolver da atividade, mesmo aqueles que estavam mais dispersos acabaram se envolvendo, ou seja, serviu de estímulo perceberem os demais membros do grupo participando”; “Aqueles que nunca emitem comentários em aulas de metodologia tradicional expositiva agora expressam suas opiniões, pois o professor solicita a participação daqueles que estão silenciosos”; “Quando os grupos são menores facilitam o envolvimento daqueles mais tímidos e as discussões ficam bastante acaloradas”. Por outro lado, elas também constataam: “Percebo resistência na turma, com reclamações por terem de mudar seu ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática”, ou ainda:

Alguns chegam a reclamar, mas quando estão no laboratório e são solicitados a pesquisarem nos bancos de dados do Ministério da Saúde, penetram na atividade, se envolvem, buscam informações e fazem anotações em seus cadernos, participam ativamente durante as explicações do professor e fazem exposição de exemplos e situações vividas (sobre a metodologia problematizadora).

Ao mesmo tempo em que o estudante questiona a utilização das metodologias de ensino, percebe-se que este, ao final, gosta da mudança, o diferente torna-se atrativo. No artigo de Baroni, Vianna e Coelho (2011), “Metodologias inovadoras na formação de nível médio em saúde”, em que é pesquisada a proposta metodológica tendo como referência o instrumento de avaliação, confirma-se este achado ao escrever que “para ensinar é necessário que exista a convicção de que a mudança é possível, e esse fato ficou visível nos relatos dos alunos” (BARONI; VIANNA; COELHO, 2011, p. 604).

Quanto ao senso crítico, no relato dos observadores, sugere-se que a utilização de uma metodologia ativa, apoiada por um material didático adequado, motiva o ensino-aprendizagem e aproxima o aluno da realidade vivida em seus serviços de Saúde. Costa *et al.* (2008) em uma pesquisa com alunos do curso Técnico em Enfermagem do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), no Ceará, trazem semelhante resultado aos encontrados no presente estudo e reforçam a importância desse tipo de estratégia educacional na formação técnica. Sobre a metodologia

problematizadora, as observadoras afirmam que “Os estudantes acham mais fácil trabalhar em grupo e entendem melhor os termos técnicos utilizados dessa forma”; “Alguns alunos mais tímidos sentem dificuldade em falar ou ler em voz alta e quando são solicitados a ler, fazem jogo de perguntas aleatórias uns com os outros”. E também:

Alguns chegam a reclamar, mas quando estão no laboratório e são solicitados a pesquisarem nos bancos de dados do Ministério da Saúde, penetram na atividade, se envolvem, buscam informações e fazem anotações em seus cadernos, participam ativamente durante as explicações do professor e fazem exposição de exemplos e situações vividas (sobre a metodologia problematizadora).

A discussão em grupo acaba favorecendo o pensar, pois quando algum membro fala, todos se manifestam com seu ponto de vista, concordando ou discordando. No final da discussão, manifestam os conceitos que elaboraram durante a dinâmica. Alguns expressam que gostam da metodologia, que conseguem aprender o conteúdo, gostam porque pensam mais, veem o grupo todo participando (sobre a metodologia problematizadora).

Para o item aproveitamento dos conteúdos, percebeu-se que: “Os estudantes têm uma preocupação em copiar o conteúdo dos *slides* e se dispersarem ao mesmo tempo com conversas paralelas durante as aulas de metodologia tradicional expositiva” e durante as aulas, “os alunos mais falantes e mais eufóricos estão sempre prestando atenção, ao passo que aqueles alunos silenciosos não esboçam nenhuma reação, permanecendo sempre sérios e apenas copiam”.

Em um comparativo entre as duas metodologias em questão, sobre a metodologia problematizadora verifica-se que “Analisando o aproveitamento de conteúdo, os estudantes verbalizaram por diversas vezes que aprenderam novos conceitos que não conheciam”. Ao ter que ler, o “aluno faz sua síntese sobre o assunto estudado e ao desenvolver essas ações demonstra que assimila bem o conteúdo” e “Em uma avaliação oral feita pela professora ao final da aula, 80% dos alunos responderam as indagações. O aproveitamento da turma em relação a essa atividade foi muito bom”. Já na metodologia tradicional: “Primeiramente, os alunos não têm sequer conhecimento das metodologias propostas, eles perdem muito tempo copiando conteúdo do quadro dos *slides*, da fala dos grupos e da professora”.

O nível de satisfação possibilitou às observadoras perceberem que: “Os alunos estiveram envolvidos na atividade, demonstrando entusiasmo ao fazer as conclusões”; “A atividade despertou o interesse da turma”; “Os estudantes expressam satisfação e dizem que ‘assim’ a aula passa mais rapidamente e a compreensão é muito maior”; “A satisfação é espontânea demonstrando

qual foi o aprendizado. Ele verbaliza que gostou”; “Na metodologia da problematização, um aspecto importante deve ser apontado: também houve insatisfação, já que alguns alunos se queixam do barulho ‘quando alguns colegas falam ao mesmo tempo’, alegando perderem a concentração”. Percebe-se, então, que ao ser indagado acerca de seu nível de satisfação em relação às metodologias, o aluno opta pela metodologia da problematização. Porém, durante as aulas, muitos reclamam da atividade proposta, principalmente se têm de mudar de grupo ou de ambiente.

Em relação à dificuldade diante dos métodos, as observadoras mencionaram, sobre a metodologia problematizadora, que: “A dificuldade foi inicial quando o aluno teve que se integrar aos diferentes grupos e se envolver e participar”; “Alguns alunos demoram a se interessar pela atividade, mas no final participam e se envolvem nas discussões”; “A dificuldade inicial é vencida posteriormente” e “Segundo os alunos, o professor os força a prestar atenção e a entender o porquê de aprender os conceitos e assuntos abordados”.

Considerações finais

Conclui-se neste estudo com alunos do curso Técnico em Enfermagem do Senac em Rio Verde/GO que o aprendizado ocorre semelhantemente em ambas as metodologias. Na percepção dos estudantes, as duas metodologias são similares, com exceção do quesito Participação, que também se destaca entre as observadoras externas. Na percepção das observadoras, a metodologia problematizadora se sobrepõe à metodologia tradicional. Assim, todas essas considerações são importantes para o processo de transformação, a fim de que se alcancem as mudanças preconizadas pela DCN e pelo Projeto Pedagógico do Senac.

Os resultados deste estudo foram encaminhados à Supervisão Pedagógica do Senac, por meio de um relatório, buscando dar subsídios a futuras decisões em relação à parceria no ensino. Pelo fato de que, no Senac, a predominância de ensino se dá na metodologia tradicional, foi proposto um curso de capacitação/formação em metodologia da problematização para a Unidade Senac em Rio Verde.

Acrescenta-se aqui a possibilidade de essas experiências não se restringirem apenas ao âmbito do Senac em Rio Verde. Este estudo também pode somar-se a outros desenvolvidos em realidades de ensino diversas, a fim de que se venha a saber como ocorre a utilização das metodologias de ensino nos cursos técnicos profissionalizantes de áreas que não a Enfermagem. E, dessa forma, também visa a permitir o intercâmbio de experiências, sejam



elas positivas, sejam negativas, o que proporcionará melhorias para o ensino técnico profissionalizante.

Sugere-se a realização de outros estudos envolvendo outros atores que participam da formação, como os estudantes, gestores e profissionais de ensino pós-médio técnico profissionalizante. Recomendam-se, também, estudos que investiguem as modificações, ao longo do tempo, na didática docente. Os alunos que participaram desse estudo sugeriram que o trabalho de mestrado o qual deu origem a este artigo seja utilizado para embasar mudanças na formação do Técnico em Enfermagem.

Referências

ABREU, Cidalina Conceição Ferreira de; LOUREIRO, Cândida Rosalinda Exposto Costa. Aprendizagem por resolução de problemas: uma experiência pluridisciplinar e multicultural. **Revista Referência**, 2. Série, n. 5, dez. 2007.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ANTUNES, Maria José Moraes; SHIGUENO, Luiza Y. Okudaira; MENEGHIN, Paolo. Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 33, p. 165-174, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41097/44643>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AQUILANTE, Aline Guerra et al. Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 2, p. 147-156, 2011.

ARAÚJO, Evanísia Assis Goes; BARBOSA, Valquíria Bezerra. Desafios na implementação do currículo por competências. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 3, p. 364-365, jun. 2004.

BACKES, Dirce Stein et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 63, n. 3, p. 421-426, maio/jun. 2010.

BARONI, Fabíola Carvalho de A. Lima; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; COELHO, Suelene. Metodologias inovadoras na formação de nível médio em saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 601-606, out./dez. 2011.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1828/1674>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. Desenvolvimento docente em medicina: a prática como elemento estruturante. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA,

Indy Guimarães (Orgs.). **Ensino em saúde**: visitando conceitos e práticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. p. 303-316.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 2, n. 2, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGAMO, Mayza. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra do Graças, v. 2, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2014.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORILLE, Dayane Carla et al. A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: relato de experiência. **Texto & Contexto**: Enfermagem, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF, 2013.

BURGATTI, Juliane Cristina. et al. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da competência ético-política na formação inicial em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, n. 2, p. 282-286, mar./abr. 2013.

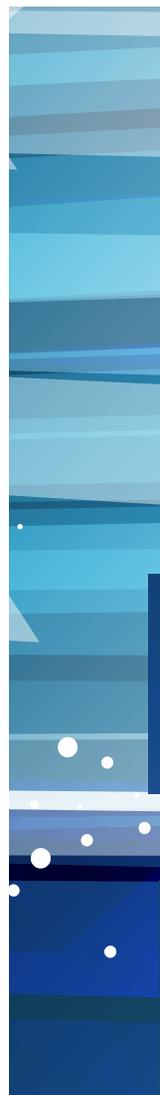
CAMPOS, Mirian Lúcia Dutra de; GRECO, Patrícia Bitencourt Toscani. **Atividade docente no curso técnico em enfermagem**: um relato de experiência. Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/enfermagem2011/Trabalhos/741.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set./out. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 1.133/2001, aprovado em 7/8/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2001. Seção 1E, p. 131. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

COSTA, Carmem Cemires Cavalcante et al. Curso técnico de enfermagem do Profae-Ceará: a voz dos supervisores. **Texto & Contexto**: Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 705-713, out./dez. 2008.

CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Trabalhando com estratégias de ensino: aprendido por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem



baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.

DELORS, Jacques et al. **Um tesouro a descobrir**: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF, jul. 2010.

DINIZ, C. W. Picanço; GUERRA, R. B. **Assimetrias da educação superior brasileira**: vários brasis e suas consequências. Belém: EDUFPA, 2000.

DUARTE, Ana Cléia de Souza; BARBOZA, Reginaldo José. Paulo Freire: o papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano 5, n. 9, jan. 2007. Disponível em: <www.fenas.org.br/downloads.aspx?id=30&ext=PDF>. Acesso em: 29 jul. 2015.

FRIAS, Marcos Antônio da Eira; TAKAHASHI, Regina Toshie. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 156-163, 2002.

FRIAS, Marcos Antônio da Eira; TAKAHASHI, Regina Toshie. O perfil dos candidatos ao curso técnico de enfermagem de uma escola particular da cidade de São Paulo. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 309-316, set. 2000.

GONZAGA, Vanessa Furlaneto. **A humanização como tema transversal no curso técnico de enfermagem da ETSUS/TO**. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

IOCHIDA, Lúcia Christina. Metodologias problematizadoras no ensino em saúde. In: BATISTA, Nildo Alves. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.

LALUNA, Maria Cristina M. Capel; FERRAZ, Clarice Aparecida. Compreensão das bases teóricas do planejamento participativo no currículo integrado de um curso de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, p. 771-777, 2003.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Goreti Silva et al. Contributos da aprendizagem baseada em problemas no desempenho do estudante de enfermagem em ensino clínico. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitária**, v. 5, n. 4, p. 227-240, out. 2012.

PEREGRINO, Mônica. Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola. In: VALLA, V.V. **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PRADO, Marta Lenise et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, mar. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Etelvina Vitor; CUNHA Isabel Cristina Kowal Olm. **Estilos de aprendizagem de alunos num curso técnico de enfermagem**. [S.l.: s.n., 2013]. Disponível em: <www.convibra.com.br/dwp.asp?id=7393&ev=31>. Acesso em: 26 jun. 2014.

SCHAURICH, Diego; CABRAL, Fernanda Beheregaray; ALMEIDA, Mirian Almeida. Metodologia da problematização no ensino em enfermagem: uma reflexão do vivido no Profae/RS. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 318-324, jun. 2007.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: os quatro pilares da "educação pós-moderna". **Inter Ação Goiânia**, v. 33, n. 2, p. 359-378, dez. 2008.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

SOLIGO, Rosaura. **Dez importantes questões a considerar....**: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. [S.l.: s.n., 2012]. Coletânea de Textos do Programa de Formação de Professores. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/dez-importantes-questoes-rosaura-soligo.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

TACLA, Mauren T. G. Mendes; BERBEL, Neuse Aparecida Navas. **Abordagem do pensamento crítico e da metodologia da problematização no ensino de enfermagem**. Porto Alegre, 2000. Parte de uma pesquisa intitulada "O potencial da Metodologia da Problematização no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de Enfermagem", adaptado para apresentação no 3º Seminário Pesquisa em Educação da Região Sul, Porto Alegre, 2000.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18. ed. São Paulo: Integre, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 443-456, jul./dez. 2006.

VIEIRA, Silvana Lima et al. Des-interesse no ensino profissionalizante na produção do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 67, n. 1, p. 141-148, jan./fev. 2014.



