



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM QUANTO À ADOÇÃO
DE METODOLOGIAS DE ENSINO EM SUAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

Caruaru
2019

FLÁVIA GYMENA SILVA DE ANDRADE

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM QUANTO À ADOÇÃO
DE METODOLOGIAS DE ENSINO EM SUAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Profº. Drº José Ayrton Lira dos Anjos

Caruaru
2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

A553c Andrade, Flávia Gymena Silva de.
Concepções dos professores de enfermagem quanto à adoção de metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula. / Flávia Gymena Silva de Andrade. – 2019. 65 f.; il.: 30 cm.

Orientador: José Ayrton Lira dos Anjos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Ensino - Metodologia. 2. Professores de enfermagem – Caruaru (PE). 3. Prática de ensino – Caruaru (PE). 4. Professores - Formação – Caruaru (PE). 5. Professores – Avaliação - Caruaru (PE). 6. Análise do discurso – Caruaru (PE). I. Anjos, José Ayrton Lira dos (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-063)

FLÁVIA GYMENA SILVA DE ANDRADE

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM QUANTO À ADOÇÃO
DE METODOLOGIAS DE ENSINO EM SUAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 08/03/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr José Ayrton Lira dos Anjos (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^a Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^a Weslla Karla Albuquerque de Paula (Examinadora Externa)
Centro Universitário Tabosa de Almeida

A minha mãe, minha maior incentivadora, apoiadora, minha referência de amor, hombridade e simplicidade, meu esteio nos momentos de maior necessidade; minha eterna professora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda sabedoria dada nos momentos mais difíceis, pela força inexplicável e pela oportunidade de realizar este sonho.

A minha mãe por todo amor e carinho dedicado, que me tornaram capaz de perseguir - e realizar - meus sonhos!

Ao meu irmão, por estar sempre perto e por me dar um lindo presente: meu sobrinho.

A minha filha, que ainda dentro de mim divide todos os momentos de doação e perseverança, me fazendo sentir um amor e uma força inexplicáveis.

Aos meus familiares, por me mostrarem que a família é a base para qualquer formação.

Ao meu orientador, Professor Ayrton, pela orientação deste estudo, pela paciência, compreensão e confiança ao longo desta trajetória. Suas palavras foram muito importantes para que eu acreditasse que seria possível.

Ao Professor Francisco Santos, por seu apoio, por todos os aprendizados, pela confiança em tudo que faço e por ser uma fortaleza em minha vida profissional.

Aos componentes da banca muito obrigada por aceitarem estar presentes nesse momento tão importante, pela participação e sugestões.

Aos discentes de Enfermagem, alegria diária e motivação da minha prática docente. Vocês são a enfermagem que nós queremos ter.

Aos professores enfermeiros que aceitaram participar da pesquisa, obrigada pelo tempo, solicitude e coragem em expor nossas questões.

A todos professores do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPE, por compartilharem seus saberes e pelo despertar na construção do “enredo” e do “itinerário” desta pesquisa.

Aos colegas de turma, pela partilha, pela convivência e experiências divididas. Nós nos enxergávamos um no outro.

A todos que de alguma forma contribuíram para a efetivação deste trabalho, meu carinhoso, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender as concepções dos professores de enfermagem na adoção das metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula. Justificamos a escolha do tema a partir da necessidade de refletir sobre a prática docente e como ela se relaciona com as percepções desses professores sobre as metodologias adotadas. Para isso elaboramos uma metodologia dividida em 4 etapas a saber: levantamento do perfil do professor, observação em sala de aula, preenchimento do questionário e a visualização de vídeos de outros professores lecionando. Analisamos os dados a partir da análise do conteúdo que compreende a pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados e interpretação. Nos resultados percebemos que muitas vezes a percepção e concepção sobre metodologias de ensino não convergiam entre si, identificando uma dicotomia entre teoria e prática, sobretudo quando falamos em professores profissionais de enfermagem, visto que não há um curso de formação de professores para esta área. Assim, podemos perceber que a falta de reflexão sobre suas práticas acaba evidenciando as incoerências entre a ação e o discurso. Trazer a reflexão acerca da prática docente de cada professor através do arcabouço planejado para a pesquisa e conseguir identificar as metodologias de ensino utilizadas por eles na formação em enfermagem, permitiu perceber as lacunas conceituais que os professores têm de cada metodologia.

PALAVRAS-CHAVES: Metodologias de ensino. Enfermagem. Professores.

ABSTRACT

This work aimed to understand the conceptions of nursing teachers in the adoption of teaching methodologies in their classroom practices. We justify the choice of this topic from the need to reflect on the teaching practice and how it relates to the perceptions of these teachers about the methodologies adopted. For that, we elaborated a methodology divided into 4 steps: teacher profile survey, classroom observation, questionnaire and video visualization of other teachers teaching. We analyzed the data from the analysis of the content comprising the pre-analysis; exploitation of the material; data processing and interpretation. In the results we noticed that many times the perception and conception about teaching methodologies did not converge, identifying a dichotomy between theory and practice, especially when we talk about professional nursing teachers, since there is no teacher training course for this area. Thus, we can see that the lack of reflection on their practices ends up evidencing the inconsistencies between action and discourse. Rising the reflection about the teaching practice of each teacher through the framework planned for the research and identifying the teaching methodologies used by them in the nursing training, allowed us to realize the conceptual gaps that teachers have of each methodology.

KEYWORDS: Teaching methodologies. Nursing. Teachers.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Caracterização dos professores de enfermagem sob aspectos demográficos e de formação profissional. Caruaru, PE, Brasil, 2018. 33
- Tabela 2 – Frequência do grau de concordância declarado pelos docentes nas assertivas alusivas as características das metodologias de ensino. Caruaru, PE, Brasil, 2018. 35

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CP	Concordo Plenamente
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Discordo Plenamente
IC	Inclinado a Concordar
ID	Inclinado a Discordar
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAA	Metodologias Ativas da Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
P6	Professor 6
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFAVIP	Centro Universitário do Vale do Ipojuca

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	15
2.1	OBJETIVO GERAL	15
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
3.1	METODOLOGIAS DE ENSINO.....	16
3.1.1	Metodologia tradicional.....	18
3.1.2	Metodologias ativas.....	19
3.1.3	Metodologia tecnicista.....	22
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ENFERMAGEM.....	24
3.3	RACIONALISMO TÉCNICO.....	26
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	28
4.2	LOCAL DO ESTUDO	28
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	28
4.4	COLETA DE DADOS	29
4.4.1	Etapa 1 - Levantamento do perfil.....	29
4.4.2	Etapa 2 – Observação da sala de aula.....	29
4.4.3	Etapa 3 – Questionário estruturado.....	30
4.4.4	Etapa 4 – Visualização de vídeos.....	30
4.5	ANÁLISE DOS DADOS	31
4.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	31
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	33
5.2	IDENTIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS.....	34
5.3	COMPARAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E O DISCURSO DOS PROFESSORES.....	39
5.4	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS PRÁTICAS DE ENSINO APRESENTADAS.....	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS.....	51
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	57

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	58
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO.....	60
APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DA OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA NÃO PARTICIPANTE.....	61
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	64

1 INTRODUÇÃO

No âmbito mundial, várias mudanças têm atingido de modo incisivo os sistemas de saúde, são elas sociais, econômicas, éticas e políticas. Em nosso país, a saúde também perpassa por essas mudanças que são reflexo da continuidade da construção do Sistema Único de Saúde (SUS), que cumpre seu papel transformador tanto nas práticas de saúde, quanto na formação profissional (FERREIRA; FIORINI; CRIVELATO, 2010).

Uma intensidade de ações também tem sido vista nas últimas décadas na formação em saúde no Brasil, baseado na ideia de ajustar a formação profissional com as demandas do SUS, realizando estratégias centradas no discente e nos trabalhadores em saúde (MENEGAZ, 2015). Na área do ensino, têm ocorrido transformações semelhantes, que atendem aos interesses públicos e de formação acadêmica, ética e humanística visando o desempenho técnico científico na área da saúde (FERREIRA; FIORINI; CRIVELATO, 2010).

Os desafios na realidade da saúde brasileira sugerem que a formação desenvolvida nos cursos de graduação seja construída como conhecimento contextualizado, articulando teoria e prática, concretizada em uma proposta que vincule o ensino e o exercício profissional, preparando os alunos para ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação tanto individual como coletiva com qualidade técnico-científica e princípios éticos e de responsabilidade social (KELLER-FRANCO; KUNTZE; COSTA, 2012)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de enfermagem (2001), em seu Art. 3, inciso I, ressaltam que a estrutura do curso deve assegurar a formação de “profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos”.

Ainda assim, muitas críticas têm sido voltadas ao ensino superior em saúde, mais especificamente, ao ensino médico, questionando a eficácia de desenvolver no estudante a sua capacidade intelectual crítico reflexiva, criativa, de raciocínio e de julgamentos (FERREIRA; FIORINI; CRIVELATO, 2010).

Acompanhando essas mudanças ocorreram, também, as alterações curriculares no ensino em enfermagem do país em que predominava o modelo curativo/hospitalocêntrico, trazendo a necessidade de atender as tendências de transformações educacionais desde a criação do SUS nos anos 1990. Sendo assim,

a desospitalização do processo ensino-aprendizagem; a aprendizagem baseada em problemas e evidências; a aprendizagem direcionada para a aquisição de competências cognitivas e tecnológicas em detrimento à apreensão de aptidões específicas; a adoção da transdisciplinariedade; a incorporação da avaliação econômica e da bioética nos currículos; e o estímulo à investigação; foram se tornando as premissas desse modelo de educação (ITO; TAKAHASHI, 2005).

Desta forma, a educação em saúde no ensino superior foi sofrendo diversas adaptações em suas diretrizes, a fim de integrar a teoria e a prática com propostas metodológicas repensadas, que priorizassem a formação profissional, o desenvolvimento de habilidades e o conceito de competência. Havendo uma vasta reformulação das leis que regiam a formação dos cursos de graduação em saúde e das demais áreas (RODRIGUES, 2006).

Nesta vertente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da saúde (DCN/2001) vêm corroborar com a reorientação da formação relacionada ao SUS.

Abordar a atuação dos professores de enfermagem implica em conhecer a sua prática, os ambientes em que estão inseridos e suas metodologias de ensino.

Sobre isso Paim, Iappe e Rocha (2015) pontuam que os profissionais de educação superior da área de saúde, em sua grande maioria, não possuem uma formação específica para a docência e em decorrência disso acabam constituindo uma didática pautada no empirismo e fortemente influenciada pelas suas vivências como estudantes. Conseqüentemente falta a compreensão da necessária reflexão para a prática e sobre a prática docente.

Observar a prática docente dos formadores em Enfermagem se faz necessário, mas não suficiente para que se analise a sua percepção acerca da sua metodologia, bem como sua perspectiva de propiciar uma formação crítica, reflexiva, de qualidade fundamentada em um perfil profissional científico, ético, humanístico e transformador para os seus alunos.

Nesse sentido torna-se imprescindível conhecer também as concepções dos professores sobre as metodologias de ensino, sobre o seu papel e o do aluno no processo de ensino e aprendizagem, sobre o objetivo da instituição formadora, sobre as competências e habilidades requeridas ao egresso que justifiquem as suas escolhas de forma consciente ou não. Uma vez que a aplicabilidade dessas estratégias pode contribuir na formação de um profissional ético, mais humano, com

saber científico adequado, reflexivo e capaz de transformar com seu conhecimento o contexto no qual está inserido.

Levando-se em conta a relevância da formação do profissional de saúde e a contribuição do docente nesse processo, esta pesquisa surgiu da inquietação vivenciada durante a prática profissional como tutora de um curso de graduação em enfermagem, onde sentimos a necessidade de investigar quais as concepções que levam os docentes do Curso de Enfermagem a adotarem determinadas metodologias de ensino no cenário de sua prática. Frente ao processo relacional firmado com os professores durante minha prática docente percebi que a utilização das metodologias de ensino utilizadas por eles variam e são usadas de diversas formas com objetivos diferentes, a fim de que o aluno efetivamente construa o conhecimento.

Considerando o docente, integrante do processo ensino aprendizagem, e a responsabilidade em formar profissionais comprometidos com o social de forma humanizada, e associando o ensino em saúde ao princípio da integralidade do SUS, este estudo procurou, numa perspectiva dialógica e crítica, responder a seguintes questões: Quais as concepções dos docentes formadores dos profissionais de enfermagem que justifique as escolhas das metodologias de ensino praticadas? Quais as percepções dos professores sobre as metodologias aplicadas na formação em enfermagem?

Dessa forma, consideraremos percepção como sendo, segundo Matos; Jardimino (2016) a organização e interpretação de dados sensoriais que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”. Os autores defendem percepção como uma interpretação do mundo. Já as concepções, levamos em conta as ideias de Brown (2008), em que as concepções são o processo de construção de conceitos, capazes de traduzir a forma como uma pessoa percebe, avalia e age com relação a um determinado fenômeno.

Optamos por essa diferenciação por entender que elas são complementares para a compreensão mais global da relação entre a teoria e prática na atuação docente na sala de aula em enfermagem.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender quais as concepções dos professores de enfermagem, de um centro universitário do Agreste de Pernambuco, na adoção das metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar os professores de enfermagem sob aspectos demográficos e de formação profissional.
- Identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de enfermagem.
- Avaliar a percepção docente a respeito das metodologias de ensino.
- Analisar a concepção do professor acerca das suas metodologias de ensino em comparação com sua prática.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir apresentaremos as bases teóricas que fundamentam a presente dissertação. Tais bases discutem desde algumas metodologias de ensino mais conhecidas e abordadas na literatura até a formação de professores no âmbito da enfermagem.

As metodologias de ensino apresentadas abaixo foram selecionadas por considerarmos que são as mais comuns e utilizadas por professores em sala de aula. Porém destacamos que a partir do que entendemos sobre o que é uma metodologia, uma infinidade de modelos de ensino podem ser encontrados na literatura, tais como outras filosofias pedagógicas como a Montessoriana, os métodos baseados na filosofia de Walford, o método de Freinet etc.

3.1 METODOLOGIAS DE ENSINO

Um resgate histórico das metodologias de ensino revela que modelo educacional adotado no Brasil é reflexo da influência das escolas jesuítas que se desenvolveram através da proposta de aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdos, princípios ortodoxos de posturas e métodos avaliativos como forma de castigo. Muitos desses elementos estão presentes no cotidiano das salas de aula (ANASTASIOU, 2001).

Considerando-se o dinamismo do mundo moderno, o profissional docente sente-se pressionado por um mercado exigente, devendo proporcionar aos estudantes uma educação com sólida formação (MAZZIONI, 2013).

Porém, com os avanços da tecnologia e o aumento do acesso à informação, tem havido mudanças da concepção acerca do papel do professor. Essas mudanças desafiam a inserção de novas formas e métodos de ensino que devem atender a esta necessidade, com técnicas e práticas de ensino constantemente aprimoradas (VEIGA, 2006; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Com o surgimento destas novas possibilidades de metodologias usadas pelos professores em sala de aula, este enquanto docente, pode optar por aquelas que considera mais eficaz para o aprendizado dos discentes. Mas, apenas implementar novas metodologias não é o suficiente, o professor deve acompanhar o

desenvolvimento do aluno e identificar o resultado do uso das mesmas (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Para Veiga (2006), o professor deve reconfigurar o seu papel convertendo-o de um mero transmissor do conteúdo a um facilitador da aprendizagem do aluno intermediando o acesso deste ao conhecimento. Sendo assim, a metodologia adotada pelo docente deve respeitar às necessidades impostas por cada um e considerando suas características, experiências e desenvolvimento bem como as concepções do professor acerca do processo de ensino e aprendizagem e os objetivos da instituição.

Luckesi (2003) afirma que as metodologias de ensino adotadas devem estar ajustadas para que se tenha um resultado positivo e desejado. Sendo que a determinação do tipo de método quem escolhe é o professor, de acordo com suas necessidades, finalidades, disponibilidade de tempo e os recursos disponíveis para sua aula (KRASILCHICK, 2000; PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Para que haja a compreensão dos métodos e metodologias de ensino, se faz necessário entender elementos específicos do processo de ensino-aprendizagem (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015).

Para Veiga (2006), é importante definir estratégias, técnicas e métodos de ensino a serem utilizados. A estratégia de ensino é uma forma escolhida e adaptada pelo professor que o orienta na escolha dos recursos, o processo de apresentação e aplicação do conteúdo. Já a técnica tem característica instrumental e é um componente do método, são elas que intermediam a relação entre discente e docente (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015).

No entendimento de Capra (2003), o processo de aprendizagem sugere a necessidade de estratégias de ensino adequadas respeitando a necessidade do educando valorizando o conhecimento contextual e as peculiaridades de cada indivíduo. Sendo necessária uma atualização didática dos docentes que acompanhe o novo cenário, para que haja sintonia entre os procedimentos, métodos e estratégias de ensino e o perfil dos estudantes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (MAZZIONI, 2013).

Na visão de Nérice (1987), a metodologia do ensino é um conjunto de procedimentos didáticos que incluem métodos e técnicas de ensino, cuja diferenciação não é muito clara, e que são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter

o máximo de rendimento. Ela define o método de ensino como um “conjunto de procedimentos lógico e psicologicamente ordenados” utilizados pelo professor, a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Por sua vez, a autora define técnicas de ensino como aquelas “destinadas a dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um assunto, ou num setor particular de um método de ensino”, portanto, o método de ensino é mais amplo que a técnica.

As metodologias de ensino subsidiam o trabalho do professor e contribuem para o desenvolvimento do aprendizado do aluno (KODJAOGLANIAN et al., 2003). São os professores que determinam qual a mais indicada para utilizar em sua aula. E como os métodos são distintos, as metodologias de ensino e aprendizagem também podem ser classificadas assim. Estas podem ser metodologias passivas, que advêm do método tradicional de ensino e em metodologias ativas (construtivistas), que advêm do método construtivista de ensino (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

3.1.1 Metodologia tradicional

Na história da didática, já houve o predomínio no processo de ensino sobre a aprendizagem e esse processo é característico da chamada didática tradicional (RODRIGUES et al, 2011). Também conhecida através de outras nomenclaturas como modelo de ensino tradicional, educação tradicional, pedagogia tradicional e discursos pedagógicos tradicionais (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

A metodologia tradicional de ensino é aquela que tem o professor como centro e sujeito ativo do processo de ensino e o aluno como sujeito passivo e receptor do conteúdo apresentado através de aulas expositivas (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Nesse modelo, cabe ao aluno a tarefa de memorizar e repetir as informações repassado pelo professor que é considerado o proprietário do conhecimento (MEZZARI, 2011). Sobre isso Masetto (2003) afirma que o professor atua em sala de aula como um transmissor de informações e experiências adquiridas através de estudos e vida profissional, esperando que o discente ouça, absorva e reproduza nos momentos de avaliação.

O método tradicional de ensino segue uma concepção criticada por Freire e nomeada por ele como educação bancária, aquela em que o professor deposita o conhecimento e educando recebe o conteúdo narrado e fixa, sem refletir sobre o real significado, não contribuindo na aprendizagem e o conhecimento ficando limitado as informações passadas (FREIRE, 1978).

Segundo Krüger; Ensslin (2013), a vantagem dessa metodologia é que o professor mantém um controle maior da sala de aula, pois é visto como proprietário do conhecimento. E as desvantagens são a diminuição da capacidade de criatividade e criticidade por parte do aluno, a dificuldade do professor saber se o que foi passado foi compreendido por parte do educando, além de pouca flexibilidade no que diz respeito a escolha dos conteúdos ministrados, é a escola quem determina e não há questionamentos sobre isso. Sobre a prática tradicional:

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...) habitua-se a crer que existe uma 'língua do professor', que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber porque é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica (REBOUL, 1982, p. 87 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.112).

Segundo Gomes et al (2010), na formação em saúde tem-se observado que esse modelo de ensino, centrado no docente como protagonista da aprendizagem, ainda é hegemônico, não atendendo as mudanças extrínsecas e intrínsecas do ensino superior. O ensino tradicional bloqueia a criatividade dos alunos, deixando-o um sujeito acrítico e mecânico, não sendo uma prática que demonstra pertinência na formação em enfermagem (MESQUITA, 2012).

3.1.2 Metodologias ativas

No decorrer da história, a didática sofreu momentos de mudança e as metodologias de ensino têm sido muito estudadas e pesquisadas. Com isso, percebe-se que tem havido um avanço nas tecnologias educativas e estas novas alternativas demonstram um maior dinamismo nos campos sociais, políticos, entre

outros. Desta forma a evolução do sistema educacional e a globalização do processo social tem sentido a necessidade da inserção de modelos pedagógicos que viabilizem uma prática educativa mais dinâmica e integrada, que amplie a autonomia e desenvolva a capacidade de reflexão do discente (SCHAURICH, CABRAL, ALMEIDA, 2007).

Nesse contexto, surgiram as metodologias ativas tidas como propostas de formação que se baseavam na pedagogia crítica, que proporciona ao aluno um estímulo maior ao protagonismo quanto a construção do seu conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências inerentes a esta abordagem (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

As metodologias ativas da aprendizagem se caracterizam como um meio de romper com as práticas dominantes do ensino tradicional, visto que são direcionadas a situações em contexto social, histórico e cultural, propiciando provocação e o fomento a aprendizagem, pois incentivam o aluno à aquisição e significação de novos conhecimentos (MESQUITA, 2012).

A ênfase será revertida ao educando, alterando o papel dos participantes no processo de ensino aprendizagem, ficando ao aluno o protagonismo na construção do conhecimento, exercendo o que for necessário para compreensão das informações (MASETTO, 2003).

As metodologias ativas da aprendizagem mobilizam o aluno a ser corresponsável pela sua formação, uma vez que este é reconhecido pelo professor, que efetivamente possui um posicionamento diferente, ou seja, propicia um ensino ativo, como sujeito autônomo e capaz de refletir sobre o que se aprende (BERBEL, 2011).

Nesse enfoque da metodologia ativa ou construtivista, o professor passa a ser um organizador, orientador e facilitador das situações do processo de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Não se refere a um professor passivo, mas de um ensinar ativo, onde o professor deverá ser além de tudo um sujeito flexível, paciente, questionador e comprometido com as mudanças didáticas do momento atual (RODRIGUES et al. 2011).

No campo da formação profissional em saúde, em particular na enfermagem, as metodologias inovadoras têm oportunizado a autonomia e curiosidade dos educandos através da problematização e aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, pesquisa científica, aprendizagem cooperativa e a aprendizagem

entre pares, propostas que possibilitam e instigam uma flexibilidade maior pelo aluno (MARIN et al, 2010).

É incontestável que essas práticas pedagógicas inovadoras na formação de enfermeiros, surgem como oportunidades significativas no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, a conexão entre várias disciplinas, na intervenção de metodologias e estratégias, proporcionam a integração e a construção de conhecimentos. Contudo, essa construção ainda é um paradigma, pois requer do docente uma adaptação aos novos desafios dessa atuação pedagógica (FINGER, SOUZA, POTRICH, 2017).

Essa adaptação pode abarcar ações simples como a de dar voz aos alunos para entender suas concepções iniciais. Uma aula expositiva dialogada, por exemplo, permitiria ao docente a oportunidade de conhecer o conhecimento prévio do aluno, ou seja aspectos de sua compreensão que podem influenciar em seu aprendizado (SCARPATO, 2004).

Outra possibilidade de abordagem na perspectiva das metodologias ativas seria a problematização, que podem ser utilizadas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, no intuito de desafiar e impulsionar o discente diante das situações, pois ele observa, examina, reflete e produz conhecimento na busca por uma melhor resolução dos desafios encontrados (MITRE et al, 2008).

A problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, costuma motivar muito o discente, fazendo-o refletir, bem como produzir conhecimento, objetivando solucionar os problemas, possibilitando o próprio desenvolvimento (RICHARTZ, 2015). Esta favorece a integração de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender num constante movimento de construção coletiva do conhecimento, de reflexão crítica e do trabalho em equipe.

Berbel (2011) entende que as Metodologias Ativas são baseadas em diferentes formas de contribuir no processo de desenvolvimento da aprendizagem, em que se faz a associação de experiências reais ou simuladas, buscando soluções com êxito e desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Em consonância com isso estão os cursos de bacharelado em Enfermagem em alguns estados da região sudeste do país que implementaram a problematização em suas práticas acadêmicas. Estas já são utilizadas há anos nos cursos de auxiliares em enfermagem em outros estados. Já na Universidade Estadual de

Londrina — PR, desenvolve-se uma proposta de ensino em saúde utilizando-se a problematização, mas tendo como base o método do arco, de Charlez Maguerez (BORDENAVE, PEREIRA, 2007).

Contudo Tramontini (2010) apesar de considerar as metodologias ativas como essenciais às novas demandas educacionais e formativas, refere que qualquer nova abordagem metodológica pode produzir resistência por parte dos estudantes. O que ocorre principalmente quando os alunos são convidados a uma nova postura e a executar ações que não lhes são comuns. Para favorecer a adesão faz necessário conhecer a turma, dialogar sobre a metodologia e as ações planejadas, seus objetivos e contribuições.

3.1.3 Metodologia Tecnista

No final da década de 1960, desenvolve-se a tendência denominada tendência tecnista. Essa concepção metodológica baseia-se nas diretrizes de ensino em que o planejamento adotado é voltado para valorização da eficiência e eficácia da relação objetivos-resultados. É a fase em que a metodologia passa por um processo de modernização tecnológica, em que se desenvolvem técnicas que tem em vista uma melhor programação das atividades e práticas de ensino, que são planejadas a partir da definição de pré-requisitos, avaliações com instrumentos pré-validados etc. A concepção tecnista foi hegemônica no Brasil em meados dessa década, sobretudo nos âmbitos que defendiam a inter-relação entre política e educação (MANFREDI, 2003).

Ainda de acordo com Kuenzer e Machado (1982), a oficialização da pedagogia tecnista no Brasil em 60 foi considerada uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar que afetavam o “desenvolvimento econômico com segurança”, já que havia a necessidade de formação de pessoas para atender o processo de industrialização. A intenção da tendência tecnista era implementar o modelo empresarial na escola, a fim de fazer com os alunos raciocinassem de acordo com o processo mercantilista.

A opção por essa tecnologia educacional configurou-se, então, como a possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema mercantilista, visando à reordenação do sistema

educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (MIRA; ROMANOWSKI, 2009).

Para Azevedo et al (2013), o objetivo principal desta pedagogia é produzir sujeitos capazes e eficientes no mercado de trabalho, ao priorizar a instrução do discente no modelo capitalista, de forma que ele seja preparado para inserir-se profissionalmente no mercado de trabalho.

Nesse cenário a educação tecnicista surge no momento histórico em que prevalecia o entendimento de que uma base teórica da educação era considerada insuficiente para preparar profissionais (MARTINS et al, 1998).

Na visão de Frigotto (1984), “a educação, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro”. Em outras palavras, a escola não era vista como prioridade, mas era tida como uma espécie de fábrica para construir pessoas para atuarem no mercado com eficiência, alienadas ao sistema capitalista.

Avaliando-se a reordenação do modelo educacional com características de sistema empresarial, baseando-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a educação tecnicista configura-se como possibilidade, aliada a interesses políticos e econômicos, o tecnicismo centra os esforços no planejamento e controle automático de produção (KUENZER; MACHADO, 1982).

Ela insere-se na pedagogia liberal, que por se caracterizar com uma visão educacional mais ampla, atribui à escola a missão de capacitar a pessoa para executar papéis sociais. Nesse ponto de vista, esta tendência representa um sistema que modela o comportamento humano através do emprego de técnicas e recursos metodológicos específicos (LUCKESI, 2003).

A pedagogia tecnicista considera que a escola deve contribuir para que o sistema social se torne orgânico e funcional, e sendo assim caberá à prática pedagógica organizar e desenvolver o processo de desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, possibilitando ao aluno integrar-se na máquina do sistema social global (AZEVEDO et al, 2013).

Esta tendência baseia sua prática pedagógica nas aulas expositivas, na memorização de exercícios repetitivos, na reprodução do conhecimento, e o uso de tecnologias inovadoras surgem como ferramentas para facilitar a reprodução fiel de conteúdos, auxiliando a sua assimilação. “Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2003, p.14).

Afirma Saviani (2003, p.13):

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Nessas condições, o tecnicismo acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico. Que isto dizer que, nessa concepção pedagógica, o centro do processo ensino-aprendizagem não está no professor e no aluno e, sim, nos próprios meios aplicados sem questionar suas finalidades (SAVIANI, 2003).

Não obstante, a crítica ao tecnicismo na formação profissional não reflete necessariamente se desconsiderar o potencial aprendizado decorrente da prática, da ação de fazer. Segundo Leite e Peres (2010) a prática se constitui indispensável componente complementar para a construção do conhecimento desde que essa ação propicie um movimento de ação-reflexão-ação na busca da transformação da realidade social e potencialize a formação de um fazedor-pensador da própria práxis.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ENFERMAGEM

A legislação que regulamenta a formação de profissionais da educação no país, voltou a ser discutida através da política educacional brasileira. Com o crescimento das faculdades e centros universitários, iniciou-se uma discussão mais qualificada sobre o tema, em que vem sendo discutido o interesse de romper com o modelo acrítico de formação de profissionais de educação (PEREIRA, 1999).

A maioria dos professores de enfermagem, embora sejam mestres ou doutores, não foram formados para prática pedagógica, nem de ensino-aprendizagem que os aperfeiçoem a exercer a docência com a mesma competência que as práticas referentes à sua formação específica (VALENTE, 2009).

As pesquisas voltadas à formação e prática docente, trazem uma reflexão sobre a didática do professor. Esses estudos orientam para a necessidade de uma

revisão da compreensão das práticas pedagógicas, já que estes profissionais, em sua trajetória, utilizam suas experiências no percurso da formação, construindo seus conhecimentos a partir da vivência técnica (NUNES, 2001).

A educação no ensino superior é a atuação profissional do docente no qual o mesmo não se constitui a priori como uma identidade profissional. Muitos estudos afirmam que a identidade dos professores do ensino superior é aprendida, na maior parte das vezes, no exercício da profissão (CUNHA, 1997; MASETTO, 2008; MOROSINI, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Uma realidade é que a maioria dos professores da área de saúde, parecem se considerar enfermeiros, nutricionistas, psicólogos, odontólogos e fisioterapeutas que ministravam aulas no ensino superior, o que leva a reflexão de que a formação para o exercício da docência requer que o professor assuma esta identidade, considerando que só assumirá quando se enxergar como tal (FURLANETTO, 2007).

De forma geral, a maioria dos professores que por algum motivo, se inserem no ensino superior, quase não teve contato anterior com a vivência da profissão de professor, a sua identidade profissional se baseia na sua formação específica, como também, muitos reproduzem a experiência que tiveram como alunos, o que foi construído como modelos de docência que trouxeram aprendido, em cursos de graduação ou pós graduação stricto sensu (FURLANETTO, 2007).

Nos últimos anos, a formação no ensino superior em saúde, se tornou centro de discussões quanto a qualidade de favorecer ao estudante a capacidade de desenvolver competências, de se tornar um ser crítico e reflexivo acerca das habilidades apreendidas. Uma alternativa inovadora na formação seria uma inter-relação entre o sistema de saúde e as instituições de ensino. Essa proposta transformaria e evidenciaria o entendimento de que a construção do conhecimento aliado a vivência da prática profissional emergente do serviço agregam mais qualidade aos discentes e, por conseguinte ao serviço e a formação (FERREIRA, FIORINI, CRIVELARO, 2010).

No contexto de desejo por mudanças na formação em saúde, é importante a conscientização do professor, especialmente no que se refere a sua prática pedagógica, que esta requer mais do que competência profissional. Em se tratando do trabalho docente, uma tarefa complexa, entende-se que há necessidade de conhecimentos e formação específica para seu exercício (NUANGCHALERM, 2012).

A prática docente reflexiva desafia o docente a utilizar métodos inovadores, capazes de instigar os discentes a aprender numa perspectiva emancipatória, onde o aprender a aprender e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes sejam elementos valorizados e estimulados (SOUZA; IGLEZIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Para Teles (2014) uma formação baseada apenas em uma única metodologia, que seja pautada pela transmissão de conteúdo e centrada no professor, não corresponde às exigências atuais, que consideram a dimensão ética, científica e sociocultural dos sujeitos.

Lima (2011) refere que apesar de todas as concepções metodológicas e educacionais e do reconhecimento internacional da importância e necessidade de um ensino de ciências de qualidade, para o docente obter um resultado efetivo há a necessidade de um profundo conhecimento teórico e metodológico, e dedicação para tentar se manter atualizado no desempenho de sua profissão.

Uma proposta preliminar também seria a reorganização dos cursos da saúde, esta prática representaria uma tentativa de concretizar as discussões e reflexões que vem se travando na área da formação em saúde (KELLER-FRANCO; KUNTZE; COSTA, 2012). Com esse intuito, a educação superior no Brasil vem sendo provocada a romper paradigmas que a coloquem na direção de uma formação com legitimidade social, que vá ao encontro das necessidades de transformação do processo de formação acadêmica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que acarretará mudanças, também, na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e na implementação de novas metodologias de ensino (REMPEL, 2016).

Diante do contexto apresentado acima, achamos relevante discutir sobre o racionalismo técnico, no qual diversos cursos de formação de professores tomam como base fazendo com que haja ou reforce uma dicotomia entre a teoria e a prática. Como consequência, temos professores que não refletem sobre sua prática reverberando em problemas de aprendizagem por parte dos alunos.

3.3 RACIONALISMO TÉCNICO

Os estudos que abordam a formação de professores têm, cada vez mais, analisado a importância da prática pedagógica, refutando as abordagens anteriores que buscavam separar a formação profissional da realidade vivenciada. Embora

ainda sejam discretos esses estudos, deu-se início uma busca pelo processo de trabalho docente, destacando a importância de uma abordagem que vá além da técnica e acadêmica, mas que envolva o pessoal e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

Por muitas vezes o professor foi responsabilizado pela má qualidade do ensino, porém ao longo dos anos, foi percebendo que as oportunidades para se explanar sobre suas práticas pedagógicas eram muito poucas. Várias propostas institucionais (propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação) vêm sendo implantadas no campo educacional, sem que o professor – profissional afetado diretamente – tenha a liberdade de opinar. Essa situação pode estar associada ao modelo pragmático imposto durante muito tempo, baseado no racionalismo técnico, em que cabe ao profissional utilizar no seu exercício profissional a sua vivência meramente instrumental, voltada para a aplicação de técnicas, práticas, procedimentos (ALMEIDA, 2001).

Nos últimos 20 anos, por vários motivos, esse modelo educacional tem sido fortemente contestado, principalmente porque sabe que só a aplicação do conhecimento científico à prática não é o suficiente, visto que a realidade sendo singular e complexa, não se encaixa em modelos preestabelecidos (ALMEIDA, 2001).

A maneira como a formação docente tem acontecido se mostra concordante com esse modelo descrito na literatura, no qual, o professor é visto como um técnico, que aplica na sua prática profissional os procedimentos derivados da graduação específica e do seu conhecimento científico. À vista disso, para formar docente, faz-se necessário além dos conteúdos científicos, as disciplinas pedagógicas, que serão fundamentais para o exercício da profissão (PEREIRA, 2003).

Desde a década de 1990, esse modelo de formação tem sido muito estudado e criticado, pois refere que ele apresenta comprometimento na formação. Em contraposição a esse modelo, defende-se as premissas referentes ao modelo de racionalidade prática, que teve início a partir de observações das atividades profissionais, tendo como suporte a filosofia, que propõe a superação da formação de forma normativa e com valorização do eixo técnico-profissional (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Estudo de natureza qualitativa de caráter exploratório-descritivo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com características da realidade que não podem ser mensuradas, tendo por base a abrangência e a compreensão da dinâmica existente nas relações sociais. Para Minayo (2001)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 22).

4.2 LOCAL E PERÍODO DO ESTUDO

O presente estudo aconteceu no período de Março a Dezembro de 2018 e foi realizado no Centro Universitário do Vale do Ipojuca - UNIFAVIP|Wyden, conforme anuência (Apêndice A), que iniciou sua trajetória em 2001 e, hoje, conta com um extenso portfólio de cursos de graduação, além de ofertas na modalidade de pós-graduação.

Fica localizado no município de Caruaru – PE e é uma instituição de ensino superior com caráter privado, que dispõe de mais de 25 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação nas áreas de saúde e gestão. Dentre eles está o Bacharelado em enfermagem, o qual teve início no primeiro semestre de 2007, sendo autorizado pela Portaria nº 1.159 publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) no dia 28.12.2006. Atualmente, o curso conta com 828 discentes e 51 docentes, dos quais destes 11 são enfermeiros.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores enfermeiros do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca -

UNIFAVIP|Wyden que ministraram as disciplinas da matriz curricular do curso enfermagem - exceto as disciplinas: estágio supervisionado I e II - e que aceitem participar da pesquisa assinando o TCLE (APÊNDICE B).

Foram 06 docentes enfermeiros que estavam atuando na instituição no momento da pesquisa e que se dispuseram a participar de forma voluntária.

Foram excluídos da pesquisa os professores que ministravam as disciplinas, mas não eram enfermeiros, visto o foco desta dissertação ser os profissionais de enfermagem.

4.4 COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi estruturada em três momentos distintos, porém, complementares utilizando-se do preenchimento do questionário a fim de levantar o perfil do participante no primeiro momento. Após isso foi realizada a observação não participante da prática de sala de aula dos docentes. Com o intuito de aprofundar os resultados identificados na 1ª e 2ª etapas da pesquisa, este terceiro momento se referiu ao registro do posicionamento dos 06 docentes do curso de graduação em enfermagem no que se referiu a diferentes metodologias de ensino apresentados através do questionário estruturado, e por fim, a apresentação de vídeos que faziam menção a práticas pedagógicas para que os docentes relatassem sua percepção acerca da prática assistida. A coleta dos dados aconteceu de Março a Outubro de 2018.

4.4.1 Etapa 1 - Levantamento do perfil

Foi apresentado aos participantes um questionário estruturado (Apêndice C) com o objetivo de construir um perfil sócio demográfico e formativo para posterior análise das implicações desse perfil no entendimento das concepções metodológicas que permeiam suas práticas.

4.4.2 Etapa 2 – Observação da sala de aula

A segunda etapa foi com a observação não participante da aula do professor pela pesquisadora, a fim de identificar qual metodologia foi utilizada por ele, para

esta etapa foi utilizada como base um protocolo de acompanhamento da observação diagnóstica, construído pela própria autora a partir de dados da literatura (APÊNDICE D). No período que antecedia a aula, o professor recebia um convite verbal no qual foram explicadas informações referentes aos objetivos da pesquisa, métodos, riscos e benefícios, bem como perguntando sobre seu horário de aulas e em que sala dentro da instituição de ensino superior sua aula iria acontecer.

4.4.3 Etapa 3 – Questionário estruturado

A terceira etapa da pesquisa foi constituída pela obtenção dos dados quantitativos a partir da percepção dos professores acerca de seus métodos de ensino e a intencionalidade de suas práticas pedagógicas. Estes foram obtidos mediante questionário estruturado com assertivas, sendo aplicado aos docentes do curso de enfermagem, constituindo-se uma amostra censitária. Por meio da escala do tipo Likert, os docentes expressaram seu grau de concordância frente às afirmações elencadas, em que as indagações contidas no questionário permitam respostas como: Concordo Plenamente, Inclinado a Concordar, Discordo Plenamente, Inclinado a Discordar.

Sobre a Escala de Likert Mesquita (2012) afirma que é um modelo de escala sócio-psicológica, utilizada quando necessita medir, quantitativamente, atitudes, medos, motivos e percepções entre as pessoas entrevistadas, acerca de determinado objeto. Este instrumento consiste em afirmações declarativas, denominadas itens, que expressam um ponto de vista sobre um tópico.

4.4.4 Etapa 4 – Visualização de vídeos

A quarta etapa consistiu na avaliação da percepção por parte dos docentes acerca das metodologias de ensino, em que o professor foi conduzido a uma sala de aula para que pudesse assistir um vídeo que remetesse à aulas de outros professores, trazendo a realidade de metodologias de ensino diferentes, para que estes evidenciassem a sua percepção a respeito de cada prática docente, ao término de cada demonstração, sobre as características, incluindo as limitações e potenciais aprendizagens favorecidas por cada modelo de prática. Adicionalmente os docentes envolvidos foram solicitados a emitir julgamento de valor acerca das

contribuições e problemas das diferentes metodologias de ensino apresentadas no vídeo e se posicionaram quanto à identificação com as práticas apresentadas. Os relatos foram gravados.

Antes da coleta de dados os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos desta pesquisa, riscos e benefícios, além de serem instruídos quanto à assinatura do TCLE (APÊNDICE B).

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo a partir da ótica de Minayo (2001) que se consiste em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados e interpretação.

Na pré-análise foi realizada a leitura flutuante, que consiste na leitura exaustiva dos dados coletados para que seja possível formular hipóteses iniciais. Após isso tivemos a constituição do corpus que contribui para a obtenção da representatividade do universo estudado e observação da adequação dos objetivos delineados.

Na exploração do material foi realizada a “codificação” dos registros, ou seja, as categorias temáticas.

O tratamento dos dados e interpretação ocorreu pelas unidades de registro, que evidenciaram as informações coletadas, facilitando a interpretação e o esclarecimento dos significados, assim os dados brutos tratados de maneira a tornarem-se significativos.

Os dados, coletados através do questionário, foram tabulados, bem como os dados de categorização dos participantes, foram apresentados em tabelas e/ou gráficos. Os critérios para categorização surgem a partir da própria ferramenta de análise do conteúdo.

4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Foi solicitada a Carta de Anuência a reitoria do Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP| Wyden, onde foram especificados os objetivos da pesquisa para que esta fosse autorizada. Após isso, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, a fim de que fosse avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa,

conforme regulamenta a Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Durante a realização do estudo, para que o entrevistado não se sentisse constrangido com as perguntas, asseguramos que as respostas seriam confidenciais com garantia de sigilo, que o questionário não seria identificado pelo nome para que fosse mantido em anonimato, que os indivíduos receberiam esclarecimento prévio sobre a pesquisa através do TCLE mantendo sua privacidade. Os docentes foram informados sobre os benefícios do resultado da pesquisa como, a importância da compreensão por parte do professor acerca das concepções que leva-nos a adotar as metodologias de ensino.

Após a conclusão deste estudo, os dados encontrados retornarão a Instituição de Ensino Superior, na perspectiva de que os profissionais inseridos nesta investigação possam conhecer e/ou intervir se necessário na realidade encontrada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e a discussão desta pesquisa, composto por quatro etapas de investigação. Na primeira etapa exibiremos a caracterização dos docentes do curso de enfermagem. Na segunda etapa identificaremos as metodologias utilizadas através das respostas e do grau de concordância dos participantes frente a questões referentes ao questionário do estudo. Na terceira etapa discutiremos acerca da coerência entre a prática e o discurso e na quarta etapa faremos um aprofundamento sobre a percepção e compreensão dos professores acerca das práticas metodológicas na formação e desenvolvimento do profissional enfermeiro.

A tabela 5.1 retrata os dados de forma proporcional e absoluta dos docentes, considerando variáveis: sexo, idade, tempo de formação e titulação.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Tabela 1 – Caracterização dos professores de enfermagem sob aspectos demográficos e de formação profissional. Caruaru, PE, Brasil, 2018.

SEXO	PERCENTUAL	N
MASCULINO	33%	2
FEMININO	67%	4
TOTAL	100%	6
IDADE	PERCENTUAL	N
28	17%	1
29	17%	1
31	32%	2
35	17%	1
36	17%	1
TOTAL	100%	6
TEMPO DE FORMAÇÃO	PERCENTUAL	N
0 A 5 ANOS	33%	2
5 A 10 ANOS	33%	2
10 ANOS OU MAIS	33%	2
TOTAL	100,00%	6
TITULAÇÃO	PERCENTUAL	N
ESPECIALIZAÇÃO	0%	0
MESTRADO	67%	4
DOCTORADO	33%	2
PÓS DOCTORADO	0%	0
TOTAL	100%	6

Fonte: A Autora, 2018.

Participaram da pesquisa 6 docentes do curso de Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Esta amostra compreendeu 54,5% da quantidade total de professores enfermeiros, que era de 11. Foram investigados os professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa e permitiram que fossem observados em sua prática profissional.

Do total de professores estudados, 67% (n=4) são do sexo feminino e 33% (n=2) do sexo masculino. A partir deste dado observamos uma predominância feminina na docência do curso de enfermagem. Para Araújo (1996) a identidade da profissão de enfermagem é considerada majoritariamente feminina. A idade média dos professores foi de 31,6 anos. Com relação ao tempo de formação os professores não houve predominância de valores, representaram 33,3% (n=2) o tempo de formação de 0 a 5 anos, 5 e 10 anos e 10 anos ou mais. No que diz respeito a titulação dos docentes, prevaleceu os que o que possuem mestrado com 67% (n=4) e 33% (n=2) possuíam doutorado. Diante deste dado, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que em seu artigo 52 exige que pelo menos um terço do corpo docente da instituição deva ter a titulação de mestres ou doutores.

5.2 IDENTIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS

Na perspectiva de compreender a percepção dos docentes sobre a utilização e contribuição das metodologias de ensino na formação em enfermagem, foi aplicado um questionário estruturado no qual os participantes poderiam optar pelo grau de concordância das assertivas apresentadas.

Tais assertivas estavam estruturadas contemplando as características das metodologias tidas como as mais comuns, a fim de contemplar as que os professores mais utilizavam.

Tabela 2 - Frequência do grau de concordância declarado pelos docentes nas assertivas alusivas as características das metodologias de ensino. Caruaru, PE, Brasil, 2018.

QUESTÕES DA PESQUISA		GRAU DE CONCORDÂNCIA									
		CP		IC		ID		DP		TOTAL	
		%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
01	A aprendizagem é fomentada principalmente na reflexão sobre a prática e na mobilização do conhecimento.	83%	5	17%	1	-	-	-	-	100%	6
02	A importância do aprendizado prático é exclusivamente a apropriação das técnicas.	-	-	-	-	33%	2	67%	4	100%	6
03	Opto por fazer associações com outras disciplinas, a fim de favorecer ao aluno uma visão integradora do conhecimento.	100%	6	-	-	-	-	-	-	100%	6
04	Me sinto motivado a mudar as metodologias de ensino ao perceber que os alunos apresentam dificuldades.	83%	5	17%	1	-	-	-	-	100%	6
05	A aula expositiva dialogada consiste em abrir espaço para que o aluno responda as perguntas apresentadas pelo professor.	50%	3	33%	2	-	-	17%	1	100%	6
06	Procuo utilizar recursos didáticos variados como data-show, textos, vídeos, pois assim garanto um ensino mais eficiente.	67%	4	33%	2	-	-	-	-	100%	6
07	A responsabilidade do professor é ensinar e a do aluno é aprender.	17%	1	-	-	17%	1	66%	4	100%	6
08	Compreendo a prática como requisito fundamental no processo de compreensão de conceitos.	50%	3	33%	2	17%	1	-	-	100%	6
09	A aula expositiva apresenta sua importância desde que dialogada.	66%	4	17%	1	-	-	17%	1	100%	6
10	Reconheço a importância do papel do professor como facilitador e motivador do conhecimento.	100%	6	-	-	-	-	-	-	100%	6

Fonte: A Autora, 2018.

Com relação a incitação da aprendizagem, 83% (n=5) dos docentes participantes afirmaram que ela é fomentada na reflexão sobre a prática e na mobilização do conhecimento e 17% (n= 1) indicou inclinação para concordar com a questão.

O que permite inferir uma sobrevalorização do aprendizado prático (técnico) mesmo que necessariamente não venha apartado do conhecimento teórico. Para Leite e Peres (2010) a prática é componente complementar para a construção do conhecimento e o ato de formar profissionais de saúde deve ser baseado na medida

em que a ação-reflexão-ação busca transformar a realidade social e o próprio sujeito em fazedor-pensador da práxis.

Sobre o aprendizado prático ser exclusivamente a apropriação de técnicas, 67% dos docentes (n= 04) discordaram plenamente com a assertiva e 33% (n= 02) indicaram inclinação a discordar.

Essa compreensão ratifica o entendimento da importância de formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam uma atuação interdisciplinar e integral.

Tal percepção docente é validada por Frigotto (1984), que afirma que a função de produzir apenas um conjunto de habilidades intelectuais, reduz o desenvolvimento de determinadas atitudes, como o pensamento crítico reflexivo, favorecendo uma aprendizagem superficial com transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como formadores de capacidade de trabalho e produção.

Sobre fazer associações de ensino que integram conteúdos de outras disciplinas da matriz curricular do curso, 100% (n= 06) dos docentes concordaram com a relevância dessa prática a fim de favorecer uma visão integradora do conhecimento, subentendendo que valorizam o emprego da interdisciplinaridade em suas aulas.

Para Finger, Souza, Potrich (2017) para definir o perfil do enfermeiro na perspectiva de uma formação generalista com competência para o desenvolvimento de suas atividades denominadas como fundamentais, que são a assistência, gerência, ensino e pesquisa, o profissional enfermeiro não pode deixar de discutir a interdisciplinaridade durante o curso de Enfermagem. Já que essa proposta possibilita novos olhares ao profissional, sendo capaz de atender aos princípios da transversalidade e integralidade das ações de saúde e cuidado, buscando avançar para além do cuidado pontual e unidimensional.

No que concerne a alterar as metodologias de ensino ao perceber dificuldade dos alunos, 83% (= 05) concordaram plenamente e 17% (= 01) ficaram inclinados a concordar.

É sabido que no processo de ensino-aprendizagem, muitos são os fatores que interferem nos resultados esperados, além das metodologias de ensino, como as condições estruturais e de trabalho dos docentes, bem como as condições sociais dos alunos e os recursos disponíveis. É importante o professor compreender

que as estratégias de ensino utilizadas devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado (MAZZIONI, 2013).

Conquanto, quando interrogados se a assertiva que a aula expositiva dialogada consiste em abrir espaço para que o aluno responda as perguntas apresentadas pelo professor, 50% (n= 03) dos docentes concordaram plenamente, 33% (n= 03) mostraram inclinação para concordar e 17% (n= 01) discordou plenamente da questão.

De acordo com a nova pedagogia, a prática de aula expositiva dialogada permite a possibilidade de transformar uma aula baseada na transmissão de conhecimento, a uma em que o discente terá a oportunidade de mostrar o seu conhecimento prévio, associando com as informações do professor, e construir uma relação entre conhecimento e experiências, possibilitando assim o surgimento das perguntas (SCARPATO, 2004).

Quando questionados se os docentes diversificavam os recursos educativos (data-show, textos, vídeos) para garantir um ensino mais eficiente, 67% (n= 4) concordaram com a afirmativa e 33% (n= 02) declararam inclinação para concordar.

Petrucci e Batiston (2006) ressaltam que nenhuma estratégia de ensino é absoluta, nem imutável, que o uso de recursos deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, deve-se constituir de ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário.

Mazzioni (2013) reitera quando afirma que é habilidade do professor identificar os recursos que melhor se adaptem as características dos alunos com os quais trabalha e para que possa fazê-lo mais bem-sucedido no seu ofício de educar.

No que diz respeito a assertiva que a responsabilidade do professor é ensinar e a do aluno é aprender, 66% (n= 04) discordaram plenamente, 17% (n= 01) inclinaram a discordar e 17% (n= 01) concordaram plenamente com a afirmação mencionada.

Mediante o resultado apresentado vimos que um professor concordou plenamente com essa afirmativa, trazendo a tona a reflexão sobre o método tradicional de ensino, que é aquele centrado no professor o qual é o sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, sendo o aluno sujeito passivo. Nesse método o professor é responsável pelo ensino, é considerado o proprietário do conhecimento, o qual repassa as informações sobre o conteúdo, cabendo ao aluno a tarefa de

assimilar os conhecimentos sem realizar muitos questionamentos acerca da sua origem e desdobramentos (MEZZARI, 2011).

Quando questionados sobre a compreensão de conceitos serem requisitos fundamentais para a prática, 50% (n= 3) concordaram plenamente, 33% (n= 02) ficaram inclinados a concordar e 17% (n= 01) inclinado a discordar.

Na enfermagem o processo de ensino-aprendizagem se torna mais fácil quando o discente consegue relacionar a teoria com a prática, isto ocorre devido à natureza e característica do curso da enfermagem. Em um estudo de Paim, Iappe e Rocha (2015) foi encontrado que os docentes acreditam que sua metodologia de ensino é eficaz quando utilizam concomitantemente associação teórico-prática.

Na assertiva que refere a importância da aula expositiva desde que seja dialogada 66% (n= 04) concordaram plenamente, 17% (n= 01) referiram estar inclinados a concordar e 17% (n= 01) discordou plenamente.

Sabendo-se que a aula expositiva dialogada é a exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, no qual o professor leva-os a questionarem, interpretar e discutirem, considerando seu conhecimento prévio como ponto de partida, para a partir daí gerar confronto com a realidade (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Nesta pesquisa, foi questionado aos docentes o grau de concordância sobre o reconhecimento da importância do professor como facilitador e motivador do conhecimento e todos os docentes 100 % (n=06) concordaram que esta atitude docente é importante na prática pedagógica.

Valente (2001) contribui dizendo que motivar significa produzir motivos para predispor a pessoa a aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que o professor reconheça seu papel de orientador, ativador, mediador da aprendizagem e que o ensino não se baseie apenas na ação de enunciar aquilo que já se sabe, mas numa relação muito mais complexa.

Foi possível observar que a maioria dos professores alegam nas assertivas propostas na primeira etapa atitudes favoráveis à prática pedagógica da metodologia ativa de ensino aprendizagem, porém, evidenciamos que um docente mostra incongruência, quando concorda plenamente que a responsabilidade do professor é ensinar e a do aluno é aprender, ao mesmo tempo que reconhece a importância do papel do professor como facilitador e motivador do conhecimento. Embora a maioria

dos docentes pareça ter entendimento pertinente sobre a *práxis*, a sua contradição nos faz um convite à reflexão se o entendimento se aplica em sua prática.

5.3 COMPARAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E O DISCURSO DOS PROFESSORES

Após leituras e análise na busca de significados nas atitudes presentes nas práticas do docente percebidas através da observação diagnóstica, e com o intuito de realizar um aprofundamento nos resultados, optamos por realizar uma comparação dos dados encontrados.

Nos resultados apresentados na tabela 2, evidencia-se uma tendência dos professores a afirmação da utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA), uma vez que a maioria dos professores declarou concordar ou inclinou-se a concordar com assertivas que apresentam características dessa proposta. A tabela 2 sumariza a caracterização dos diferentes tipos de metodologias, com o intuito que os participantes, de acordo com as variáveis, pudessem explicitar com quais delas mais se identificam.

Assim, realizando um comparativo individual de cada participante, a partir da análise do grau de concordância e as informações observadas na etapa 1, constatou-se que o P1 apresenta congruência entre as respostas sinalizadas e sua *práxis*, uma vez que concorda plenamente que a aprendizagem é fomentada principalmente na reflexão sobre a prática e na mobilização do conhecimento e, ao observar sua aula, foi visto que ele instigava os alunos a proporem questionamentos sobre o assunto e os conectavam a vivências práticas experienciadas dentro e fora da instituição. Segundo Cyrino, Toralles-Pereira (2004), nas MAA o professor proporciona ao aluno um estímulo maior ao protagonismo quanto a construção do seu conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências inerentes a esta abordagem. Na visão de Berbel (2011) os alunos fazem a associação de experiências reais ou simuladas, buscando soluções com êxito e desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Ainda assim, no que se refere as concepções metodológicas dos professores, o P2 apresenta uma propensão a uma prática ativa de ensino-aprendizagem, visto que procura utilizar recursos didáticos variados como data-show, textos, vídeos, pois assim garante um ensino mais eficiente.

Para Marin et al. (2010) a autonomia e curiosidade dos educandos são oportunizadas através de propostas que possibilitam e instigam uma flexibilidade maior pelo aluno: problematização e aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, pesquisa científica, aprendizagem cooperativa e a aprendizagem entre pares.

Contudo, nos resultados apresentados na análise do P3 observamos que existe propensão a contradição em suas respostas, uma vez que discorda plenamente que a responsabilidade do professor é ensinar e a do aluno é aprender, e refere que a aula expositiva apresenta sua importância desde que dialogada. Porém, em sua prática, a aula foi centrada exclusivamente na ação do professor, de maneira expositiva e os alunos permaneciam em silêncio ouvindo as informações. Não houve interação, nem espaço para diálogo, os educandos apenas ouviam as informações e registravam.

Na visão de Masetto (2003), na metodologia tradicional o professor atua em sala de aula como um transmissor de informações. Como centro e sujeito ativo do processo de ensino e aluno como sujeito passivo e receptor do conteúdo (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Professor deposita o conhecimento e educando recebe o conteúdo narrado e fixa (FREIRE, 1978).

Na análise dos resultados trazidos pelo P4, evidencia-se mais uma vez a contradição nas respostas declaradas pelos participantes, uma vez que concorda reconhecer a importância do papel do professor como facilitador e motivador do conhecimento, no entanto, ao observar a sua prática percebeu-se que o professor ministrava a aula de maneira exclusivamente expositiva, no qual o método utilizado foi o da repetição e memorização mecânica, em que o aluno repetia o que dito e lido, sem pensar criticamente e reflexivamente.

Este posicionamento incongruente dos docentes demonstra a necessidade de reflexão da prática docente, na perspectiva de compreender a inexistência de coerência entre a sua prática e o seu discurso.

Para Freire (1978), a reflexão é um ato voluntário e consciente, capaz de facilitar a percepção das problemáticas advindas da realidade. O ato de refletir deve estar inserido no entendimento do educador, pois a reflexão desperta o senso crítico sobre seus saberes pedagógicos, possibilitando uma resignificação das ações em sua prática.

As informações referidas nas assertivas pelo P5 apontam uma predileção por características de uma didática mais moderna, visto que, concorda plenamente que fazer associações com outras disciplinas favorece ao aluno uma visão integradora do conhecimento, e durante a observação da sua aula, foi possível constatar coerência em suas ações.

De acordo com Keller-Franco; Kuntze e Costa (2012), articular os saberes dos discentes favorece a capacidade de superar a dicotomia teoria/prática, a fragmentação do conhecimento, a desarticulação pedagógica dos professores, a individualidade de conhecimentos conceituais e a desagregação entre ensino, pesquisa e extensão que são problemas crônicos da formação em saúde.

O mesmo aconteceu com o P6 que revelou se sentir motivado a mudar as metodologias de ensino ao perceber alguma dificuldade por parte dos alunos, bem como inclina-se a discordar que o aprendizado prático é exclusivamente da apropriação de técnicas. Isso também foi percebido em sua atuação já que o professor adota diferentes estratégias de ensino, a partir da necessidade compreendendo qual a que melhor se adequa a realidade dos alunos.

Rempel et al (2006), refere que um dos méritos da atuação docente está no professor estar aberto a mudanças e na crescente tendência na busca de métodos inovadores, que admitam uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites da aplicação de técnicas, para efetivamente alcançar a formação um profissional, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação.

5.4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS PRÁTICAS DE ENSINO APRESENTADAS

Foi realizado neste momento a análise e interpretação das percepções dos professores acerca da última etapa, na qual os docentes participantes se posicionaram frente a ações apresentadas nos vídeos produzidos a partir de recortes de cenas de filmes selecionados e referentes a diferentes atitudes e abordagens de docentes fictícios. As falas transcritas abaixo evidenciam a identificação dos docentes acerca das atitudes dos professores no contexto do processo de ensinar.

O primeiro trecho apresentado correspondia ao filme *Escritores da Liberdade*, uma obra lançada em Agosto de 2007, baseada em fatos reais, que retrata os

desafios enfrentados por uma professora recém-formada na tentativa da criação de vínculos sociais em sala de aula.

No trecho 1 (19'46" a 21'57") a professora durante uma discussão entre alunos impõe que um deles mude de carteira durante a aula, exige que ele sente na primeira fileira, mais próximo a ela e se expressa de forma imperativa.

- *“Quero que sente nesta cadeira aqui, troque com o Ben, rápido, vamos”.*

Esta atitude evidencia o autoritarismo do professor em sala de aula, essa postura é vista como controladora da sala de aula, na qual o professor é o detentor do conhecimento e autoridade inquestionável em sala de aula.

Sobre esse comportamento, descrito no filme, os docentes pontuaram:

[...] “Nessa metodologia muito tradicional, onde o professor é o dominador da sala de aula, ele detém toda a informação e o aluno é aquele que vai estar somente captando, ele não valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. O professor ele não dá uma voz ativa, ele não dialoga, ele realmente só oprime a participação dos alunos. E eu acho que essa metodologia ela não contribui para o processo de aprendizagem” [...] (P3).

[...] “A professora teve uma tentativa de realmente ter um domínio da turma. Então, eu acredito que ela estava tentando organizar, ou então tentar acalmar os alunos em relação a situação que estava acontecendo em sala de aula. Então acho que por vezes é importante sim, enquanto professor ter um certo domínio da turma” [...] (P4).

[...] “A professora precisou se impor, porque a sala era uma sala mais resistente, uma sala com alunos mais rebeldes então ela precisou se impor, utilizar uma linguagem que seria mais ou menos o nível dos alunos, para entrar naquele mundo e ganhar o respeito deles” (P5).

Para Rodrigues et al (2011), a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se também, na organização física da sala de aula. Nesta, encontramos as carteiras dos alunos dispostas em colunas e, bem ao centro, encontramos a mesa do professor. A partir desse ponto, ele consegue ter uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo, assim, sua disciplina e autoridade.

Nas falas apresentadas acima, é possível constatar que os professores se identificam e apoiam a atitude docente no vídeo, uma vez que justificam as razões pela qual ela se expressou de forma imperiosa.

Para Lima (2011), a realidade da educação brasileira, como superlotação da sala de aula, desvalorização profissional, a precariedade da estrutura física e heterogeneidade cultural e social requerem do docente o uso equilibrado das suas habilidades como educador. Sem este equilíbrio, a instituição perde o seu papel em reduzir diferenças sociais.

O segundo trecho apresentado também é do filme *Escritores da liberdade* (41' a 43'), nesta cena a professora faz uma dinâmica com a turma, onde coloca uma faixa vermelha no chão e pede que os alunos “respondam” as perguntas se aproximando da faixa, quem o fizer é ‘sim’, quem não se aproximar confere um ‘não’. Informa que eles são quem decidem se desejam participar da atividade e todos participam.

Esta cena mostra uma quebra da resistência que os alunos estavam apresentando as aulas expositivo-discursivas da professora.

A atitude docente do filme trouxe-nos os seguintes relatos:

“Esse tipo de metodologia ativa é um recurso brilhante e fundamental na rotina diária de um professor. É isso que realmente o sistema de ensino necessita, dessas inovações. A gente precisa acompanhar o ritmo de cada turma. É necessário que o professor, ele tem que se adaptar, porque a partir dessa forma a gente consegue envolver o aluno, fazer com que o aluno participe e isso obviamente vai fazer com que o processo de aprendizado ele seja mais valorizado pelo aluno” [...] (P2).

“Foi uma aula mais dinâmica usando uma metodologia diferente, por outro lado a gente observa que o aluno faz questionamentos a respeito, algumas perguntas que não são tão favoráveis como se tivesse duvidando. Mas, no final foi muito bom, só de ver eles ali, se entrelhando você vê que causou um efeito importante” [...] (P1)

Cabe ressaltar a fala de Rodrigues et al (2011), que declara o professor como elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem, sendo ele o responsável pela escolha das técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos. O professor precisa se adaptar a realidade de seus educandos instigando o interesse de seus alunos pelas aulas. Não se refere a um ensinar passivo, mas a um ensinar ativo, no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente.

Tramontini (2010) defende que a inserção de práticas pedagógicas alternativas que valorizem a autonomia dos estudantes são ferramentas chave na melhoria da qualidade de ensino. Contudo alerta que os estudantes podem apresentar resistência a esse papel de protagonismo na aprendizagem principalmente quando convidados a ações que não lhes são próprias, como falar em grupo, as quais entendem como uma exposição.

Esta reflexão remete a necessidade de envolver o aluno não apenas na atividade, mas igualmente na discussão sobre a atividade, apresentando os objetivos educacionais de cada ação e sua potencialidade ao desenvolvimento de habilidades bem como a melhor forma de conduzi-la para o êxito da metodologia.

Continuando a análise da percepção dos professores a partir de práticas docentes de outros, apresentamos mais uma cena. Esta é referente ao filme *O sorriso de Mona Lisa*, esta obra americana recria os costumes do início da década de 50. Conta a história de uma professora de história da arte que, enfrenta uma escola feminina, tradicionalista.

O trecho 3 (7' a 10'30) traz a professora iniciando a sua aula expositiva, onde utiliza um recurso visual (data-show) e apresenta algumas imagens pintadas por vários artistas, ela insere a participação das alunas na discussão sobre as imagens e é surpreendida quando as alunas revelam ter realizado um estudo prévio sobre o que foi abordado.

Esta prática docente revela a tentativa de inovar nos recursos didáticos e favorece a interação dos discentes na aula. Para Krüger; Ensslin (2013), o professor, enquanto docente, pode optar por inovar e empregar novas metodologias, ele deve identificar se o uso das mesmas auxilia o aluno no seu aprendizado. Desta forma, o professor deve acompanhar os alunos durante a inclusão dessas novas metodologias.

A percepção dos professores sobre esse trecho foi demonstrada através das falas abaixo:

“Eu percebi a importância daquele conteúdo, daquela abordagem, para formação daquele aluno. Então assim, acho que o segredo foi, trazer nessa aula expositiva, uma forma a despertar o interesse do aluno mesmo sendo com o método de exposição de slides mesmo” [...] (P6).

“Ela conseguiu expor imagens ali e estimulou a participação dos alunos” [...] (P5).

“Observei claramente que apesar da professora tentar trazer algo inovador através de imagens, ela contribuiu parcialmente para o que ela estava pretendendo fazer, uma vez que os alunos eles já sabiam sobre as figuras” [...] (P4)

É possível perceber que há uma concordância por parte dos professores com o tipo de metodologia apresentada no recorte do filme, haja vista que todos os professores pesquisados registraram grau de concordância com a assertiva correspondente quando preenchiaram o questionário estruturado.

O outro recorte apresentado traz um filme alusivo a uma professora desprovida de qualquer experiência, mas que revela uma persistência e uma fibra surpreendentes. Um longa singelo, em estilo parcialmente ficcional, *Nenhum a Menos* revela as condições da educação na zona rural chinesa.

O trecho 4 (13’ a 15’) é complementar ao trecho 1, na qual esta cena é protagonizada pela professora escrevendo no quadro, enquanto alguns alunos estão copiando, outros gritando e sem dar atenção ao que estava sendo escrito. Uma das alunas se sente incomodada com a desorganização e pede que a professora desfaça a desordem, mas ela diz: *“Não posso fazer nada”*. A aluna retruca: *“Mas, você é a professora”*.

Neste momento é requerida da docente a autoridade, ou seja, no ideário da própria sociedade e da comunidade escolar que é exigido e esperado do professor essa postura.

Evidenciamos a percepção dos professores a partir das narrativas pronunciadas:

“Nesse caso não houve a interação, a exposição dialogada, a participação do aluno. Eles não perceberam-se inseridos no processo do seu ensino, aprendizagem, então o professor na verdade, não foi mediador, ele simplesmente não envolveu a turma na sua aula, e aí houve essa dispersão muito grande que eu vejo como algo negativo no processo de ensino”[...] (P3).

“Eu acredito que o tipo de metodologia que ela utilizou também não foi eficaz, uma vez que ela não tinha um domínio da turma, e ficou claro uma vez que apesar dela está dando aula, escrevendo no quadro, mas muitos alunos ali estavam brincando, conversando, enfim ela não tinha um domínio da turma” [...] (P4)

“Acho que faltou um pouco de gestão da sala de aula enquanto ambiente de aprendizado como um todo, porque acho que o professor também tem que si reconhecer como gestor desse ambiente, nessa relação mutua de troca de aprendizado, mas aí eu acho que tem que ter o controle, tem que ter uma coordenação, as atividades elas tem que tem um planejamento que favoreça a construção do aprendizado, mas que no entanto não se perca essa gestão do processo como um todo” [...] (P6).

Nas falas transcritas acima fica perceptível uma inclinação a concordar com o discurso de que o professor deve manter o controle e a organização da sala de aula através da sua postura, corroborando com a primeira cena apresentada que aludiu a uma atitude docente na qual prevaleceu a hierarquia professor-aluno.

Nesta mesma situação, observamos que um dos docentes entrevistados apresenta em sua narrativa uma percepção pertinente ao que se refere ao professor se reconhecer como gestor, como coordenador, trazendo a reflexão a ideia defendida por Paim; Iappe; Rocha (2015), de que muitas vezes, os profissionais iniciam no âmbito da educação superior por razões e motivos variados e não possuem uma formação atual e complementar para atuar como docente, pois, por não terem essa formação acabam repetindo a mesma forma tradicional de ensinar a qual foram submetidos, sem se preparar para atender as novas necessidades de formação profissional exigidas pelo mercado de trabalho.

E por último, foi apresentado o trecho 5, referente ao filme *Patch Adams*, que se passa no ano de 1969 e que brilhantemente retrata a dedicação de Patch, um estudante de medicina que chama a atenção de todos com o seu método diferenciado e pouco convencional de lidar com os pacientes.

A cena explicitada no intervalo de 20’48” a 21’18” retrata uma situação reflexiva. Nela o professor que está acompanhando os alunos em visitas clínicas aos leitos do pacientes, ao se dirigir a uma delas, não se apresenta e sequer identifica a paciente pelo nome, ele se refere a ela descrevendo seus sinais e sintomas e o conceito da sua patologia. Nesse momento Patch Adams, interrompe e pergunta: *“Oi, qual o seu nome?”*.

Esta prática profissional evidencia uma tendência a metodologia tecnicista, prática presente na formação em saúde.

Sobre essa situação foi alegado pelos docentes:

[...] “Fica evidente a aplicação de uma metodologia extremamente tecnicista, não que a técnica não deva fazer parte de alguns contextos de aprendizagem, principalmente em se tratando de um profissional da área de saúde. A parte técnica precisa se relacionar com a parte teórica, mas mais um vez a parte do sentimento em si, apesar de ser algo técnico ele precisa também ultrapassar essa dimensão da simples realização de uma técnica, de um procedimento, é pensar que nessas circunstância a gente está lidando com uma vida, com um ser humano, e ele precisa ser considerado frente a tudo isso” (P2)

“Então isso é um pouco preocupante, porque essa formação, não só a medicina, mas em todos os contextos de saúde de uma forma geral ela for direcionada a patologia nós vamos perder esse olhar da humanidade” [...] (P3)

“Prática de modo geral tecnicista a gente pode observar que alguns dos alunos não está preocupado em si com o procedimento, com o conhecimento da doença, mas também conhecer até mesmo o paciente, saber o ser humano, porque ele está lidando com vidas humanas” (P4)

“Metodologia tecnicista e o grande problema é a descaracterização do indivíduo que ai, os profissionais estão lidando com indivíduos como uma patologia. Não tem aquela visão holística de que é um ser humano que tem todo um problema ali relacionado e até a própria paciente ela se sente mal naquela situação” (P5).

“A prática em si, ela acaba trazendo um contexto mais realístico, e acho que favorece mais a questão da construção do aprendizado como um todo, porque a pratica ela é muito viva, trabalhar com essa metodologia acaba favorecendo. No entanto, o professor ele tem que numa visita estabelecer critérios daquilo que ele quer, a partir dessa técnica para que não acabe sendo a visita pela visita, sem ter um cunho de aprendizado” [...] (P6).

A ênfase na formação tecnicista e atuação majoritariamente hospitalar tem sido gradativamente relativizada e, nessa perspectiva, novos desafios são apontados. O ensino tecnicista, centralizado na doença, tende a ser substituído, pela formação do enfermeiro generalista, na perspectiva da assistência integral ao indivíduo, à família e à comunidade, de modo a abranger todas as áreas de atuação da enfermagem (CARVALHO, 2011).

Para Capra (2003), a formação dos profissionais da área da saúde é marcada pela utilização de metodologias tradicionais, que sofrem forte influência do mecanicismo, onde o conhecimento tornou-se profundamente especializado e cada vez mais técnico, as quais, neste modelo, conferem ao professor especialista uma posição de centralidade no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma percebe-se uma perda da essência do todo e essa desagregação do saber manifesta-se nas subdivisões dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estagnes, por vezes sem contextualização.

Ainda assim, a saúde brasileira necessita de profissionais sensibilizados para as questões multifatoriais que configuram o processo saúde-doença-cuidado, capazes de estarem aptos a atuarem em um mercado de trabalho flexível e competitivo, no qual são questionados os valores humanos de ética e solidariedade (CARVALHO, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender quais as concepções dos professores de enfermagem, de um centro universitário do Agreste de Pernambuco, na adoção das metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula. Este objetivo foi em direção ao nosso problema de pesquisa, que buscava identificar quais as concepções e percepções dos professores acerca das metodologias de ensino utilizadas.

Diante desse objetivo e a fim de responder nossos questionamentos, nos resultados percebemos que muitas vezes a percepção e concepção sobre metodologias de ensino não convergiam entre si, pois mesmo havendo a capacidade de identificação e “juízo” da prática do outro, muitas vezes havia a dicotomia entre teoria e prática.

Como discutimos anteriormente, essa dicotomia pode ser justificada pelo racionalismo técnico, sobretudo quando falamos em professores profissionais de enfermagem, visto que não há um curso de formação de professores para esta área. Assim, podemos perceber que a falta de reflexão sobre suas práticas acaba que evidenciando as incoerências entre a ação e o discurso.

Trazer a reflexão acerca da prática docente de cada professor através do arcabouço planejado para a pesquisa e conseguir identificar as metodologias de ensino utilizadas por eles na formação em enfermagem, permitiu perceber as lacunas conceituais que os professores têm de cada metodologia, bem como o reconhecimento e auto-crítica que eles apresentam sobre as limitações próprias evidenciadas.

Nesta experiência, identificamos que os docentes que participaram desta pesquisa mencionaram que fazer parte desse momento científico permitiu que os fizessem refletir sobre como utilizar as diferentes metodologias em sua prática docente, e como a forma como foi conduzida a apresentação e discussão puderam contribuir para a atuação destes profissionais no curso de enfermagem, visando um ensino de qualidade.

Foi interessante notar também que, ao reconhecerem as dificuldades geradas pela falta de uma formação docente, muitos professores se manifestaram inquietos, favorecendo a ideia abordada durante o estudo de que se faz necessário um preparo específico, aprofundamento nas questões didáticas de ensino para que essa

prática se torne cada vez mais exitosa, tanto no trabalho em equipe quanto na integração e associação professor aluno/ensino aprendizagem.

Nesta vertente, ratificamos a necessidade de propostas de desenvolvimento docente firmadas na educação permanente, em consonância com utilização das pedagogias críticas, amparadas por uma equipe engajada e participativa, para que os docentes tenham um espaço de reflexão, a fim de trabalharem suas dificuldades e necessidades, bem como as do Curso de Bacharelado em Enfermagem. Também, diante dos resultados, propomos a criação de cursos de formação continuada voltados para profissionais que não possuem como formação básica a licenciatura, tais como os(as) enfermeiros(as). Assim, como perspectiva futura, acreditamos que podemos trabalhar na proposição de um currículo que contemple saberes teóricos e práticos para formar professores que possam atuar em cursos de enfermagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. C. A problemática da formação de professores e o mestrado em Educação da UNIUBE. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.1, p. 14-23, jan/abr. 2001.
- ALMEIDA, P. C. A, BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira**: elementos de uma trajetória. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANASTASIOU, L. G. C, ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.
- AZEVEDO, A. J.de. et al. Influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, v. 12, n. 21, Janeiro, 2013.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias Ativas e a da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.
- BORDENAVE, JD; PEREIRA, AM. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.324/1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 07/09/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em 07/09/2018.
- BRIGHENTI J, BIAVATTI V. T., SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.

BROWN, G. T. L. Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students. New York: Nova Science, 2008.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21**. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). Meio ambiente no século 21: especialistas falam da questão ambiental. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CARVALHO, L. S. Uma antiga profissão do futuro: percepções de enfermeiros sobre sua formação e inserção profissional. **Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca**, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1997.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado 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, 2004.

FERREIRA, R.C.; FIORINI, V.M.L.; CRIVELATO, R. Formação Profissional no SUS: o Papel da Atenção Básica em Saúde na Perspectiva Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34, n.2, p. 207-215, 2010.

FINGER, D, SOUZA, J. B. POTRICH, T. Descortinando enfermagem através da arte: uma experiência integradora em busca da interdisciplinaridade. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, ISSN 1807-0221 Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 173-181, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GOMES et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação**, n. 1, v.16, p. 181-198, 2010.

ITO, EE; TAKAHASHI, RT. “Percepções dos enfermeiros de campo sobre o estágio curricular da graduação de enfermagem realizados em sua unidade de trabalho”. **Rev. Esc. Enferm. USP.** v. 1, n. 39, p.109-110, 2005.

KELLER-FRANCO, E, KUNTZE, T. D, COSTA, L. S. da, Inovação curricular na formação dos profissionais da saúde. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012

KODJAOGLANIAN, V. L. et al. Inovando métodos de ensino- -aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-11, mar. 2003.

KRASILCHICK, M. **Reformas e realidade** – o caso de ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, 2000.

KRÜGER, L. M; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem. **Organizações em contexto.** São Bernardo do Campo, ISSN 1982-8756, V. 9, n. 18, jul.-dez. 2013

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1982.

LEITE, M. M; PERES, H. H. **Educação em Saúde:** desafios para uma prática educadora. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2010.

LIMA, J. S. R. **Metodologia no ensino em ciências.** Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Biologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LUKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARIN, M. J. S. et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação,** Botucatu, SP, v. 14, n. 33, p. 331-344, 2010.

MANFREDI, S. M. **Metodologia de ensino:** diferentes concepções, Campinas, 2003.

MARTINS, M. C. *et al*, **Didática do ensino da arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 9ª Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MATOS, D. A. S, JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT** | vol. 2 – n. 1 – jan./jun. – 2013

MENEGAZ, J.C et al. Práticas pedagógicas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes. **Texto contexto enfermagem**, Florianópolis, jul-set; v. 24, n. 3, p. 629-36, 2015.

MESQUITA, S.K.C. **Abordagens pedagógicas na formação de enfermeiros: Compreensão de docentes de enfermagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MEZZARI, A. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro. v. 35, n. 1, p. 114-121, jan./mar. 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRA, M. M, ROMANOWSKI, J. P. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2009.

MITRE, S.M et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, 2008.

MOROSINI, M.C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª. ed. Brasília: Plano, 2001.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.

NUANGCHALERM P. Enhancing pedagogical content knowledge in preservice science teachers. **Higler Educ Stud.** v. 2, n. 2, p.66-71, 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PAIM, A. S, IAPPE, N. T, ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. **Revista Global de Enfermagem**, Nº 37 Janeiro 2015.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, nº 68, Dezembro, 1999.

PEREIRA, A. L. F. “As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde”. **Cad. Saúde Pública.** V. 19, n. 5, p. 1527-153, 2003.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In*: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REMPEL, C. et. al. Vivências de Docentes Participantes do Projeto Qualifica/Univates/ Lajeado/RS com Metodologias Ativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 9, n. 19, p. 39-50, mai./ago. 2016.

RICHARTZ, T. Metodologia Ativa: a importância da pesquisa na formação de Professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015.

RODRIGUES, L. P. et. al. O tradicional e o moderno quanto à Didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC.** Julho, v.4, n.3, Pub.5, Araguaína, 2011.

RODRIGUES, R.M. Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação. Campinas (SP): Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

SCARPATO M. **Didática na Prática, os Procedimentos de Ensino Fazem a Aula Acontecer**. 1ª ed. São Paulo: Avercamp; 2004.

SCHAURICH, D; CABRAL, F. B; ALMEIDA, M. A.. Metodologia da problematização no ensino em enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE/RS. **Escola Anna Nery: Revista de Enfermagem**. V. 11, n. 2, p. 318-324, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, C.S.; IGLESIAS, A.G.; PAIZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos adicionais – aspectos gerais. **Revista Medicina**, n.47, v.3, p. 284-92, Ribeirão Preto, 2014.

TELES, A.C.S. A formação dos licenciados em enfermagem: foco no Sistema Único de Saúde. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Enfermagem) - **Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo**, Ribeirão Preto, 2014.

TRAMONTINI, L. **Propostas pedagógicas alternativas**: resistência dos alunos. Porto Alegre, 2010.

VALENTE, J. A. Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas: [s.n.], 2001.

VALENTE, G.S.C. Da formação por competência à prática docente reflexiva. **Revista Ibero Americana de Educação**. Rio de Janeiro, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Papyrus Editora, 2006.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

A Magnífica Pró Reitora do UNIFAVIP|DeVry, Sr. Luciana de Lima Lemos.

Eu, Flávia Gymena Silva de Andrade, profissional orientadora do curso de enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca - UNIFAVIP, juntamente com o Dr José Ayrton Lira dos Anjos, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estamos pretendendo realizar a pesquisa intitulada, “Concepções dos professores de enfermagem quanto a adoção de metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula”, para a qual será necessária a obtenção do acesso aos docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem (conforme projeto de pesquisa anexo).

O presente estudo terá como objetivo investigar que concepções subjazem a escolha dos professores do curso de enfermagem de um centro universitário do Agreste de Pernambuco em adotar determinada metodologia de ensino em suas práticas de sala de aula, respeitando a Resolução 466/2012 e 510/2016, onde será feito o possível para não interferir nas atividades rotineiras da instituição.

Gostaríamos de observar uma de suas aulas, realizar um grupo focal, bem como aplicar um questionário a alguns docentes do referido curso. Informamos que os professores só participarão da pesquisa se assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual ressalta que a qualquer momento esses poderão pedir para desistir de participar, sem arcar com nenhum prejuízo, conforme especificado no projeto de pesquisa anexado.

Nesse contexto, vimos por meio desta solicitar sua autorização para a realização dessa pesquisa. Este estudo justifica-se pela importância de analisar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores na formação de futuros enfermeiros.

Caruaru, 15 de Fevereiro de 2018.

Esp. Flávia Gymena Silva de Andrade

Luciana de Lima Lemos
Pró Reitora do UNIFAVIP|Devry

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a), _____
Você está sendo convidado para participar de um estudo intitulado “Concepções dos professores de enfermagem quanto a adoção de metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula” que está sendo desenvolvido por Flávia Gymena Silva de Andrade, aluna do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE|CAA), sob a orientação do Professor Dr. José Ayron Lira dos Anjos.

Este estudo justifica-se pela importância de investigar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores na formação de futuros enfermeiros.

O presente estudo terá como objetivo Investigar que concepções subjazem a escolha dos professores do curso de enfermagem de um centro universitário do Agreste de Pernambuco em adotar determinada metodologia de ensino em suas práticas de sala de aula.

Assim, ao assinar este termo você estará de acordo em participar da pesquisa. As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades legais (Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIFAVIP - Av. Adjar da Silva Casé, 800 – Indianópolis/Caruaru-PE. CEP: 55024-740 Bloco A 3º andar. Fone: (81) 3722-8087. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma sigilosa, para que a confidencialidade e privacidade dos seus participantes sejam mantidas conforme preconizado pela Resolução nº 466/2012 e 510/2016 estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, que aborda trabalhos envolvendo seres humanos. Isto significa que as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Os benefícios esperados não serão financeiros, e sim científicos, onde contribuirão para o fortalecimento de pesquisas no campo da Enfermagem. Por isso, você não receberá nenhum valor em dinheiro por sua participação no estudo, que deverá ser voluntária.

O estudo poderá envolver riscos mínimos como cansaço ou desconforto pelo tempo gasto na resposta do questionário. Se isto ocorrer, você poderá interromper o preenchimento do instrumento e retomá-los posteriormente, se assim o desejar. Salientamos ainda que você poderá recusar em participar da pesquisa a qualquer momento e que será indenizado caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da sua participação.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa serão ressarcidas pelos pesquisadores sem nenhum custo aos participantes.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, a pesquisadora Flávia Gymena Silva de Andrade poderá ser encontrada no seguinte endereço: Rua Marquês de Pombal, nº 46, Indianópolis, Caruaru, PE ou pelo contato (81) 9 9139-8615.

O responsável pela aplicação do questionário também tomará ciência deste termo que será assinado em duas vias, ficando uma de posse do pesquisador e a outra pelo participante da pesquisa.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona a justificativa, objetivo, a forma de obtenção dos dados e os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. **Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.**

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do responsável pela aplicação do questionário

Data: ___/___/___

Contato:

Flávia Gymena Silva de Andrade: (81) 9 9139-8615

José Ayrton Lira dos Anjos: (81) 99795-5967

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIFAVIP - Av. Adjar da Silva Casé, 800 – Indianópolis/Caruaru-PE. CEP: 55024-740 Bloco A 3º andar. Fone: (81) 3722-8087.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Prezado, professor (a),

Segue o questionário referente a pesquisa, mencionada no TCLE. Você deverá marcar com um 'X', somente uma opção das alternativas que remetem a sua opinião, considerando a legenda seguinte: **Concordo Plenamente (CP)**; **Inclinado a Concordar (IC)**; **Inclinado a Discordar (ID)**; **Discordo Plenamente (DP)**.

Perfil profissional

Idade: ____ Sexo: F () M ()

Tempo de formação: 0 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 anos ou mais ()

Titulação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós Doutorado ()

QUESTÕES DA PESQUISA		CP	IC	ID	DP
1	A aprendizagem é fomentada principalmente na reflexão sobre a prática e na mobilização do conhecimento				
2	A importância do aprendizado prático é exclusivamente a apropriação das técnicas				
3	Opto por fazer associações com outras disciplinas, a fim de favorecer ao aluno uma visão integradora do conhecimento.				
4	Me sinto motivado a mudar as metodologias de ensino ao perceber que os alunos apresentam dificuldades				
5	A aula expositiva dialogada consiste em abrir espaço para que o aluno responda as perguntas apresentadas pelo professor				
6	Procuro utilizar recursos didáticos variados como data-show, textos, vídeos, pois assim garanto um ensino mais eficiente				
7	A responsabilidade do professor é ensinar e a do aluno é aprender				
8	Compreendo a prática como requisito fundamental no processo de compreensão de conceitos				
9	A aula expositiva apresenta sua importância desde que dialogada				
10	Reconheço a importância do papel do professor como facilitador e motivador do conhecimento.				

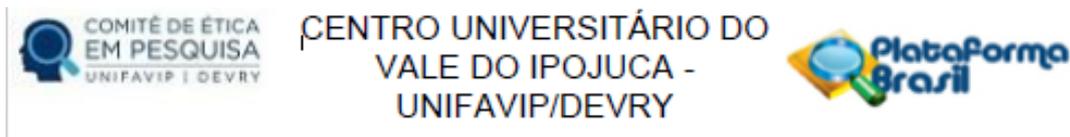
**APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DA OBSERVAÇÃO
DIAGNÓSTICA NÃO PARTICIPANTE**

CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS			
METODOLOGIA TRADICIONAL	METODOLOGIA ATIVA	TENDÊNCIA TECNICISTA	Observações
<p>Tem o professor como centro e sujeito ativo do processo de ensino e aluno como sujeito passivo e receptor do conteúdo (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).</p> <p><i>A aula é centrada exclusivamente na ação do professor. Ele seleciona o conteúdo, exemplos a serem explorados, ele dita o ritmo do processo de ensino sem alterá-lo independente de qualquer intervenção do aluno.</i></p>	<p>Proporciona ao aluno um estímulo maior ao protagonismo quanto a construção do seu conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências inerentes a esta abordagem (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).</p> <p><i>A aula sai do método centralizado no professor e o aluno toma a frente atingindo as competências ditas pelo professor.</i></p>	<p>A tendência tecnicista representa um sistema orgânico e funcional, por meio do qual, modela o comportamento humano através do emprego de técnicas e recursos metodológicos específicos (LUCKESI, 2003).</p> <p><i>A tendência configura-se pela materialização das técnicas.</i></p>	
<p>Professor atua em sala de aula como um transmissor de informações (MASETTO, 2003).</p> <p><i>Professor ministra a aula de maneira expositiva e os alunos permanecem em silêncio ouvindo as informações. Ele seleciona o conteúdo e não dá espaço para diálogo.</i></p>	<p>Incentivam o aluno à aquisição e significação de novos conhecimentos (MESQUITA, 2012).</p> <p><i>Professor faz relação do conteúdo algum conhecimento prévio do aluno para que ele construa um novo significado.</i></p>	<p>Docente resume-se em estabelecer a ligação entre a verdade científica e o aluno, através do emprego de métodos instrucionais previstos (BONADIMAN et al, 2013).</p> <p><i>Professor faz com que o aluno se prenda apenas ao que está na ciência, sem refletir sobre os achados.</i></p>	
<p>Professor deposita o conhecimento e educando recebe o conteúdo narrado e fixa (FREIRE, 1978).</p> <p><i>Professor passa todo o tempo da aula distribuindo informações sem pouca interação dos alunos, que apenas ouvem as informações e registram.</i></p>	<p>Mobilizam o aluno a ser corresponsável pela sua formação, como sujeito autônomo e capaz de refletir sobre o que se aprende (BERBEL, 2011).</p> <p><i>O aluno busca de forma autônoma os conceitos e os interpreta para construção do seu conhecimento.</i></p>	<p>A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento” (LUCKESI, 2003, p. 62).</p> <p><i>O aluno não tem espaço para interação, contribuição extra classe.</i></p>	

<p>Professor mantém um controle maior da sala de aula (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).</p> <p><i>Os alunos não podem conversar, nem interromper seu raciocínio durante a aula.</i></p>	<p>O professor passa a ser um organizador, orientador e facilitador das situações do processo de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).</p> <p><i>O professor deixa os alunos a vontade para discussões, verbalizações, esclarecimentos de dúvidas.</i></p>	<p>O papel do professor é administrar as condições de transmissão de conteúdos, cabendo ao aluno executar o sistema instrucional previsto (BONADIMAN et al, 2013).</p> <p><i>Os alunos não podem descumprir o cronograma que está referido pelo professor.</i></p>	
<p>O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las (REBUOL 1982, apud PIMENTA, ANASTASIOU, 2005).</p> <p><i>O aluno reproduz as informações do professor ou que leu em alguma referência.</i></p>	<p>Ele observa, examina, reflete e produz conhecimento na busca por uma melhor resolução dos desafios encontrados (MITRE et al., 2008).</p>	<p>O aluno é um sujeito responsivo em sala de aula, mas que não interage com a definição dos objetivos e conteúdos instrucionais, pois ambos, professor e aluno, são meros expectadores frente à verdade científica (BONADIMAN et al, 2013).</p> <p><i>O aluno executa a técnica que buscou em referências.</i></p>	
<p>Bloqueia a criatividade dos alunos, deixando-o um sujeito acrítico e mecânico (MESQUITA, 2012).</p> <p><i>O professor prioriza o conhecimento intelectual e moral, o método utilizado é o da repetição e memorização mecânica, no qual o aluno deve repetir o que foi dito ou o que foi lido, sem ter pensamento crítico reflexivo.</i></p>	<p>Têm oportunizado a autonomia e curiosidade dos educandos através da problematização e aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, pesquisa científica, aprendizagem cooperativa e a aprendizagem entre pares, propostas que possibilitam e instigam uma reflexibilidade maior pelo aluno (MARIN et al., 2010).</p> <p><i>Utiliza diferentes formas nas atividades, compreendendo qual mais se adequa a realidade dos alunos.</i></p>	<p>O foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho (BONADIMAN et al, 2013).</p> <p><i>O aluno deve saber fazer, não necessariamente saber saber, nem saber ser.</i></p>	
<p>O conceito de aprendizagem, ainda é hegemônico, não atendendo as mudanças extrínsecas e intrínsecas do ensino superior (GOMES et al, 2010).</p>	<p>Faz a associação de experiências reais ou simuladas, buscando soluções com êxito e desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).</p> <p><i>Utiliza a realidade para</i></p>	<p>O processo ensino e aprendizagem decorre do comportamento operante, por meio da utilização de princípios e estratégias próprias da psicologia behaviorista (LUCKESI, 2003).</p>	

	<i>trazer maior compreensão para o aluno, faz menção a relações com outras disciplinas a fim de correlacionar os conteúdos e facilitar o conhecimento, proporcionando uma interpretação do “todo”.</i>		
--	--	--	--

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções dos professores de enfermagem quanto a adoção de metodologias de ensino em suas práticas de sala de aula.

Pesquisador: Flávia Gymena Silva de Andrade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85033818.0.0000.5888

Instituição Proponente: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.544.738

Apresentação do Projeto:

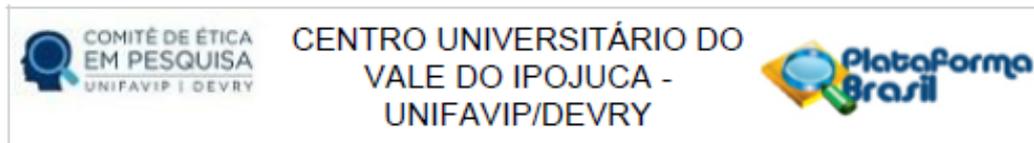
No âmbito mundial, várias mudanças tem atingido de modo incisivo os sistemas de saúde, são elas sociais, econômicas, éticas e políticas. Em nosso país, a saúde também perpassa por essas mudanças que são reflexo da continuidade da construção do Sistema Único de Saúde (SUS), que cumpre seu papel transformador tanto nas práticas de saúde, quanto na formação profissional (FERREIRA; FIORINI; CRIVELATO, 2010).

Uma intensidade de ações também tem sido vista nas últimas décadas na formação em saúde no Brasil, baseado na ideia de ajustar a formação profissional com as demandas do SUS, realizando estratégias centradas no discente e nos trabalhadores em saúde (MENEGAZ, 2015).

Na área do ensino, têm ocorrido transformações semelhantes, que atendem aos interesses públicos e de formação acadêmica, ética e humanística visando o desempenho técnico científico na área da saúde (FERREIRA; FIORINI; CRIVELATO, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de enfermagem (2001), em seu Art. 3, inciso I, ressaltam que a estrutura do curso deve assegurar a formação de "profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos".

Ainda assim, muitas críticas têm sido voltadas ao ensino superior em saúde, mais especificamente, ao ensino médico, questionando a eficácia de desenvolver no estudante a sua capacidade intelectual crítico reflexiva, criativa, de raciocínio e de julgamentos (FERREIRA; FIORINI; CRIVELATO,



Continuação do Parecer: 2.544.736

para entrega do relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1076710.pdf	06/03/2018 12:22:26		Aceito
Outros	CurriculoLattesFlavia.pdf	06/03/2018 12:21:39	Flávia Gymena Silva de Andrade	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	06/03/2018 12:20:22	Flávia Gymena Silva de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cep.doc	06/03/2018 12:18:21	Flávia Gymena Silva de Andrade	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/03/2018 12:17:40	Flávia Gymena Silva de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/03/2018 12:17:23	Flávia Gymena Silva de Andrade	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	06/03/2018 12:15:59	Flávia Gymena Silva de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CARUARU, 14 de Março de 2018

Assinado por:
Aline Oliveira Machado
(Coordenador)