

TÉCNICAS PEDAGÓGICAS E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

Renner Silva de Oliveira Filho¹
Julianna Mendes Brito Falcão²
Claudisom Martins de Oliveira³

RESUMO

Este artigo é o resultado de reflexões e discussões realizadas no curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior sobre os saberes necessários para a docência e também da preocupação sobre a importância da profissionalização dos docentes para o ensino, em especial, os que atuam ou pretendem atuar no ensino superior em cursos da área de conhecimento Ciências da Saúde. Diante do questionamento: Quais os saberes e técnicas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da área de Ciências da Saúde no processo de ensino-aprendizagem?, a pesquisa, por meio de uma revisão bibliográfica, objetivou identificar e realizar uma análise descritiva de práticas didáticas e técnicas pedagógica que possibilitem a melhoria do ensino, esperando contribuir de forma positiva com o desenvolvimento das atividades inerentes à função docente. A pesquisa permitiu observar que esses docentes sofrem por estar diante do estudante e não ter uma prática didática capaz de estimulá-lo, não se “vira” professor de uma hora para outra, na verdade, se constrói o ser professor, com formação adequada para o desenvolvimento de atividades de ensino. O trabalho induz a uma necessidade urgente de se introduzir conhecimentos pedagógicos na formação inicial e continuada dos docentes de nível superior da área de Saúde, no sentido de possibilitar a diversidade de modelo de aula atualmente concebido.

Palavras-chave: Didática. Técnicas de ensino. Técnicas pedagógicas. Ciências da saúde.

ABSTRACT

This article is the result of reflections and discussions undertaken in the course of post-graduation courses in Teaching in higher education on the knowledge necessary for the teaching and also from concern about the importance of professionalisation of teachers for teaching, in particular, those who work or intend to work in higher education courses in the area of health sciences. Faced with the question: what are the knowledge and pedagogical techniques that can contribute to

¹ Especialização *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Especialização em Acupuntura. Graduação em Fisioterapia. E-mail: rennerfilhofisio@gmail.com.

² Especialização *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Especialização *lato sensu* em Ortopedia. Graduação em Fisioterapia. E-mail: juliannafalcaofisio@gmail.com.

³ Mestre em Ciências Ambientais. Especialização *lato sensu* em Planejamento Educacional. Graduação em História e graduação Tecnológica em Gestão Ambiental. E-mail: claudisom.martins@gmail.com.

the professional development of teachers in the area of Health Sciences in the teaching-learning process?, research, through a bibliographical revision, aimed to identify and carry out a descriptive analysis of teaching practices and pedagogical techniques that allow the improvement of teaching, hoping to contribute positively to the development of the activities inherent in the teaching function. A pesquisa permitiu observar que esses docentes sofrem por estar diante do estudante e não ter uma prática didática capaz de estimulá-lo, não se “vira” professor de uma hora para outra, na verdade, se constrói o ser professor, com formação adequada para o desenvolvimento de atividades de ensino. The work induces an urgent need to introduce educational knowledge in initial and continuing of top-level teachers of Health area, in order to allow for the diversity of class model currently designed.

Keywords: Didactics. Teaching techniques. Pedagogical techniques. Health Sciences.

1. INTRODUÇÃO

A análise dos dados disponibilizados em documentos oficiais e disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC) permite constatar que sociedade brasileira presenciou nas últimas décadas uma expansão da demanda e da oferta de cursos no nível da educação superior, marcada por uma diversificação da oferta visando atender anseios acadêmicos de estudantes e à crescente demanda social e profissional por uma mão-de-obra mais qualificada.

Nesse contexto, observa-se um crescimento considerável de novas instituições de ensino superior, em especial, de instituições que ofertam cursos superiores na área de conhecimento Ciências da Saúde. Desta forma, observa-se também neste cenário a necessidade de formar e qualificar docentes para atuarem na Educação Superior na área da Saúde, na expectativa de propiciar uma formação profissional de mais qualidade aos estudantes que buscam por essa área.

Assim, temáticas como docência e práticas de ensino, didática e técnicas de ensino, formação de professores, entre outras, passam a fazer parte do universo de profissionais que atuam ou que pretendem atuar no magistério da Educação Superior na área da Saúde, visando à construção de um processo educativo que atenda as demandas sociais de formação profissional. Pois, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – instituiu a exigência das instituições de ensino superior possuir corpo docente composto pelo menos um terço de mestres e doutores, no entanto, observa-se que a preparação

para a função docente, ou seja, o ensino, tem-se dado pouca importância na formação destes professores.

Diante do exposto, este trabalho é fruto das reflexões e discussões realizadas no curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior sobre os saberes necessários para a docência e também da preocupação sobre a importância da profissionalização dos docentes para o ensino, em especial, os que atuam ou pretendem atuar no ensino superior em cursos da área de conhecimento Ciências da Saúde. E assim, diante do questionamento: Quais os saberes e técnicas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da área de Ciências da Saúde no processo de ensino-aprendizagem?, a pesquisa, por meio de uma revisão bibliográfica, objetivou identificar e realizar uma análise descritiva de práticas didáticas e técnicas pedagógica que possibilitem a melhoria do ensino, esperando contribuir de forma positiva com o desenvolvimento das atividades inerentes à função docente.

2. PROCESSO EDUCATIVO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E FORMAÇÃO DOCENTE

A revisão da literatura que aborda a realidade do processo educativo no ensino superior em Ciências da Saúde torna-se importante para compreensão do cenário de atuação docente e da urgência de se ampliar os debates e discussões sobre a formação de professores para a atuação nesta área de conhecimento.

No processo educativo desenvolvimento na maioria das instituições de ensino superior brasileira que se dedicam a ministrar cursos na área de Ciências da Saúde, pode-se observar a predominância de técnicas fundamentadas, de modo geral, em dois grandes modelos: o das aulas teóricas-expositivas, ocorridas em sala de aula com ou sem apoio de slides e com grande número de alunos presentes, e o das aulas práticas, ocorridas na maioria em laboratórios e/ou em ambulatórios, onde se desenvolvem os estágios e atividades práticas em geral (CASTANHO, 2002).

Castanho (2002) também destaca que nas aulas teóricas, a metodologia utilizada na maioria das vezes é o de aulas expositivas, com o apoio de retroprojeção, projeção de slides, apresentação de esquemas e afins. Também a lousa (para fazer desenhos ilustrativos do que está sendo ensinado) é utilizada. Também possível observar, em especial, em instituições de ensino superior privadas, que dificilmente são empregadas pelos docentes técnicas de trabalhos em grupo, pois, geralmente as classes possuem um número grande de alunos.

Cabe observar que a atuação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente, em especial em instituições de ensino superior privadas, vão de encontro com as condições ambientais e estruturais e com o perfil profissional estabelecido e desejado por estas instituições. Entendendo nesse contexto a expressão prática pedagógica como uma ação do professor no espaço de sala de aula (SACRISTÁN, 1999). Desta forma, o docente atuante na área de Ciências da Saúde deve se preocupar com as maneiras de ser e estar na profissão, pois, a maneira como cada um de nós ensina está dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino (KRAMER; SOUZA, 1996). Ou seja, a reorganização da atividade do ensino passa por uma nova construção de identidade do professor. Sobre a identidade docente, Nóvoa (1992) aponta que

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. (NÓVOA, 1992, p.16)

Na linha de buscar uma nova realidade docente, Rozendo (1999) aponta que um processo educativo não deve ser pautado em práticas pedagógicas que se preocupem apenas com o conteúdo que será ensinado, com técnicas de ensino e com a avaliação da aprendizagem, termos que focam na aprovação/reprovação, ou seja, na concepção tradicional pedagógica, que Paulo Freire denominou de “educação bancária”, pois, nessa concepção o professor depositava informações que em determinado momento seriam resgatadas, por meio de provas e outros instrumentos. Processo educativo que seguramente, de acordo com Rozendo (1999), levaria ao ajustamento e ao enquadramento social considerado padrão ideal, impondo ao indivíduo uma condição de passividade e subordinação à autoridade.

No entanto, Rozendo (1999) aponta que a educação superior deve priorizar práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos sociais com capacidade de construir sua história, superando a concepção tradicional de ensino. Para tanto, é fundamental o docente se perceber como sujeito deste processo, pois, conscientizando-se do seu papel social perceberá que suas práticas e ações pedagógicas são reflexos da sociedade e nela se refletem, sendo essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Neste contexto, Zambarda (2015) ao analisar o ambiente de uma aula da educação superior destaca que o conhecimento deve ser construído pelos estudantes, com a mediação do docente, deixando a função magistrocentrica para ser um parceiro neste processo de construção, tendo um papel fundamental de estimulador e direcionador das ações. Desta forma, mesmo submetidos cada vez mais às exigências mercadológicas e inadequadas condições ambientais e estruturais para o ensino, “cada docente continua a produzir no mais íntimo de si a sua própria maneira de ser professor” (CASTANHO, 2002, p. 60). Porém, Castanho (2002) alerta que visando uma reorganização do ensino voltado para o atendimento das demandas contemporâneas, deve se fazer de forma urgente a inserção nos cursos de formação para o magistério da Educação Superior na área de Ciências da Saúde de competências e habilidades pedagógicas, requeridas para o desenvolvimento do ensino com mais qualidade.

Diante do exposto e entendo didática como a arte de ensinar, na sequencia do trabalho e forma analítico-descritiva serão apresentadas técnicas de ensino que podem possibilitar práticas pedagógicas que atendam as demandas contemporâneas de ensino e contribuam de forma positiva para o desenvolvimento da atividade docente, em especial, os que atuam na área da saúde.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho surgiu em virtude das discussões e reflexões oportunizadas pelo curso de Docência do Ensino Superior, em nível lato sensu, realizado no ano de 2013 e utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica da literatura que aborda a temática da docência na Educação Superior na área de Ciências da Saúde.

A pesquisa primeiramente estabeleceu um esforço teórico objetivando a compreensão do ambiente e das relações estabelecidas na docência superior, buscando identificar e realizar uma análise descritiva de práticas didáticas e técnicas pedagógicas que pudessem contribuir para a melhoria do ensino e desenvolvimento das atividades inerentes à função docente. Para tanto, utilizou-se de obras da literatura especializada, periódicos e artigos científicos selecionados no ambiente do mundo virtual, em especial, em repositórios como a Scielo e os disponibilizados por renomadas instituições de ensino superior. Buscou-se por estudos e teorias consolidadas de autores, como: Lopes (2011), Sacristán (1999), Nóvoa (1992),

Novak (1984), Pozo (1980) e outros, além da análise de documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação que abordaram temáticas como: técnicas pedagógicas, práticas didáticas, técnicas de ensino, metodologia de ensino na área de Ciências da Saúde.

Em um segundo momento a pesquisa buscou a análise e compreensão dos principais parâmetros metodológicos e das técnicas pedagógicas que poderiam ser utilizadas na formação de docente da área de Ciências da Saúde.

4. TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

O estudo da literatura que aborda a temática da didática nos permite a percepção que há uma diversidade de técnicas e práticas de ensino. Este estudo, por meio de uma revisão bibliográfica, dedicou-se a identificar e realizar uma análise descritiva de práticas didáticas e técnicas de ensino que possibilitem a melhoria das suas atividades de ensino. Desta forma, traz informações visando compartilhar o conhecimento de técnicas de ensino aos docentes, em especial, aos que atuam no ensino superior na área de Ciências da Saúde, na expectativa de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

4.1 AULA EXPOSITIVA DIALÓGICA

A história da didática aponta que a aula expositiva se consolidou como técnica e prática pedagógica durante o período da Idade Média pelas mãos dos jesuítas, se transformando com o tempo na estratégia mais usada pelos docentes, quando não a única, incluindo professores universitários. Segundo Lopes (2011) a aula expositiva possibilita uma economia de tempo para o professor, pois o mesmo sintetiza o assunto e o apresenta ao estudante de uma forma mais rápida. Além, de possibilitar situações para suprir a carência de material pedagógico para a utilização dos estudantes.

Analisando a literatura especializada, não é difícil enumerar críticas a esta técnica pedagógica, em especial, ao modelo de aula expositiva de base tradicional, pois, onde o professor é o transmissor e detentor do conhecimento e o aluno recebe passivamente o conteúdo, sem condições de questionar ou criticar (LOPES, 2011). No entanto, Lopes (2011, p. 43) aponta que essa “técnica ajuda na compreensão de assuntos considerados complexos” e, desta forma, a uso da aula expositiva pode

contribuir para a compreensão e aprendizagem de conteúdos pelo estudante universitário, além de suprir a carência materiais didáticos.

Lopes (2011) aponta que a inserção do diálogo na aula expositiva como a solução para que se transforme em uma técnica pedagógica mais dinâmica e participativa, promovendo um processo educativo questionador, onde a discussão, a conversa e a troca de experiências vivenciadas pelos próprios estudantes tornam-se os protagonistas da construção do conhecimento.

Assim, a aula expositiva dialógica permite o professor valorizar a experiência dos estudantes e relacioná-la com a temática em estudo, possibilitando questionamentos e novas descobertas pelos estudantes, a partir do confronto da realidade conhecida e com dúvidas surgidas. É uma técnica pedagógica que valoriza as vivências e saberes prévios dos estudantes e busca relacioná-los com o assunto a ser estudado, estimulando o pensamento e as reflexões, e no final acrescentar no seu crescimento (LOPES, 2011).

Para Lopes (2011) um elemento importante e dinamizador na aula expositiva dialógica é a pergunta, na medida em que é a indagação sobre algo a ser conhecido, que possibilita a produção de um novo conhecimento. Cabe ressaltar que não é uma simples troca de perguntas e respostas, mas sim, deve proporcionar uma troca de experiências entre o professor e estudantes, reaprendendo de forma coletiva as novas interpretações do saber.

Por fim, para Lopes (2011) a dimensão pedagógica da aula expositiva dialógica se opõe aula expositiva tradicional, pois, por intermédio do diálogo, os estudantes são estimulados participar ativamente da produção e da reelaboração de novos conhecimentos, onde a combinação sala de aula e professor estará promovendo uma educação transformadora, repensando atitudes e estimulando a aprendizagem.

4.2 MAPAS CONCEITUAIS

A técnica pedagógica de Mapas Conceituais foi desenvolvida por Joseph D. Novak, em 1960, e baseada na teoria pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) que dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Defendendo assim a importância do conhecimento prévio para ser capaz de aprender novos conceitos.

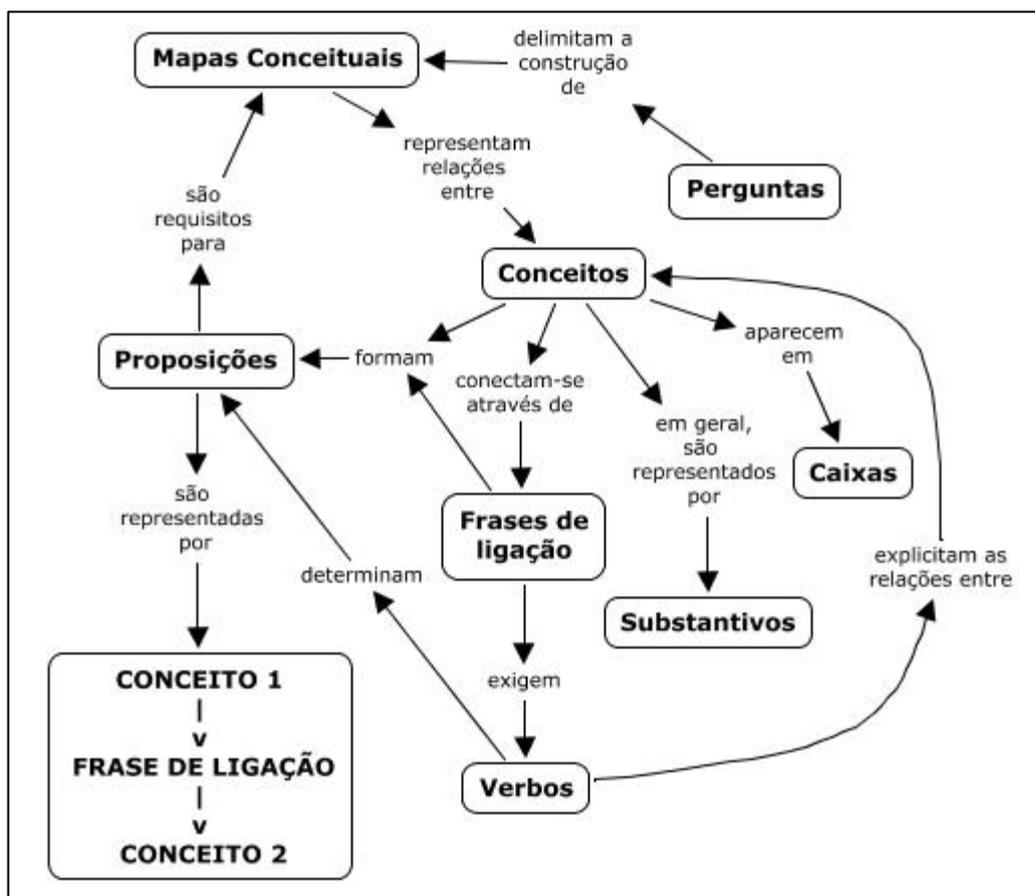
Mapas Conceituais são representações gráficas como diagramas, usadas para a representação de conhecimento que se constituem numa rede de nós, indicando relações entre conceitos ligados por palavras e representam uma estrutura que vai de conceitos mais abrangentes a outros menos inclusivos. Eles têm sido utilizados para o mapeamento dos conteúdos previstos ou estabelecidos em projetos educacionais e a interpretação dos mesmos é deixada para os professores ou para os especialistas em educação (NOVAK; GOWIN, 1984).

Os mapas conceituais é uma técnica pedagógica utilizada para organizar conteúdos trabalhados durante um curso e visa auxiliar o estudante a inter-relacionar conceitos de uma sessão de aprendizagem e investigar o entendimento de um determinado tópico. Além de possibilitar a aquisição de conhecimento e também levantar o conhecimento de especialistas. Sendo também possível utilizá-los na história da ciência para modelar processos de mudanças conceituais em revoluções científicas (KREMER; GAINES, 1994).

São consideradas ferramentas abertas, pois, o trabalho com mapas conceituais deixam livres professores e estudantes para explorar o conhecimento dentro do campo de estudo de seus interesses, permitindo desenvolver habilidades de cooperação, colaboração e autonomia. Devido a sua representação gráfica, os mapas conceituais tiram proveito da capacidade humana de reconhecer padrões em imagens para facilitar a aprendizagem e recuperação de conhecimento (ARAÚJO; MENEZES; CURY, 2002).

Os mapas conceituais evidenciam a compreensão do processo de aprendizagem do estudante, entendendo que este se materializa pela organização dos conceitos e suas relações. Demonstra de certa forma a organização da estrutura cognitiva e revelam concepções, domínio do tema, lacunas, equívocos, criatividade na construção gráfica e nas ideias, permitindo tomar consciência das dificuldades e avanços realizados (RUIZ-MORENO, 2007). A Figura 1 a seguir apresenta um mapa conceitual sobre a estruturação de mapas conceituais.

Figura 01 – Estruturação de mapas conceituais



Fonte: Mapa conceitual sobre mapas conceituais, Dutra (2014).

4.3 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A literatura especializada destaca que Resolução de Problemas consiste no uso de métodos, de uma forma ordenada, para encontrar soluções de problemas específicos. Dante (1998), afirma que embora tão valorizada, a Resolução de Problemas é um dos tópicos mais difíceis de serem trabalhados na sala de aula. A solução de problemas para Pozo; Echeverría (1980)

baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa e um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes. (POZO; ECHEVERRÍA, 1980, p. 9).

A Resolução de Problemas permite aos estudantes mobilizar conhecimentos na expectativa de desenvolver a capacidade para gerenciar informações que estão a alcance. Desta forma, terão oportunidade de ampliar conhecimentos acerca de

conceitos e processos matemáticos, ampliando a visão que têm dos problemas, da Matemática e do mundo em geral, desenvolvendo a autoconfiança (BRASIL, 1998).

Para Dante (1998) os objetivos da Resolução de Problemas são: fazer o aluno pensar produtivamente; desenvolver o raciocínio do aluno; ensinar o aluno a enfrentar situações novas; dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da matemática; tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras; equipar o aluno com estratégias para resolver problemas; dar uma boa base matemática às pessoas.

Neste sentido, a Resolução de Problemas, sua leitura e interpretação, permite estudante se envolver na busca por estratégias de resolução e encontrar alguma solução, ampliando e ressignificando conceitos que já conhecia.

Por fim, no que se refere ao ensinar os estudantes a resolver problemas Pozo (1980) indica que

não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado (POZO, 1980, p.14-15).

Como apontado por Pozo (1980), não é somente ensinar a resolver problemas, mas educar para a vida, tornando o estudante apto a encontrar soluções para questões que surgem em seu dia a dia.

4.4 PORTFÓLIO ACADÊMICO

Etimologicamente o termo portfólio pode ser considerado como é um conjunto dos trabalhos já realizados por um profissional ou por uma empresa, geralmente reunidos com a intenção de apresentar sua experiência capacidade produtiva. Para Hernández (1998) portfólio é

Um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. (Hernández 1998 apud VIEIRA, 2002, p.150)

No âmbito do mundo da educação, é considerado um continente de diferentes classes de documentos que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (HERNANDEZ, 1998). Assim, é um instrumento que estimula o pensamento reflexivo e oportuniza documentar, registrar e estruturar procedimentos e a própria aprendizagem, além de ser um instrumento de avaliação do que foi aprendido (VIEIRA, 2002).

O portfólio reflexivo é um instrumento de diálogo entre educador e educando continuamente elaborado na ação e partilhado de forma a recolher, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar, que facilitem ao aluno uma ampliação e diversificação do seu olhar (SÁ-CHAVES, 2000).

Existem quatro tipos de evidências que podem fazer parte de um portfólio: os artefatos que são documentos produzidos durante o trabalho do curso; as reproduções são documentos que incluem acontecimentos que não estão vinculados à sala de aula, como gravações, impressão de página de internet; os atestados que são documentos sobre o trabalho do aluno, preparado por outras pessoas e as produções que são os documentos especificamente preparados para dar forma e sentido ao portfólio, que incluem ainda três tipos de estratégias: explicação de metas, as reflexões e as anotações (VIEIRA, 2002).

O uso do portfólio no processo educativo na área de Ciências da Saúde tem a expectativa de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino e aprendizagem, com a perspectiva de assegurar aos estudantes e docentes uma compreensão do que foi ensinado (VIEIRA, 2002).

4.5 SEMINÁRIO

É uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem em grupo como objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob a direção do professor (VEIGA, 1991).

Inclui pesquisa, discussão e debate, feito essencialmente para a turma de alunos onde há uma troca de ideias entre quem apresenta e quem assiste. Geralmente os organizadores apresentam um tema com o apoio de um texto distribuído entre os assistentes e usa o recurso de figuras, mapas, transparências, recortes de revistas ou jornais, vídeos, entre outros. Ele pode ser individual ou em grupo. Quando em grupo, o assunto é dividido em subtemas (temas menores) e

cada aluno fica responsável por um deles ou todos falam sobre eles (LAKATOS; MARCONI, 1990).

Segundo Lakatos; Marconi (1990) os componentes de um seminário são:

- a) Coordenador - Geralmente é o professor e é aquele que propõe os temas, indica a bibliografia inicial, estabelece a agenda de trabalho e fixa a duração das sessões, e se necessário, complementa os itens.
- b) Organizador - Aparece no seminário de grupo e as tarefas são subdivididas.
- c) Relator (1 ou mais) - Expõe os resultados dos estudos do grupo, porém não é o único a falar em sala de aula.
- d) Secretário - É o estudante designado pelo professor para anotar as conclusões finais, após os debates.
- e) Comentador (1 ou mais) - Surge quando se deseja um aprofundamento crítico dos trabalhos e é escolhido pelo professor. Deve estudar com antecedência o tema a ser apresentado com o intuito de fazer críticas adequadas à exposição, antes da discussão e debates dos demais participantes.
- f) Debatedores - São todos os alunos da classe. Participam fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos, colocando objeções, reforçando argumentos ou dando alguma contribuição.

Para realizar um seminário é necessário elaborar um roteiro, observando com exatidão, o planejamento, a sequência, a adequação da matéria com o grau de conhecimento da classe, a seleção da matéria em quantidade e qualidade, a exposição oral (controle da turma, voz, vocabulário e relacionamento com a classe), a seleção e uso de material didático (quadro negro, ilustrações, texto-resumo para os colegas, etc.) (LAKATOS; MARCONI, 1990).

Uma característica do seminário é a oportunidade que ele cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, a crítica e à independência intelectual. Um cuidado necessário é não confundir seminário com monólogo, mera substituição da aula dada tradicionalmente pelo professor. O sucesso do seminário vai depender da organização do mesmo e do preparo do aluno com relação ao tema (VEIGA, 1991).

4.6 ESTUDO DE CASO

A técnica do *estudo de caso* teve sua origem na área da pesquisa médica e na pesquisa psicológica, como a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma dada doença. Tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Atualmente, é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa (VENTURA, 2007). Apresenta como características ou princípios gerais: buscar a descoberta; enfatizar a interpretação em contexto; representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; usar uma variedade de fontes de informação; revelar experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; retratar a realidade de forma completa e profunda; são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa (ANDRE, 1984).

O *estudo de caso* pode ser entendido como uma investigação empírica e um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados; deve-se preservar do objeto estudado o seu caráter unitário, considerando a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.) (VENTURA, 2007).

Ao conduzir um *estudo de caso* é necessário analisar e entender partes importantes da história, desenvolvimento, cuidado do sujeito, ou problemas do mesmo. Ao identificar a área do problema o pesquisador deve desenvolver a coleta de dados através de questionários, entrevistas, planos de observações, entre outras técnicas, e então interpretar os dados encontrados (BOCCHI; PESSUTO; DELL'AQUA, 1996).

A vantagem do *estudo de caso* é o alcance que esse tipo de pesquisa tem, possibilitando investigar um número restrito de indivíduos, instituições ou grupos. Em contra partida, a desvantagem deste método deve-se ao fato de seus dados e relações estarem delimitados na particularidade de um sujeito, que por sua vez não produzem proposições para testar hipóteses (BOCCHI; PESSUTO; DELL'AQUA, 1996).

A característica do *estudo de caso* é estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como

algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí (VENTURA, 2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Castanho (2002) relata em seus estudos que as técnicas pedagógicas mais utilizadas na área de conhecimento Ciências da Saúde são o das aulas teóricas (expositiva), em sala de aula, e o das aulas práticas, nos laboratórios e ambulatórios. Afirma ainda que os docentes sofrem por estar diante do aluno e não ter didática. Discute-se a ideia que não se “vira” professor de uma hora para outra e que, na verdade, se constrói o ser professor.

Analisando o processo educacional no mundo contemporâneo, resgata-se a necessidade de romper com a postura de transmissão de informações, na qual os estudantes assumem o papel de indivíduos passivos, preocupados apenas em recuperar tais informações quando solicitados (GIL, 2012).

A didática deve ser vista como um instrumento para uma prática pedagógica mais crítica e responsável. Não que a realização de cursos de didática seja suficiente para tornar um professor apto ao exercício da docência, mas sem dúvida é um recurso importante para sua preparação. Quanto ao método de ensino mais utilizado mostra como o processo ensino-aprendizagem é centrado no professor, e a reprodução, pelos alunos, dos conteúdos ensinados, é o resultado esperado, indicando que houve aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se de uma forma geral a dificuldade em ser docente do nível superior da área de conhecimento Ciências da Saúde, resultado de uma formação profissional que apresenta falhas ao não possibilitar o conhecimento de técnicas pedagógicas que levem a práticas didáticas estimuladoras do conhecimento, conduzindo os profissionais docentes a quase sempre desenvolverem sua função de forma tradicional e mecânica.

Ressalta-se que Gil (2012) destaca a importância de se adotar um modelo eclético, baseado em várias estratégias de ensino, cada qual indicada e adequada a determinado público, tornando real o desenvolvimento profissional dos docentes na área da saúde, para que não apenas se detém a um modelo de ensino, mas que possa ter em mãos um leque de possibilidades a serem exploradas enquanto frente ao processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, se faz necessária a inserção de

conhecimentos de técnicas pedagógicas variadas na formação docente para atuação na área de conhecimento Ciências da Saúde.

Espera-se que esse trabalho tenha contribuído para a ampliação de conhecimento das possibilidades do uso de técnicas pedagógicas variadas visando melhorar a atividade docente na área de conhecimento Ciências da Saúde, ou seja, o ensino. Além, de fomentar discussões e debates sobre a formação de professores para o ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. M. T.; MENEZES, C. S.; CURY, D. Um Ambiente Integrado para Apoiar a Avaliação da Aprendizagem Baseado em Mapas Conceituais. **XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UNISINOS 2002.**

BOCCHI, S. C. M.; PESSUTO, J.; DELL’AQUA, M.C.Q. Modelo operacional do estudo de caso como estratégia de ensino na disciplina de enfermagem médico-cirúrgica: avaliação dos alunos. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, pp. 99-116, dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v6, n10, p.51-62, 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/05.pdf. Acesso em: 01/08/2016.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

DUTRA, Italo Modesto (organizador). **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Caderno 7: iniciação científica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16323-seb-traj-criativas-caderno7-iniciacao-cientifica&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03/04/2016.

GIL, E. S. et al . Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, Trindade-Go, n.06, jan-dez./2012. Disponível em: www.fug.edu.br/revista/index.php/VitaetSanitas/article/download/51/43. Acesso em: 08/07/2016.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed, Porto Alegre, p. 100, 1998.

KRAMER, S., JOBIM, S., SOUZA, S. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

KREMER, R.; GAINES, B. R. Groupware Concept Mapping Techniques. Proceedings SIGDOC'94: ACM 12th **Annual International Conference on Systems Documentation**. Pp. 156-165. New York: ACM Press, 1994.

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2.ed. São Paulo, 1990.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2011.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning How to Learn. United States of America:** Cambridge, 1984.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33.

POZO, J.I.; ECHEVERRÍA, M.D. P. P. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROZENDO, C.A.; CASAGRANDE, L.D.R.; SCHNEIDER, J.F.; PARDINI, J.C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abril, 1999. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0026/3847/Rozendo_et_al_1999.pdf. Acesso em 01/08/2016.

RUIZ-MORENO, L. et al. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 453-463, 2007.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, Sul, 1999.

VEIGA, I. P. A (org). **O seminário como técnica de ensino socializado em Técnicas de Ensino: Por que não?**. Campinas, SP, Papirus, 1991.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. Socerj**, ed. 5, v. 20, pp. 383-386, setembro/outubro, 2007.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, pp. 149-153, Uberaba, MG, 2002.

ZAMBARDA, Andrea Bencke et al. Estratégias de Ensino utilizadas na aula universitária: um estudo a partir do curso de Administração de uma Universidade Comunitária do Oeste Catarinense. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**. Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p.27-33, 2015. Disponível em: http://www.admpg.com.br/revista2015_2/Artigos/Artigo3.pdf. Acesso em 01/08/2016.