

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Problematização no ensino do cuidado perioperatório: contribuições para a formação do técnico em enfermagem

Vitor Santos Patriota, Amanda Carolina Leocádio, Silvia Franco da Rocha Tonhom, Katia
Terezinha Alves Rezende, Cassia Regina Fernandes Biffe Peres

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18509>

Submetido em: 2026-10-19

Postado em: 2026-10-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Silvia Cristina Mangini Bocchi (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2188-009X>)

Artigo original

Problematização no ensino do cuidado perioperatório: contribuições para a formação do técnico em enfermagem

Problematization in perioperative care education: contributions to the training of nursing technicians

Problematización en la enseñanza del cuidado perioperatorio: contribuciones a la formación del técnico en enfermería

Amanda Carolina Leocádio¹

<https://orcid.org/0009-0005-3938-8238>

Vitor Santos Patriota²

<https://orcid.org/0009-0009-8213-3088>

Sílvia Franco da Rocha Tonhom¹

<https://orcid.org/0000-0001-7522-2861>

Kátia Terezinha Alves Rezende¹

<https://orcid.org/0000-0002-9022-2680>

Cássia Regina Fernandes Biffe Peres¹

<https://orcid.org/0000-0002-8430-0400>

1. Faculdade de Medicina de Marília. Marília, SP, Brasil.
2. Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

RESUMO

Objetivo: Analisar o processo de ensino-aprendizagem por meio da implementação de metodologia ativa na disciplina de cuidado perioperatório em um curso técnico de enfermagem. **Método:** Estudo qualitativo desenvolvido em uma escola de ensino técnico de enfermagem do interior de São Paulo, Brasil. A disciplina foi reorganizada com base na metodologia da problematização, integrando cenários de prática real e simulada, busca ativa de conhecimentos e discussão coletiva. Participaram 16 estudantes do terceiro módulo. Os dados foram coletados por meio de dois grupos focais e submetidos à análise de conteúdo temática. **Resultados:** Os estudantes identificaram a metodologia ativa como facilitadora da integração entre teoria e prática, favorecendo a aprendizagem significativa, o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo no processo de aprender. A estratégia foi considerada adequada, com interesse em sua ampliação para outras disciplinas. **Conclusão:** A implementação da metodologia da problematização mostrou-se uma estratégia potente para o ensino do cuidado perioperatório no curso técnico em enfermagem, promovendo a articulação entre teoria e prática, aprendizagem significativa, autonomia e desenvolvimento profissional. Os achados reforçam o potencial das metodologias ativas para qualificar a formação do técnico em enfermagem e subsidiar mudanças nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pesquisa Educacional em Enfermagem; Aprendizado Ativo; Aprendizagem Baseada em Problemas; Processo Ensino-Aprendizagem; Enfermagem Perioperatória.

ABSTRACT

Objective: To analyze the teaching-learning process through the implementation of an active learning methodology in a perioperative care course within a nursing technician program. **Method:** A qualitative study conducted at a technical nursing school in the state of São Paulo, Brazil. The course was reorganized based on the problematization methodology, integrating real and simulated practice settings, active knowledge-seeking, and collective discussion. Sixteen students from the third module participated in the study. Data were collected through two focus groups and subjected to thematic content analysis. **Results:** Students identified the active learning methodology as facilitating the integration of theory and practice, fostering meaningful learning, critical thinking, autonomy, and active engagement in the learning process. The strategy was considered appropriate, with students expressing interest in its expansion to other courses. **Conclusion:** The implementation of the problematization methodology proved to be a powerful strategy for teaching perioperative care in a nursing technician program, promoting the integration of theory and practice, meaningful learning, autonomy, and professional development. The findings reinforce the potential of active learning methodologies to enhance nursing technician education and support changes in teaching-learning processes.

Keywords: Nursing Education Research; Problem-Based Learning; Teaching; Perioperative Nursing.

RESUMEN

Objetivo: Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de una metodología activa en la asignatura de cuidado perioperatorio de un curso técnico de enfermería. **Método:** Estudio cualitativo desarrollado en una escuela de enseñanza técnica de enfermería del estado de São Paulo, Brasil. La asignatura fue reorganizada con base en la metodología de la problematización, integrando escenarios de práctica real y simulada, búsqueda activa de conocimientos y discusión colectiva. Participaron 16 estudiantes del tercer módulo. Los datos fueron recolectados mediante dos grupos focales y sometidos a un análisis de contenido temático. **Resultados:** Los estudiantes identificaron la metodología activa como facilitadora de la integración entre teoría y práctica, favoreciendo el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la autonomía y el protagonismo en el proceso de aprendizaje. La estrategia fue considerada adecuada, con interés en su ampliación a otras asignaturas. **Conclusión:** La implementación de la metodología de la problematización demostró ser una estrategia potente para la enseñanza del cuidado perioperatorio en el curso técnico de enfermería, promoviendo la articulación entre teoría y práctica, el aprendizaje significativo, la autonomía y el desarrollo profesional. Los hallazgos refuerzan el potencial de las metodologías activas para cualificar la formación del técnico en enfermería y contribuir a cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Investigación en Educación de Enfermería; Aprendizaje Basado en Problemas; Enseñanza; Enfermería Perioperatoria.

INTRODUÇÃO

A trajetória dos cursos de formação técnica em enfermagem foi marcada por um longo processo de construção e consolidação no Brasil. Desde o surgimento do ensino profissionalizante, em 1909, essa modalidade esteve direcionada, principalmente, às camadas economicamente menos favorecidas da população. Nesse contexto, consolidou-se uma

separação entre aqueles que detinham o conhecimento teórico-científico e aqueles encarregados da execução das atividades manuais. Como resultado, os trabalhadores de nível técnico possuíam autonomia restrita, uma vez que as funções de planejamento, supervisão e gestão permaneciam sob responsabilidade dos profissionais com formação científica, cabendo aos demais a realização de procedimentos e técnicas assistenciais. ⁽¹⁾

Evidencia-se, assim, a existência de clara segmentação entre os ensinos acadêmico e profissionalizante. Enquanto o ensino acadêmico era destinado à formação das elites e à produção do conhecimento, o ensino profissionalizante assumia predominantemente um caráter assistencialista, voltado à preparação de mão de obra para a execução de atividades práticas. Essa configuração enfatizava um modelo educacional elitista e conservador, que contribuía para a perpetuação das desigualdades sociais ao estabelecer distinções entre as classes dominantes e as classes populares. ⁽²⁾

No campo da saúde, a criação do curso técnico em enfermagem foi acompanhada por debates e resistências no âmbito das instituições formadoras. Parte das escolas de enfermagem questionava a necessidade de instituir um novo nível de formação profissional, uma vez que a categoria já contava com enfermeiros graduados para o exercício das atividades assistenciais e gerenciais. Havia ainda uma preocupação de ordem institucional: a possibilidade de que a expansão dos cursos técnicos reduzisse a procura pelos cursos de graduação e comprometesse sua manutenção e crescimento. ⁽²⁾

Entretanto, as transformações econômicas e sociais em curso apontavam em outra direção. O avanço da industrialização passou a exigir trabalhadores mais qualificados para atuar nos serviços de saúde, o que impulsionou a criação do curso técnico de enfermagem em 1966, inicialmente implantado na Escola de Enfermagem Anna Nery e na Escola Luiza de Marillac. ^(3,4)

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por importantes transformações na formação e regulamentação da enfermagem no Brasil. Em 1986, foi promulgada a Lei Federal nº 7.498, que regulamentou o exercício profissional da enfermagem, estabelecendo que a profissão seria exercida pelo enfermeiro, técnico e auxiliar de enfermagem e parteira, de acordo com seus respectivos níveis de habilitação. ⁽⁵⁾

Paralelamente, o movimento da Reforma Sanitária Brasileira criou as bases para a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS), formalizado em 1990. A partir de sua implementação, o Estado passou a assumir a responsabilidade pela ordenação da formação dos recursos humanos em saúde, reconhecendo a qualificação profissional como elemento estratégico para a consolidação das políticas públicas de saúde. ⁽⁶⁾

Foram desenvolvidas, então, estratégias voltadas ao fortalecimento da formação dos trabalhadores da saúde, entre as quais se destacam o Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Saúde e o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE). Essas iniciativas valorizavam a prática profissional e as experiências construídas no cotidiano do trabalho como elementos centrais do processo formativo, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva acerca do exercício do trabalho e da realidade social. ⁽⁷⁾

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, consolidou a responsabilidade da União em garantir a melhoria da qualidade do ensino no país. Na área da saúde, essa legislação evidenciou a necessidade de articulação entre os setores da Educação e da Saúde, com o objetivo de promover a formação geral e específica dos profissionais, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação. ⁽⁸⁾

Ao longo das últimas décadas, diferentes políticas e iniciativas foram implementadas com o propósito de qualificar a formação em enfermagem. Atualmente, os cursos de habilitação profissional técnica de nível médio possuem regulamentação específica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1, orientam a organização desses cursos com base em princípios que incluem a indissociabilidade entre educação e prática profissional, a integração entre saberes e fazeres no processo de ensino-aprendizagem, a valorização dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento e a adoção de metodologias ativas e inovadoras centradas no estudante. ⁽⁹⁻¹⁰⁾

Nesse cenário, as metodologias ativas configuram-se como importantes estratégias para a formação de profissionais alinhados aos princípios do Sistema Único de Saúde e às diretrizes que norteiam a educação no Brasil. Entre elas, destaca-se a metodologia da problematização, que possibilita a construção coletiva dos conhecimentos, integrando teoria e prática, referenciada na realidade social concreta. ⁽¹¹⁾ Essa abordagem tem sido amplamente reconhecida como tendência pedagógica relevante, especialmente nos cursos técnicos em enfermagem, cuja finalidade é formar profissionais críticos, reflexivos e ativos ⁽¹²⁾. Ao fundamentar-se em situações-problema e considerar os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, a metodologia da problematização estimula o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, fortalece a autonomia no processo de aprendizagem e promove maior protagonismo discente. ⁽¹²⁻¹⁶⁾

Entretanto, a efetividade e o sucesso das metodologias ativas pressupõem transformações na atuação de docentes e estudantes, bem como adequações curriculares nos cursos de formação técnica, o que impõe desafios importantes para sua implementação.⁽¹⁷⁾

Diante do exposto, o problema de pesquisa relaciona-se à quanto as metodologias ativas de ensino contribuem na formação do técnico em enfermagem, e parte da seguinte indagação: De que maneira a metodologia ativa contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de cuidado perioperatório em um curso técnico em enfermagem?

Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo de ensino-aprendizagem por meio da implementação de metodologia ativa, Problematização, na disciplina de cuidado perioperatório em um curso técnico de enfermagem.

MÉTODO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada Método Ativo no Ensino do Cuidado Perioperatório no curso técnico em enfermagem, apresentada ao Programa de Pós-graduação Ensino em Saúde da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA).

Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa voltada para questões singulares da realidade que não podem ser quantificadas, na qual considera o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.⁽¹⁸⁾ Para a elaboração deste manuscrito foram seguidas as recomendações do *Consolidated criteria for reporting qualitative research* (COREQ).⁽¹⁹⁾

Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino profissionalizante de nível técnico, localizada em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, Brasil. O curso se pauta em ensino tradicional, no qual ocorreu a transmissão de conteúdo. A instituição é parte integrante de um hospital filantrópico do município e desenvolve suas atividades assistenciais e educacionais em conjunto, possui campo de estágio próprio no cenário hospitalar e na atenção primária.

População e Critérios de seleção

Os participantes do estudo foram estudantes regularmente matriculados no curso técnico em enfermagem, adotou-se como critério de inclusão, os que cursavam no momento da pesquisa, o terceiro módulo no ano de 2022, na disciplina de Assistência Perioperatória.

Definição da amostra

Todos os estudantes matriculados na disciplina foram convidados e aceitaram participar da pesquisa.

Coleta de dados

Inicialmente, elaborou-se pela pesquisadora principal um plano de ensino para o desenvolvimento da disciplina de Cuidado Perioperatório com a metodologia de aprendizagem ativa na perspectiva da problematização, conforme quadro 1. Essa estratégia possibilita a integração teoria e prática, proposta nas DCN para a Educação Profissional e Tecnológica.

O plano de ensino foi avaliado pela diretoria do hospital filantrópico e coordenação pedagógica da escola, sendo autorizada a sua implementação.

A disciplina foi desenvolvida com carga horária de 120 horas, organizadas em atividades com integração teórico-prática, a qual foi coordenada pela pesquisadora principal, que atuava como docente na referida instituição.

O processo pedagógico se deu em diferentes momentos. Os estudantes foram divididos em pequenos grupos. Primeiramente, foram inseridos nos cenários de prática real ou simulado. No cenário real tiveram oportunidade de vivenciar experiências do cotidiano do técnico em enfermagem no bloco cirúrgico.

No simulado, realizaram exercício de situações referentes ao cuidado perioperatório. A experiência vivenciada possibilitou a problematização da realidade e identificação de lacunas de conhecimento; a seguir ocorreu a busca na literatura para fundamentação teórica e posterior compartilhamento das informações para a construção do conhecimento. Ao final das atividades, foi realizada a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, autoavaliação, dos pares e da professora.

Após a implementação da disciplina, ocorreu a coleta de dados por meio de dois grupos focais, mediados por duas docentes da FAMEMA com experiência em métodos ativos na formação em saúde, de forma remota, por meio do recurso digital *Microsoft Teams*. Cada encontro teve cerca de duas horas de duração.

As discussões do grupo focal desenvolveram-se por meio de questões norteadoras que abordaram o processo de ensino-aprendizagem na disciplina, com enfoque no método e conteúdo explorado.

Os encontros foram áudio gravados e transcritos manualmente na íntegra pela pesquisadora principal. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados pela letra E, com sequência numérica de um a 16 e os grupos G1 para grupo 1 e G2 para grupo 2.

Análise e tratamento dos dados

Os dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo, modalidade temática e seguiu as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na fase de pré-análise realizou-se leitura compreensiva do material transcrito; exploração do material o texto foi submetido a um estudo aprofundado, com classificação inicial a partir das inquietações, dos objetivos estabelecidos e referencial teórico que permitiram identificar os núcleos de sentido e, posterior, definição do tema; Na fase do tratamento e interpretação dos resultados, foi estabelecida a articulação entre os dados obtidos e os referenciais, respondendo os objetivos da pesquisa.

Assim, a partir da análise dos dados emergiu o tema: Potencialidades do processo de ensino aprendizagem ativo na disciplina de cuidado perioperatório.

Aspectos éticos

Em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 e na Norma Operacional Nº 001/2013 do CNS (28) o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Faculdade de Medicina de Marília sob parecer 5.332.083, bem como autorizado pela instituição Coparticipante. ⁽²⁰⁾

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram 16 estudantes regularmente matriculados no curso Técnico em Enfermagem e que efetivamente cursaram a disciplina de Cuidado Perioperatório, desses, 13 (81,25%) participantes são do sexo feminino e três (18,75%) do masculino; a idade variou entre 20 e 47 anos, 15 (93,75%) estudantes referem que desenvolvem atividade laboral remunerada no período contrário ao curso.

Na compreensão das potencialidades do processo de ensino aprendizagem ativo na disciplina de cuidado perioperatório, os estudantes **compararam o desenvolvimento dessa**

disciplina com outras no formato tradicional, foi referida uma carga horária teórica extensa no ensino tradicional, o que leva a dificuldade em acessar os conteúdos aprendidos.

Muita gente tem uma teoria muito extensa e não consegue lembrar o que deve fazer, porque a gente tem muita matéria né... Então é muito conteúdo para enfiar dentro da cabeça (E2-G1).

As professoras dão primeiro toda a parte teórica e ao final nós vamos para o estágio (E1-G2).

Atrelado a isso relatam que a metodologia de ensino tradicional, leva ao comodismo, visto que o papel de protagonismo fica a cargo do docente nessa modalidade.

A gente [estudante] sempre teve um padrão de aulas, professor entra dentro da sala, aplica a matéria a gente tem esse conteúdo disponível, aí a gente vai fazer a prova, então é tudo muito acomodado, a gente tem ali um professor para passar matéria para nós, para passar todo conteúdo[...] a gente sabe que o professor vai tá ali sempre de prontidão pra falar do assunto (E2-G1).

Evidenciou-se que a aproximação do estudante com os cenários de prática antes da fundamentação teórica oportunizou a **aprendizagem a partir da prática: real e simulada**, tornando as experiências de ensino-aprendizagem satisfatórias.

A gente simulava na sala de aula antes de ir para campo, então a hora que a gente ia a gente já sabia como preparar o centro cirúrgico, preparar o paciente porque a gente já tinha feito isso em sala (E4-G2).

Trazia o problema do centro cirúrgico e discutia em sala, da próxima vez que a gente ia, a gente estava mais preparado, trazia alguma situação, algum problema de lá né, quando a gente ia, a gente discutia sobre esse problema em sala ... O que a gente via 980lá, o que acontecia lá a gente discutia em sala (E5-G2).

A simulação da prática utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem, favoreceu a construção dos desempenhos nas atividades no centro cirúrgico, e facilitou a compreensão dos procedimentos que estavam sendo realizados, que identificou com clareza as atribuições do técnico em enfermagem nessa área.

As práticas realistas [simulação] foram muito boas para isso, para saber qual é a função que eu tenho que fazer, o que eu devo fazer... para a gente já ficar mais preparado quando chegar o dia de alguém ter que ir pro centro cirúrgico já não vai ficar perdido, já sabe qual é o papel, já sabe qual é a função, o que tem que ser desenvolvido lá (E5-G2).

Além disso, as simulações aproximaram os estudantes, de forma protegida, das situações e dinâmica do bloco cirúrgico, para o momento que estiverem na prática.

A gente [estudante] montava como se fosse um centro cirúrgico na sala de aula, se paramentava certinho ... cada um ficava com um papel, e aí ela [docente] ia avaliando se a gente sabia, se paramentar, preparar o centro cirúrgico, um de nós ficava como paciente, anestesista, tinha o médico, enfermeiro, cada um tinha um papel, voltado mais para a área técnica nossa, e para a gente saber como agir na hora que estivesse no centro cirúrgico (E4-G2).

Os estudantes apontaram que se sentiram confortáveis ao realizar as atividades simuladas, e que embora sentissem a necessidade de acertar, não se sentiam pressionados e desconfortáveis durante a simulação.

Por mais que fosse uma simulação, a gente [estudante] precisa acertar, porque a gente tinha que fazer o certo, mas não sentia aquela pressão, que geralmente a gente sente no dia a dia, porque ficava bem mais fácil... era bem leve, bem prático, a gente brincava no meio com toda a situação, além de ter sido bem positivo, era bem divertido, então não ficou uma coisa pesada... era gostoso (E1-G2).

Associado ao conforto em vivenciar as simulações, foi relatado o aspecto descontraído, e a leveza nos apontamentos necessários, realizados de maneira respeitosa, permitindo que o estudante identificasse quais eram as fragilidades encontradas no seu processo de ensino-aprendizagem.

A gente [estudante] ficava mais solta (E4-G2).

Fazia ficar de uma forma bem leve, mais descontraído (E1-G2).

Não ficava pesado (E6-G2).

O desenvolvimento da disciplina, possibilitou a articulação da teoria com a prática, a qual permite a assimilação do conteúdo, à medida que permitiu a inserção do estudante no cenário real, fazendo com que ele visualizasse e vivenciasse o conteúdo que está sendo aprendido.

Com este método a gente consegue ver a prática junto com a teoria e assimila muito mais o nosso conhecimento (E2-G1).

O problema que a gente via lá a gente discutia em sala, então isso ajuda muito mais aprender ... A gente adquirir o conhecimento (E4-G1).

Desta forma, foi possível despertar a capacidade de resolução de problemas, o que favorece o processo de aprendizagem.

Trazia o problema do centro cirúrgico e discutia em sala, da próxima vez que a gente ia, a gente estava mais preparado, trazia alguma situação, algum problema de lá, quando a gente ia, a gente discutia sobre esse problema em sala ... O que a gente via lá, o que acontecia lá a gente discutia em sala (E5-G2).

Nesse movimento diferente do ensino tradicional, o estudante é colocado em um cenário real, onde pode obter as experiências reais de aprendizagem e a partir da sua vivência realizar o estudo dos conteúdos pertinentes, tornando este processo muito mais ativo, uma vez que o conhecimento se torna algo palpável e de fácil aplicação e visualização, menos abstrato e desarticulado da realidade.

O que a gente já estava aprendendo aqui na sala já foi levado para o campo, no estágio, e com toda liberdade para poder tá atuando ali, fazendo os procedimentos, acompanhando o

trabalho, sob orientação dela (docente), mas já é, colocando em prática a proposta bem dinâmica mesmo (E1-G1).

Observa-se também, que os estudantes tiveram a percepção de que o aprendizado pode ser construído individual e coletivamente, respeitando as vivências de cada estudante, permitindo um diálogo que estimula o desenvolvimento pessoal e coletivo.

[...] Ai juntava todo mundo cada um dava opinião e a gente aprende mais porque... Na vida... Cada um tem uma forma de pensar (E4-G1).

Identificam que a metodologia ativa proporcionou maior aprendizado na área de estudo, permitindo integração dos conhecimentos e reconhecimento do seu papel enquanto técnico em enfermagem.

Eu acho que eu tinha muita dificuldade sabe, pra entender teoria [...] Mas essa forma de ensino abriu demais a minha mente... Porque eu pude compreender mais as coisas sabe? Qual é a minha função? Qual é a minha responsabilidade com o paciente? Durante o ato cirúrgico, até a saída do paciente no pós-operatório e a gente fazia todo um reconhecimento, a gente reconhecia as funções que a gente tinha que fazer ali, tanto no arsenal, na no processo de esterilização dos materiais (E4-G1).

A realidade vivida foi problematizada, a incorporação de casos permitiu que eles se desenvolvessem pesquisando, dialogando e trocando experiências e conhecimentos.

A gente fez muito estudo de caso também, onde era dado pra nós um caso clínico de um paciente, ai a gente tinha que... descobrir qual era a patologia, o que deveria ser realizado com esse paciente, qual era o tratamento, ai depois ela passava mais assunto da matéria pra nós, onde ficava muito mais fácil de compreender, a gente já tinha tido a prática, a simulação, o exame, o exame físico e tudo mais e aí ficava mais fácil de compreender (E2 – G1).

A mudança na metodologia desenvolvida estimulou o comprometimento com o processo de aprender, trouxe responsabilidade para o estudante, que passa de fato a ser o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

A gente tem que ter a curiosidade para buscar sobre aquele assunto e isso estimula muito né, o aluno a aprender, eu pelo menos aprendo muito mais pesquisando, lendo sobre o assunto (E2-G1).

Muitas pessoas que trabalham acabam não priorizando o estudo né, mas quando entra esse método que é passado para nós um problema ali para a gente resolver, para a gente poder pesquisar mais sobre o assunto, isso estimula nossa curiosidade de aprender, porque se a gente não for atrás a gente não aprende também (E2-G1).

Tem que pesquisar, tem que correr atrás e para mim isso foi muito bom, pelo menos o meu, o meu modo de aprender eu gosto mais de pesquisar, ler bastante sobre o assunto... (E2-G1)

A experiência de aprendizagem com o método ativo foi avaliada de forma positiva.

Para mim é o melhor método que existe de aprendizado eu acho que não deveria mais existir essa maneira de entrar na sala de aula, passar teoria e você vê lá e não tem que ser assim porque mudou totalmente a maneira de aprendizado, eu consegui assimilar muito mais (E2-G1).

Essa forma de ir lá ver o problema e discutir em sala é muito mais interessante, tanto que... A gente tem visões diferentes né (E4-G1).

Associado à boa experiência com o método da problematização, os estudantes expressam também um desejo de implementação dessa metodologia em outras disciplinas.

“Se fosse em outras matérias ajudaria bastante também porque a gente vai lá vê o problema e discuti em sala o que aconteceu (E3-G2)”.

“Se a escola adotasse esse método com os outros professores seria legal, com as outras matérias, porque a gente aprendeu bastante, então seria interessante para as outras turmas também que fizesse porque foi muito bom (E11-G2)”.

Os resultados desse estudo revelam que as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem ativo na disciplina de cuidado perioperatório na visão dos estudantes perpassam pela comparação entre os métodos de ensino tradicional e ativo, pelo maior protagonismo do estudante, bem como maior comprometimento com estímulo à curiosidade. Acresce-se a isso, a compreensão de que a inserção em cenários reais de aprendizagem e vivência de práticas simuladas facilitam a construção do conhecimento e a sua aplicabilidade, refletindo na prática profissional. Tais potencialidades corroboram o fato de que a utilização de métodos ativos facilita o ensino de enfermagem perioperatória, sendo avaliada de forma positiva pelos estudantes.

Embora haja esforços para mudanças na formação em saúde, no sistema educacional brasileiro, ainda é comum a presença dos métodos tradicionais, onde o professor é representado como detentor de conhecimento, e transmite os saberes aos seus estudantes por meio de aulas expositivas. Entretanto, é esperado das instituições educacionais, professores, gestores públicos e estudantes, a desconstrução deste padrão de ensino, por intermédio da adoção de métodos que estimulem a participação do discente em todas as etapas de formação. ⁽²¹⁾

Apesar da grande influência da educação bancária no ensino, que consiste no movimento de depositar conhecimento, a educação brasileira tem vivenciado transformações ao longo de sua história. O ensino técnico profissionalizante encontra-se em um dos níveis que mais enfrentou mudanças, no que diz respeito a sua concepção, estrutura e organização. ⁽²²⁾

Os técnicos em enfermagem têm papel fundamental no cuidado integral e humanizado em saúde e na segurança do paciente. Nesse sentido, a formação técnica em enfermagem possui alta complexidade, e os projetos pedagógicos das instituições devem prever um perfil de formação que assegure concepções ampliadas da atuação da enfermagem, em todas as suas dimensões. O técnico em enfermagem deve ser capaz de compreender os determinantes do processo saúde-doença e desenvolver ações de promoção, proteção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. ⁽²³⁾

Portanto, é necessário que os cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem adequem seus processos educativos superando o modelo de ensino hegemônico. Para alcançar esta mudança, as metodologias ativas são inseridas como estratégia educacional que contribui para a aproximação da teoria à prática, possibilitando um processo de formação dinâmico e flexível, que incentiva e apoia uma atuação ativa do estudante. ⁽²⁴⁻²⁵⁾

Nessa direção, enquanto ferramenta de integração teórico-prática, a simulação traz contribuições como, possibilidade de vivenciar situações em ambiente protegido antes do contato com o paciente real, desenvolvendo e aplicando conhecimentos e habilidades em

ambiente seguro; minimiza as chances de erro; melhora a percepção de responsabilidade do estudante frente ao cuidado praticado; é uma experiência importante para a aprendizagem psicomotora, proporciona desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo; fortalece a confiança e habilidades comunicativas e amplia a aprendizagem acerca da integralidade do cuidado. ⁽²⁶⁾

No processo de simulação, o professor deve reconhecer, direcionar e apoiar a elaboração de sentimentos e emoções dos estudantes durante a atividade, bem como pontuar as fragilidades no desenvolvimento do cuidado, para que o estudante compreenda o caráter formativo da atividade e se desenvolva de maneira satisfatória. ⁽²⁷⁾

Assim, na metodologia ativa o estudante deve desvincular-se da passividade de apenas consumir o conteúdo apresentado pelo professor e vivenciar situações, buscar o conhecimento, colocá-lo em prática por meio das simulações em um ambiente seguro, para posteriormente aplicá-lo com mais segurança na prática profissional.

Portanto, entende-se que a inserção de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em Enfermagem Perioperatória tem oportunizado a formação de profissionais críticos, reflexivos e potencialmente criativos, capazes de atuar frente as demandas do mundo do trabalho. Essa metodologia possibilitou maior aproximação entre teoria e prática, estimulando a participação ativa e o raciocínio clínico do estudante, além de promover maior aproximação à realidade do trabalho.

Ademais, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, a busca autônoma de elementos para a teorização, em direção da resolução de situações-problema, reais ou simulados, mediados pelo professor. Assim, o estudante é incentivado a adotar posturas ativas e interativas. ⁽²⁸⁾

A metodologia problematizadora desperta a curiosidade, conforme os estudantes adentram na teorização e buscam novos elementos, ainda desconhecidos, que não foram trazidos nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando o docente aceita e analisa as contribuições dos estudantes, estimula os sentimentos de engajamento nas atividades, competência e pertencimento, além de estimular a continuidade nos estudos. ⁽²⁹⁾

O engajamento do estudante à novas aprendizagens, é fator essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, se preparando para o exercício profissional futuro. ⁽²⁹⁾

Desse modo, as metodologias ativas, possibilitam a formação de profissionais ativos, críticos e reflexivos e a promoção da autonomia que acontece neste método estimula a responsabilidade e comprometimento com o processo, resultando em uma construção coletiva

do conhecimento, com reflexo na atuação desse futuro profissional no desenvolvimento de habilidades, resolução de problemas, e raciocínio clínico enfrentamento de situações de conflito. ⁽³⁰⁾

CONCLUSÃO

Diante da elaboração e implementação de um plano de aula para a disciplina de Assistência Perioperatória, identificou-se as potencialidades do método, na perspectiva dos estudantes.

Os participantes revelam que foi perceptível a mudança no ensino com a utilização da aprendizagem ativa, problematização, evidenciando a possibilidade de integração entre teoria e prática, oportunizada pela inserção desde o início nos cenários de aprendizagem, proporcionando um movimento ativo e com maior autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem.

Destacam a importância da construção do conhecimento a partir da prática real e simulada como estratégia que potencializou o processo de ensino, possibilitando reflexões acerca do cuidado.

A metodologia implementada estimulou o estudante no seu processo de aprender, o que resultou em maior comprometimento com seus estudos, por se sentirem responsáveis pela sua aprendizagem.

A articulação entre teoria e prática está permeada por experiências que proporcionam aprendizagem significativa, permitindo ao estudante fazer novas conexões acerca de conteúdos previamente acessados.

Como consequência de um processo de ensino articulado e significativo, evidencia-se que a metodologia da problematização, contribui para a prática profissional, à medida que insere o estudante no mundo do trabalho e favorece seu desenvolvimento profissional.

Destaca-se a avaliação positiva dos estudantes que vivenciaram o processo ativo de formação na disciplina de cuidado perioperatório, mobilizando o desejo de que esse método fosse implementado em outras disciplinas.

Tem-se como limitação do estudo o fato de ter sido desenvolvido em uma única instituição do estado de São Paulo. No entanto, ressalta-se que seus resultados podem ser extrapolados e implementados em outras instituições de nível técnico.

Disponibilização de Dados de Pesquisa

Os dados serão disponibilizados mediante solicitação ao autor correspondente.

Contribuições de Autoria

Todos os autores confirmam ter contribuído substancialmente para: 1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação dos dados; 2) redação do artigo ou revisão crítica de seu conteúdo intelectual; 3) aprovação final da versão a ser publicada; 4) responsabilização por todos os aspectos do trabalho, assegurando que questões relacionadas à precisão ou integridade de qualquer parte do estudo sejam adequadamente investigadas e resolvidas.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Durante a elaboração deste manuscrito, foi utilizada a ferramenta ChatGPT (OpenAI, modelo GPT-6) para auxiliar na revisão linguística e correção de erros de escrita. Todas as sugestões fornecidas pela ferramenta foram revisadas e avaliadas criticamente pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo conteúdo final do manuscrito, incluindo sua precisão, integridade e originalidade. A ferramenta de inteligência artificial não substitui a contribuição intelectual dos autores nem sua responsabilidade pelo trabalho.

Conflito de Interesses

Os autores não têm conflito de interesses a declarar.

REFERÊNCIAS

1. Rocha, J. B. B.; Nogueira, L. T.; Zeitouni, R. C. G. Entre o prescrito e o real: (des)compasso entre ensino e prática do técnico de enfermagem. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem. 2005;9(2):237-246. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1277/127720493011.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.
2. Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. [Internet]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 23 out. 2021.
3. Brasil. Ministério da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Internet]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 Out 2021.
4. Carvalho, A. C. Associação Brasileira de Enfermagem – 1926/1976: Documentário. Rev Bras Enferm. 2002;55(3):249-263. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wdJvVhRwdhQQGLnCrrBTYxB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 Out 2022.

5. Oguisso, T. considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. Rev Bras Enferm [Internet]. 1977;30(2):168-174. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-716719770002000013>
6. Brasil. Lei nº 7.498/86, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. [Internet]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17498.htm. Acesso em: 24 Out 2021.
7. Brasil. Lei 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. [Internet]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 07 Nov 2022.
8. Cêa, G. S. S.; Reis, L. F.; Conterno, S. Profae e a lógica Neoliberal: estreitas relações. Rev Trab Educ Saúde. 2007 Jun;5(2):169-183. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000200003>
9. Brasil. Presidência da República. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Internet]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 Nov 2022.
10. de Macêdo RC, Rezegue DM, Boulhosa FJ da S, Rezegue RS, Lira SCS, Cayres V de FW, et al. REFLEXÕES E DESAFIOS ACERCA DA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE, NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. ARE [Internet]. 3º de outubro de 2025 [citado 19º de julho de 2026];7(10):e8665. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8665>
11. Facchini, L. A., Guilam, M. C. R., Teixeira, C. P., Cyrino, A. P. Mestrado Profissional em Saúde da Família (ProfSaúde): educação no trabalho, pesquisa e inovação para o desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Interface (Botucatu) [Internet]. 2020;24:e200667. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.200667>
12. CARDOSO, Rosane do Socorro Pereira; SILVA, Maria Sueli Soares da; CRUZ, Diomar Fé Santos da; LAMEIRA, Lanna Valéria da Costa; QUESMA, Mário Sérgio Baia; AMANAJÁS PENA, Rosimere; ALMEIDA, Valdelina Barreto de; MARCONSINE, Renata Pereira Togneri; TAVARES, Ivone Maria Bolzan Rodrigues; COSTA, Daiana da Cunha Cavalini; BELMOCK, Ivânia Bazoni. Despertando a curiosidade: estratégias de ensino-aprendizagem com metodologias ativas. Revista Foco, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e5507, jun. 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n6-152.
13. Vieira, M. N. C. M.; Panúncio-Pinto, M. P. A Metodologia da Problemática (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. Medicina (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p241-248. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104310>. Acesso em: 9 Maio 2023.

14. Florêncio, Patrícia Cavalcante de Sá; MELO, André Luis Canuto Duarte; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Práticas pedagógicas com metodologias ativas no ensino técnico em enfermagem:: desafios na contemporaneidade. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 26, n. 83, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.84794. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84794>. Acesso em: 10 maio. 2026.
15. Ferreira, M. da R., Dornfeld, D., Soster, C. B., Einloft, F. M. S., Fajardo, A. P., Barilli, S. L. S., Romer, C. M., Bertencello, K. C. G. Curso Técnico em Enfermagem: concepções pedagógicas da formação. RSD [Internet]. 2022 Ago 7 [citado 11 Jul 2023];11(10):e461111032962. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32962>
16. Mitre, S. M., et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Rev. Ciência e Saúde Coletiva. 2008;13:2133-2144. DOI: 10.1590/S1413-81232008000900018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 23 Out 2021.
17. Pertille, F., Dondé, L., Oliveira, M. C. B. Formação profissional de nível médio em enfermagem: desafios e estratégias de ensino. Journal of Nursing and Health, v. 10, n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/issue/view/973>. Acesso em: 15 Mar 2023
18. Minayo, M.C.S; Gomes, S.F.D.R. Pesquisa Social, teoria, método e criatividade. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 26 Jul 2023.
19. Souza VRS, Marziale MHP, Silva GTR, Nascimento PL. Translation and validation into Brazilian Portuguese and assessment of the COREQ checklist. Acta Paul Enferm. 2021;34:eAPE02631. doi: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO02631>.
20. Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 Jul 2023.
21. Berbel NAV. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J/?format=pdf&lang=pt>
22. Costa RR de O, Medeiros SM de, Vitor AF, Lira ALB de C, Martins JCA, Araújo MS de. Tipos e finalidades da simulação no ensino de graduação em enfermagem: revisão integrativa da literatura. Rev. baiana enferm. [Internet]. Setembro 16, 2016 [cited July 12, 2023];30(3). Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/16589>
23. Wermelinger MC de MW, Boanafina A, Machado MH, Vieira M, Ximenes Neto FRG, Lacerda WF de. A formação do técnico em enfermagem: perfil de qualificação. Ciênc saúde

- coletiva [Internet]. 2020 Jan;25(1):67–78. Available from: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27652019>
24. Rodrigues RM, Menegarde M, Conterno S de FR. Avaliação de alunos do curso técnico em enfermagem de um centro estadual de formação profissional [Internet]. Pré-impressões SciELO. 2021 [citado em 11 de julho de 2023]. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2460>
25. Chianca-Neves MGB, Lauer-Leite ID, Priante PT. As concepções de preceptores do SUS sobre metodologias ativas na formação do profissional da saúde. Educ rev [Internet]. 2020;36:e207303. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698207303>
26. Sousa JDN, Fernandes CS, Ximenes MAM, Caetano JA, Galindo Neto NM, Barros LM. Efetividade do Arco de Maguerez no ensino de enfermagem sobre cateterismo vesical: estudo quase-experimental. Rev Gaúcha Enferm. 2021;42:e20200105. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200105>
27. Montes LG, Rodrigues CIS, Azevedo GR de. Assessment of feedback for the teaching of nursing practice. Rev Bras Enferm [Internet]. 2019 May;72(3):663–70. Available from: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0539>.
28. Marin, M. J. S., Lima, E. F. G., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K. D. da, Gonzalez, C., et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Rev bras educ med [Internet]. 2010 Jan;34(1):13–20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>.
29. Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65ª edição, Rio de Janeiro, 2018. Editora Paz e Terra. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf.
30. Maciel CMLA, Rondon GA de S, Fernandes CT. A Implantação da Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL, no Curso de Graduação em Medicina da Universidade do Estado do Mato Grosso Sob a Perspectiva dos Estudantes. Rev. Ens. Educ. Cienc. Hum. 2018;19(2):195-201. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/6060>.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.