



ARTIGOS ORIGINAIS

Perspectivas discentes das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação em saúde

Students' perspectives of active teaching-learning methodologies in health education

Perspectiva de los estudiantes de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la formación em salud

 Luiz Eduardo Oliveira Matos*
 Márcia Schott**
 Renata Jardim***

RESUMO

As Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) são estratégias de inovação curricular que privilegiam o protagonismo do aluno. Neste estudo, objetivou-se investigar as MAEA sob a percepção de discentes da área da saúde. Trata-se de estudo transversal, com abordagem descritiva, realizado por meio de questionários semiestruturados distribuídos a estudantes de oito cursos da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Lagarto, de fevereiro de 2018 a junho de 2019. Os dados foram analisados de forma descritiva por meio do *software Excel (Microsoft®)* e STATA. Participaram desta pesquisa 412 (25%) discentes, 42,5% (n=175) estava no ciclo comum/básico (I ciclo). Quanto a satisfação com o ensino, 77% (n=317) dos estudantes relataram que ao menos um dos módulos com MAEA deveria ter outra metodologia de ensino, e 30,3% (n=122) referiram que provavelmente ou com certeza mudariam de curso; 25,1% (n=102) referiram que provavelmente ou com certeza mudariam de instituição de ensino. Na análise por módulo curricular, o módulo Tutorial que utiliza o PBL foi apontado como aquele que mais influencia na geração de tensão, ansiedade e estresse. O módulo de PEC baseado na problematização influenciou de forma mais prevalente aspectos de Humanização e Cidadania. Habilidades, módulo mais diverso em MAEA, foi o que apresentou maior prevalência de elevada contribuição para formação profissional. Os resultados demonstraram percepções diversas sobre as MAEA na educação superior indicando a importância de mais estudos sobre as práticas pedagógicas na formação em saúde, e a necessidade de reflexão institucional e docente sobre a aplicabilidade das MAEA.

Palavras-chave: Educação Superior. Sistema de Aprendizagem em Saúde. Aprendizagem Baseada em Problemas. Currículo.

* Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Lagarto, Lagarto, Brasil. E-mail: eduardooliveiramattos@gmail.com.

** Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Lagarto, Lagarto, Brasil. E-mail: marciaschott@hotmail.com.

*** Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Lagarto, Lagarto, Brasil. E-mail: renatajardim.m@gmail.com.

ABSTRACT

The Active Teaching-Learning Methodologies (ATLM) are curricular innovation strategies that focus on student protagonists. This study aimed to investigate the ATLM from the perception of students in the health area. This is a cross-sectional study, with a descriptive, and quantitative approach carried out through semi-structured questionnaires distributed to students from eight courses at Federal University of Sergipe, Lagarto Campus, from February 2018 to June 2019. Data were analyzed descriptively using Excel (Microsoft®) and STATA software. 412 (25%) students participated in this research, (77%; n=317) reported that at least one of the modules with ATLM should have another teaching methodology, 42,5% (n=175) was in the common/basic cycle (1st cycle), and 30,3% (n=122) said that they would probably or change their course; 25,1% (n=102) reported that they would probably or change educational institutions. The results showed different perceptions about ATLM in higher education, indicating the importance of further studies on pedagogical practices in health education. In the analysis of the curricular module, the Tutorial module that uses Problem Based Learning was identified as the one that most influences the generation of tension, anxiety, and stress. The PEC module based on problematization influenced more aspects of Humanization and Criticality. Skills were characterized as the most diverse module in ATLM, with the highest prevalence of high flow for professional training. The results can be different about the ATLM in higher education. Generally indicating the importance of further studies on pedagogical practices in health education and the need for institutional and teaching reflection on the applicability of the ATLM.

Keywords: Higher education. Learning Health System. Problem Based Learning. Curriculum.

RESUMEN

Las Metodologías Activas de Enseñanza-Aprendizaje (MAEA) son estrategias de innovación curricular que se enfocan en el protagonismo del estudiante. Este estudio tuvo como objetivo investigar el MAEA a partir de la percepción de los estudiantes del área de la salud. Se trata de un estudio transversal, con enfoque analítico, descriptivo y cuantitativo, realizado a través de cuestionarios semiestructurados distribuidos a estudiantes de ocho carreras de la Universidad Federal de Sergipe, Lagarto Campus, de febrero de 2018 a junio de 2019. Los datos fueron analizados de forma descriptiva utilizando el software Excel (Microsoft®) y STATA. 412 (25%) estudiantes participaron de esta investigación, 42,5% (n=175) estaban en el ciclo común/básico (I ciclo). En cuanto a la satisfacción con la enseñanza, el 77% (n=317) de los estudiantes reportaron que al menos uno de los módulos con MAEA debería tener una metodología de enseñanza diferente, el 30,3% (n=122) informó que probable o definitivamente cambiaría de rumbo; el 25,1% (n=102) reportaron que probable o definitivamente cambiarían de institución educativa. En el análisis por módulo curricular se identificó al módulo Tutorial que utiliza ABP como el que más influye en la generación de tensión, ansiedad y estrés. El módulo PEC basado en la problematización influyó en aspectos de Humanización y Criticidad de manera más prevalente. Competencias, el módulo más diverso del MAEA, fue el de mayor prevalencia de alta contribución a la formación profesional. Los resultados mostraron diferentes percepciones sobre MAEA en la educación superior, indicando la importancia de profundizar los estudios sobre prácticas pedagógicas en la formación en salud, y la necesidad de reflexión institucional y docente sobre la aplicabilidad de MAEA.

Palabras clave: Educación Superior. Aprendizaje del Sistema de Salud. Aprendizaje Basado en Problemas. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A formação em saúde ainda tem sido pautada no uso de metodologias educacionais unilaterais, centradas no docente, sob forte influência de um modelo educacional ainda hegemônico (NOGUERO, 2007), no qual persiste, também, um discurso biológico e reducionista do processo de saúde-doença (IRINEU, 2018).

Entende-se a formação em saúde como um aspecto fundamental para a Reforma Sanitária de Saúde no Brasil, assim como para a contínua implantação, desenvolvimento e efetivação do Sistema Único de Saúde (SUS). Campos, Aguiar e Belisário destacam que um importante problema na formação dos profissionais encontra-se na “defasagem entre o que se ensina nos

cursos de graduação em saúde e a realidade observada no cotidiano dos serviços de saúde, ou no seio das comunidades” (2012, p. 889).

Devido à necessidade de contemplar uma formação em saúde que entenda as demandas sociais, e do sistema e serviços de saúde, novos modelos de ensino têm sido incentivados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área da saúde (BRASIL, 2003), mobilizando as Instituições de Ensino Superior (IES) a repensarem o processo de formação em saúde com a incorporação de novas estratégias pedagógicas de ensino. Assim, tem sido implementado processos pedagógicos menos fragmentados por áreas do conhecimento, propiciando um aprendizado mais significativo com currículos integrados, contextualizando as práticas educacionais à realidade social, estimulando a reflexão sobre a dimensão ética do trabalho em saúde, principalmente no SUS (IRINEU, 2018; CASTRO; GONÇALVES, 2018; MATOS; SCHOTT; JARDIM, 2021).

Nesse processo de inovações curriculares, as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) são estratégias que tem sido cada vez mais utilizadas no sentido de um modelo educacional mais participativo com protagonismo do aluno, alicerçado em um princípio teórico de autonomia. Nas MAEA todos os indivíduos são compreendidos como sujeitos históricos e culturais e, portanto, assumem um papel ativo na aprendizagem mútua, conferindo valor às suas experiências e saberes, e entendendo-as como um ponto de partida para construção do conhecimento (FREIRE, 2002). A utilização de um processo de ensino-aprendizagem articulado à comunidade e mais participativo/ativo resulta na formação de profissionais de saúde mais críticos, reflexivos, comunicativos, criativos, responsáveis, e humanos, bem como em profissionais com uma melhor compreensão da realidade social e do cuidado em saúde (MATOS; SCHOTT; JARDIM, 2021).

Aspectos comportamentais, como competitividade e individualismo, além de competências de aprendizagem, também estão relacionados as DCN. Matos *et al.* (2022) trazem reflexões sobre as estratégias de ensino, inclusive com MAEA, e suas influências sobre as condições comportamentais, principalmente sobre seu impacto nas competências e objetivos de aprendizagem, como a empatia e humanização.

Delors (1998, p. 101) apresenta pilares acerca do aprender a “conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser”, e refere acerca da necessidade de a instituição educacional ensinar através do prazer em aprender, fomentando a capacidade de aprender a aprender. Entende-se que as MAEA se apresentam como uma ferramenta pedagógica importante para a formação em saúde, visto que compreende tais pilares fundamentais e influenciam positivamente no fortalecimento da capacidade dos profissionais em intervir em contextos e vivências de complexidade variável.

Em consonância com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil passaram a implementar MAEA em seus currículos entendendo o estudante como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar aprendizagem significativa, e currículo integrado em uma espiral construtivista do conhecimento (LIMA, 2017). Dentre as estratégias pedagógicas com MAEA utilizadas pelas IES em suas disciplinas/matérias/módulos curriculares estão a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL) (MATOS; SCHOTT; JARDIM, 2021), Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) ou gamification (gamificação) (CASTRO; GONÇALVES, 2018), Problematização e Arco de Magueréz (SCHOTT, 2018), Aprendizagem Baseada em Simulações (Objective Structured Clinical Examination - OSCE) (CACHO *et al.* 2016), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (PAULA, 2017), Aprendizado de Inquérito Guiado

por Processo (Process Oriented Guided Inquiry Learning - POGIL) (PEREIRA, 2019), Sala invertida (BOLLELA, 2017), dentre outras.

Considerando a importância de se implementar melhorias na formação em saúde, principalmente no momento atual de múltiplas estratégias de enfraquecimento do SUS e da educação superior pública (BRASIL, 2016; 2019a), são necessárias investigações que monitorem e avaliem sob diferentes olhares as estratégias de fortalecimento da formação em saúde no Brasil. Este estudo buscou investigar e analisar as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem sob a perspectiva de discentes de graduação de cursos da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Professor Antônio Garcia Filho, em Lagarto, município no interior do estado de Sergipe.

METODOLOGIA

O presente estudo faz parte do Projeto intitulado 'Política de Educação Permanente em Saúde: Recursos Humanos e Articulação Ensino-Serviço no Cenário das Redes de Atenção à Saúde no Estado de Sergipe', realizado pelo Núcleo Transdisciplinar de Estudos em Saúde Coletiva (NUTESC) da UFS. O projeto se insere no debate da gestão do trabalho e da educação em saúde no Brasil, num cenário de expansão da regionalização do SUS com objetivo de permitir maior conhecimento da educação dos trabalhadores e profissionais de saúde no estado.

Trata-se de um estudo observacional, com caráter transversal e de abordagem descritiva e quantitativa realizado por meio de questionários semiestruturados autoaplicáveis. Os participantes deste estudo foram discentes de graduação matriculados nos oito cursos da área de ciências da saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional) da UFS, campus Lagarto, em Sergipe. O campus está inserido no processo de interiorização do ensino superior, e em seu projeto pedagógico é preconizada a inserção de estratégias participativas, ativas e condutivas no processo de ensino-aprendizagem, como a utilização de MAEA.

A pesquisa foi realizada entre fevereiro de 2018 a junho de 2019 nas dependências da IES e via *internet*. Todos os estudantes matriculados na instituição que aceitaram participar da presente investigação foram incluídos. Não houve critérios de exclusão.

O instrumento utilizado foi composto por dois eixos: (1) Sociodemográfico: (a) sexo, (b) identidade De gênero, (c) orientação sexual, (d) data de nascimento e idade, (e) cor da pele, (f) curso, (g) Ciclo/Período de estudo, (h) ano de ingresso, (i) religião, (j) situação conjugal, (k) número de filhos, (l) necessidade de deslocamento de cidade e/ou estado, (m) situação de moradia atual, (n) frequência de visita familiar, (o) apoio emocional por convívio social, (p) renda atual e (q) intensidade de realização de atividades de lazer; (2) Condições de Ensino: (a) Entendimento e percepção da Articulação/Integração Ensino-Serviço-Comunidade (IESC)(b) Percepção sobre a contribuição dos módulos curriculares em aspectos de formação humana, emocional e profissional, (c) Percepções sobre os módulos, a Instituição de Ensino e graduação em curso.

Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva por meio dos softwares Excel (Microsoft®) e STATA versão 12. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário de Aracaju (Parecer nº 949.513). Consentimentos livres

e esclarecidos foram obtidos pelos participantes, e respeitou-se as exigências das diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS

Participaram desta pesquisa 412 discentes da UFS-Lagarto, cerca de 25% da média de estudantes ativos entre 2018-2019 (n=1.639). A maior representatividade foi constituída por estudantes do curso de Farmácia e a menor do curso de Odontologia. Detalhes sobre a distribuição universal e amostral encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 — Distribuição universal e amostral dos discentes de graduação dos oito cursos de saúde da Universidade Federal de Sergipe, campus Professor Antônio Garcia Filho, Lagarto, Sergipe, Brasil (2018-2019).

CURSOS	DISTRIBUIÇÃO DO UNIVERSO DE DISCENTES						DISTRIBUIÇÃO AMOSTRAL	
	Número de discentes com matrículas ativas (2018)		Número de discentes com matrículas ativas (2019)		Média de discentes (2018-2019)		Participantes do estudo	
	n	%	n	%	n	%	n	%*
Enfermagem	189	12,1	197	11,5	193	11,8	40	10,0
Farmácia	180	11,5	213	12,4	196	12,0	149	36,0
Fisioterapia	209	13,4	224	13,1	216	13,2	47	11,5
Fonoaudiologia	152	9,7	169	9,8	160	9,8	53	13,0
Medicina	308	19,7	332	19,4	320	19,5	30	7,0
Nutrição	176	11,3	185	10,8	180	11,0	33	8,0
Odontologia	200	12,7	218	12,7	209	12,7	24	6,0
Terapia Ocupacional	149	9,5	177	10,3	163	10,0	35	8,5
TOTAL	1.563	100,0	1.715	100,0	1.639	100,0	412	100,0

*percentual por amostra (n), considera 412 estudantes participantes como 100%.

Fonte: Anuário Estatístico da UFS 2016-2018 (UFS, 2018); UFS em números, edição especial 2019 (PORTAL UFS, 2020).

A maior parte dos participantes era do gênero feminino (73,2%; n=300), heterossexuais (91%; n=377), solteiros (93%; n=383), negros [preto ou pardo (75,8%; n=317)]. A média de idade dos participantes foi de 21 anos, sendo a mediana de 20 (mínima 16 anos – máxima 53 anos). Outros detalhes acerca dos dados sociodemográficos são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 — Perfil sociodemográfico da amostra de discentes dos oito cursos de saúde Universidade Federal de Sergipe, campus Professor Antônio Garcia Filho, Lagarto, Sergipe, Brasil (2018-2019).

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	n	%
Sexo		
Feminino	298	72,7
Masculino	112	27,3
Identidade de Gênero		
Feminino	300	73,2
Masculino	110	26,8
Orientação sexual		
Heterossexual	372	91,0
Homossexual	21	5,0
Bissexual	16	4,0
Idade (anos)		
16 – 19	162	43,0
20 – 24	182	48,0
25 – 53	35	9,0
Cor da pele/Etnia		
Amarela/Oriental	7	1,7
Branca	89	22,0
Indígena	2	0,5
Parda	270	65,8
Preta	42	10,0
Estado civil/Situação conjugal		
Casado(a)//União Estável	30	7,3
Solteiro (a)	377	92,7
Filhos		
Sem filhos	154	37,5
1 filho	241	58,9
2 a 3 filhos	15	3,6
Renda atual		
Não é suficiente e tenho problemas financeiros	45	11,0
Não é suficiente, mas consigo pagar minhas contas	114	28,0
É suficiente para pagar contas, mas não sobra para o lazer	130	32,0
É suficiente para pagar contas e sobra para o lazer	119	29,0
TOTAL	412	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Quanto à distribuição de curso, ciclo e ano de ingresso, 42,5% (n=175) estava no ciclo comum/básico (I ciclo), 55,3% (n=226) referiram ingresso na IFES entre 2017 e 2019 e 77% (n=317) relataram que ao menos um dos módulos disciplinares deveria ter outra metodologia de ensino (Tabela 3).

Tabela 3 — Aspectos de ensino e percepções discentes sobre as metodologias de ensino, conforme módulos curriculares da Universidade Federal de Sergipe, campus Professor Antônio Garcia Filho, Lagarto, Sergipe, Brasil (2018-2019).

ASPECTOS RELACIONADOS ÀS METODOLOGIAS DE ENSINO	n	%
Ciclo de ensino		
I	175	42,5
II	112	27,2
III	61	14,8
IV	51	12,4
V	12	2,9
VI	1	0,2
Ano de ingresso		
2011-2012	5	1,2
2013-2014	50	12,2
2015-2016	128	31,3
2017-2019	226	55,3
Algum módulo deveria ter outra metodologia de ensino?		
Sim	317	77,0
Não	95	23,0
Módulos de Ensino que deveriam ter outro método de ensino*		
Tutorial/Equivalente	127	32,5
Práticas de módulos/Equivalente**	30	7,7
Habilidades/Equivalente	104	26,6
Prática de Ensino na Comunidade (PEC)/Equivalente	65	16,6
Internato/Equivalente	7	1,8
Estágio Curricular/Equivalente	22	5,6
TCC	36	9,2

*O mesmo participante poderia marcar mais de uma alternativa em uma pergunta.

**Aulas práticas, como em Laboratórios e outros, do Módulo Tutorial.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Em relação à satisfação quanto ao curso e Instituição de Ensino, 12% (n=49) disseram estar ‘insatisfeitos ou muito insatisfeitos’ quanto à formação na Universidade; 30,3% (n=122) referiram que ‘provavelmente ou com certeza’ mudariam de curso, e 25,1% (n=102) relataram que ‘provavelmente ou com certeza’ mudariam de instituição de ensino (Tabela 4).

Tabela 4 — Grau de satisfação discente quanto à instituição, curso e formação na Universidade Federal de Sergipe, campus Professor Antônio Garcia Filho, Lagarto, Sergipe, Brasil (2018-2019).

VARIÁVEIS INVESTIGADAS	n	%
Grau de satisfação com a formação na Universidade		
Plenamente/Relativamente Satisfeito	218	53,7
Satisfeito	139	34,3
Insatisfeito/Muito insatisfeito	49	12,0
Mudaria de curso		
Com certeza sim/Provavelmente sim	122	30,3
Não sei	56	13,9
Provavelmente não/Com certeza não	225	55,8
Mudaria de Instituição de Ensino		
Com certeza/Provavelmente sim	102	25,1
Não sei	45	11,0
Provavelmente não/Com certeza não	260	63,9
TOTAL	407	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Quando avaliada a contribuição de cada Módulo de Ensino para a formação profissional, o Módulo de Habilidades/Equivalente foi o que apresentou maior prevalência de contribuição (Muito/Muitíssimo) (95,32%; n=387) seguido por Tutorial e Prática de Ensino na Comunidade (PEC), respectivamente, 92,7% (n=378), e 88,5% (n=362). Outros aspectos relacionados às competências que vão ao encontro das DCN (trabalho em equipe, empatia, humanização, criticidade e contribuição para a formação profissional) e comportamentais (competitividade, individualismo e alterações de sono), estão detalhados na Tabela 5.

Tabela 5 — Percepção de discentes da Universidade Federal de Sergipe, campus Lagarto, sobre a influência dos módulos curriculares de aprendizagem que utilizam metodologias ativas de ensino em aspectos de competências curriculares e comportamentais previstas nas DCN (2018-2019).

VARIÁVEIS INVESTIGADAS	TUTORIAL*		HAB*		PEC*		ESTÁGIO*		TCC*		OUTROS**	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
COMPETÊNCIAS CURRICULARES												
Contribuição na formação profissional												
Nada/Pouco	11	3,0	3	1,0	8	2,0	21	7,0	47	16,0	43	50,0
Nem muito nem pouco	19	4,0	16	4,0	39	10,0	41	15,0	55	20,0	9	10,5
Muito/Muitíssimo	378	93,0	387	95,0	362	88,0	218	78,0	180	64,0	34	39,5
Criticidade												
Nada/Pouco	31	7,0	49	12,0	32	8,0	53	21,0	50	20,0	25	50,0
Nem muito nem pouco	76	19,0	111	27,0	75	18,0	34	14,0	34	13,0	8	16,0
Muito/Muitíssimo	299	74,0	249	61,0	297	74,0	163	65,0	169	67,0	17	34,0
Empatia												
Nada/Pouco	144	35,0	90	22,0	44	11,0	108	43,0	126	50,0	33	67,0
Nem muito nem pouco	137	34,0	148	36,0	89	22,0	51	20,0	73	28,0	8	17,0
Muito/Muitíssimo	125	31,0	169	42,0	272	67,0	94	37,0	55	22,0	8	16,0
Humanização												
Nada/Pouco	160	39,0	95	23,0	21	5,0	79	32,0	126	50,0	33	66,0
Nem muito nem pouco	124	30,0	111	27,0	40	10,0	45	18,0	62	24,0	8	16,0
Muito/Muitíssimo	125	31,0	202	50,0	347	85,0	26	50,0	66	26,0	9	18,0
Trabalho em equipe												
Nada/Pouco	137	33,0	84	20,0	41	10,0	129	50,0	163	64,0	36	71,0
Nem muito nem pouco	117	29,0	122	30,0	73	18,0	50	20,0	52	20,0	8	15,0
Muito/Muitíssimo	155	38,0	204	50,0	295	72,0	77	30,0	42	16,0	7	13,0
COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS												
Competitividade												
Nada/Pouco	70	17,0	147	36,0	212	52,0	88	34,0	110	42,0	36	64,0
Nem muito nem pouco	69	17,0	140	34,0	127	31,0	45	17,0	74	29,0	8	14,0
Muito/Muitíssimo	271		123	30,0	70	17,0	125	49,0	74	29,0	12	22,0
Individualismo												
Nada/Pouco	96	23,5	173	43,0	227	51,0	91	36,0	92	36,0	38	74,5
Nem muito nem pouco	68	16,5	129	32,0	123	31,0	44	18,0	45	18,0	8	15,5
Muito/Muitíssimo	244	60,0	104	25,0	54	13,0	116	46,0	118	46,0	5	10,0

*Módulos especificados ou equivalente.

** Apenas quatro participantes relataram “Laboratório morfofuncional/Práticas de módulo” na opção Outros.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

DISCUSSÃO

A elevada prevalência de discentes do sexo feminino é semelhante aos dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019b) e pode ser entendida devido às características sociais e históricas da feminização das profissões da área da saúde (BAMPI *et al.*, 2013), bem como pelo fato da expansiva proporção de mulheres no ensino superior (RICOLDI; ARTES, 2016).

Discentes jovens foram os mais prevalentes na amostra investigada, o que é positivo, visto que poderão ter maiores oportunidades de trabalho (MOROSINI, 2012). No entanto, mais de um terço dos participantes relataram possuir ao menos um filho (62%; n=256). Como referido por Rodriguez (2012), os aspectos socioeconômicos são as principais causas da evasão de universitários, devido à dificuldade de articulação entre o emprego e o estudo; 39% dos discentes participantes deste estudo referiram renda insuficiente. Os acadêmicos contribuem pouco com a renda familiar, pois a maioria não trabalha devido ao turno de graduação, que pode dificultar a inserção no mercado. Isso também poderia explicar os problemas financeiros dos discentes, visto que todos os cursos do campus investigado são de turno matutino e vespertino, exigindo maior dedicação do discente em seus estudos, o que pode influir também nas percepções sobre as MAEA (BAMPI *et al.*, 2013). Outros aspectos do perfil sociodemográfico dessa amostra de discentes da instituição investigada foram discutidos em um estudo de Matos, Schott e Jardim (2021) e Matos *et al.* (2022).

Quanto às percepções sobre a formação em saúde, a grande maioria dos estudantes (77%; n=323) afirmou que ao menos um dos módulos/disciplinas deveria ter outra metodologia de ensino. O módulo de Tutorial/Equivalente (32,5%; n=127) foi o de maior prevalência quanto à necessidade de mudanças, seguido de Habilidades/Equivalente (26,6%; n=107). Apesar da insatisfação de uma parte importante dos discentes com a metodologia de ensino utilizada nos módulos, a imensa maioria referiu que os módulos de Habilidades/Equivalente, Tutorial/Equivalente e PEC/Equivalente, apresentavam ‘Muita/Muitíssima’ contribuição para sua formação profissional: 95% (n=383), 93% (n=383), e 88% (n=366), respectivamente.

A maior parcela da amostra foi constituída de estudantes dos dois primeiros ciclos, desta forma, a percepção de necessidade de mudança de método no módulo disciplinar pode estar relacionada tanto com o processo de adaptação do discente à vida universitária quanto possivelmente às dificuldades decorrentes da transição de um modelo de ensino tradicional vivenciado na educação básica para um modelo mais ativo/participativo com as MAEA. Há uma relação entre a insatisfação com as MAEA por parte dos discentes, normalmente, com o primeiro ano de estudo.

Em relação à satisfação quanto ao curso e Instituição de Ensino, 12% (n=49) disseram estar ‘insatisfeitos ou muito insatisfeitos’ quanto à formação na Universidade; 25,1% (n=102) relataram que ‘provavelmente ou com certeza’ mudariam de instituição de ensino e 30,3% (n=122) referiram que ‘provavelmente ou com certeza’ mudariam de curso. Alguns fatores podem influenciar na avaliação de satisfação com a formação/curso e instituição, e consequentemente na permanência acadêmica. Dentre as possíveis causas da insatisfação com a IFES e a formação, pontua-se o desconhecimento ou informações insuficientes sobre o curso de ingresso, método e sistema de ensino e dificuldades de adaptação com o ambiente acadêmico, questões importantes de serem avaliadas pela IES, pois podem favorecer o abandono do curso. Dessa forma, nota-se uma insatisfação com a IFES investigada por parte dos discentes, que pode estar relacionada as MAEAS devido a fatores como o costume das aulas

baseadas em métodos tradicionais, ansiedade por desempenho e produtivismo, necessidade de comunicação interpessoal e mudança de aprendizado passivo para ativo (BRESSAN *et al.*, 2021).

Os resultados obtidos nos estudos de Morosini (2012) demonstram que a evasão é normalmente um fenômeno predominante no primeiro ano da graduação, envolvendo os dois primeiros semestres. As decisões profissionais feitas por discentes muito jovens são geralmente distorcidas e idealizadas, o que resulta no alto índice de evasão do curso ou da IES, e podem estar relacionadas com um baixo desempenho acadêmico (MOROSINI, 2012). Tal premissa poderia explicar a alta prevalência de possibilidade de mudança de curso e de IES no presente estudo, visto que a maior parte da amostra é mais jovem, sendo 43% (n=162) com faixa etária entre 16 e 19 anos, e pertencentes ao I ciclo (ciclo básico) de ensino da universidade estudada.

Para o desenvolvimento e contribuições nos aspectos de competência das DCN, foi visto que o Módulo de Habilidades/Equivalente (95,0%; n=387) foi o que apresentou maior prevalência de contribuição (Muito/Muitíssimo) para a formação profissional, seguido por Tutorial e PEC, respectivamente, 93% (n=378), e 88% (n=362). O módulo de tutorial também recebeu destaque para 'muito/muitíssima' influência na competência de criticidade (74%; n=299).

Alsenany e Al Saif (2012) discorrem que a OSCE, utilizada normalmente no módulo de Habilidades e equivalentes, apresenta diversas vantagens no processo formativo em saúde, visto que possibilita a ampliação de habilidades clínicas e desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os autores, o cumprimento dos objetivos gerais e específicos de aprendizado somados as integrações de estações e até mesmo aos exercícios com ABP/PBL, proporcionam a integração da teoria e da prática, bem como a aquisição, o aperfeiçoamento e a união de habilidades chave do ensinar e aprender, como o pensamento crítico, a prática reflexiva e a comunicação.

O pensamento crítico é essencial na vida cotidiana e tais habilidades de ação-reflexão críticas devem ser fortalecidas. Outra MAEA condutivista também utilizada nos módulos de Habilidades e seus equivalentes é o POGIL. Esse método amplia a motivação e participação ativa dos estudantes nas atividades, fortalecendo não só o processo de aprendizagem, como a comunicação, análise e resolução de problemas, demonstrando ampla contribuição nas habilidades de pensamento crítico dos discentes (ARTUZ; ROBLE, 2021)

Answan, Lufri e Sumarmin (2018) refletem que a aplicação do método ABP/PBL, utilizado comumente no módulo de tutorial, acentua as habilidades de pensamento crítico uma vez que o enfoque do método se encontra na resolução de problemas por meio dos objetivos, competências e outras atividades. Devido ao processo pedagógico mais autônomo e significativo, uma extensão dos benefícios do método ABP além da criticidade, está na cognição e nas competências afetivas e psicomotoras (ANSWAN; LUFRI; SUMARMIN, 2018). Assim, a autonomia no processo de construção do pensamento-conhecimento e o diálogo coletivo gerado pelo núcleo da situação-problema permite o desenvolvimento de aspectos críticos e cognitivos dos discentes.

É importante ponderar que existe uma variação constante de MAEA utilizadas nos diferentes módulos curriculares ao longo da formação em saúde, valendo-se inclusive de métodos híbridos de ensino e de aprendizagem, alternando entre as MAEA, por exemplo, e utilizando de métodos tradicionais e MAEA, inclusive, em uma mesma disciplina. Compreendemos que em geral, as MAEA estão mais próximas da realidade da prática do futuro profissional, principalmente considerando a Integração Ensino-Serviço-Comunidade, a Metodologia da Problematização e outros métodos ativos, participativos ou condutivistas. Nesse modelo de

formação em saúde, os discentes são responsáveis pela construção do conhecimento de forma ativa, orientados/auxiliados por professores/tutores. A autonomia e criticidade no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa/participativa ou condutivista pode possibilitar o fortalecimento e ampliação do cuidado em saúde para uma formação em saúde mais crítica, reflexiva, e capaz de atender as reais necessidades comunitárias com ampliação da resolutividade (SCHOTT, 2018; MATOS; SCHOTT; JARDIM, 2021)

A análise dos dados lança uma compreensão importante também acerca do módulo de PEC/Equivalentes, visto que apenas 16,6% afirmaram que a Prática de Ensino na Comunidade (PEC) deveria possuir outro método de ensino, ao mesmo passo que a maior parcela dos estudantes afirmaram que tal módulo influenciou de forma mais prevalente nos aspectos de trabalho em equipe (72%; n=298), humanização (85%; n=353) e criticidade (74%; n=302) coerentes com aqueles objetivados pelas DCN. Os participantes (88,5%; n=362) também referiram que o módulo contribuía ‘Muito/Muitíssimo’ para a formação profissional. Matos, Schott e Jardim (2021) descrevem que o Módulo de PEC utiliza do Arco de Maguerez e da IESC como estratégias de ensino, e desenvolve cerca de 50% das aulas no campo. Os autores apontam que o contato precoce com a prática acaba por ser entendido como um aspecto fundamental para a melhoria do ensino em saúde, pois parece resultar na formação de profissionais mais críticos, com melhor capacidade de resolução de problemas inerentes à prática profissional e aos serviços de saúde (MATOS; SCHOTT; JARDIM, 2021).

Schott (2018, p. 267) indica que os aspectos sociais amplos da IESC, priorizada na PEC, conduzem os discentes a uma “inquietação social”. Uma aprendizagem a partir da realidade, desde o início da formação, parece ser um importante instrumento para que os discentes se reconheçam como agentes de transformação social, entendendo também o processo e os sentidos de saúde-doença de forma mais ampla, sendo capazes de desenvolverem excelência técnica com relevância social. Ainda assim, é importante frisar que a vocalização dos grupos sociais inseridos dentro dos territórios/serviços articulados à PEC/Equivalente contribuem para a percepção e fortalecimento da humanização, preconizada pela Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2007), como a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde. Dessa forma, a IESC, com cenários diversos e aproximação de discentes das comunidades e dos serviços de saúde, favorece uma compreensão profusa e em múltiplas nuances acerca do processo saúde-doença, rompendo a polarização individual-coletivo e biológico-social, aproximando o ensino das demandas sociais e dos serviços de saúde, e distanciando a formação em saúde do modelo hegemônico educacional de aspecto hospitalocêntrico, biológico e reducionista (SCHOTT, 2018; MATOS; SCHOTT; JARDIM, 2021).

Quando investigada a influência dos módulos de ensino em aspectos comportamentais, observou-se que os módulos de Tutorial/Equivalente (66%; n=271) e de Estágio Curricular (48,5%; n=125) possuíram frequência de ‘muito/muitíssimo’ na indução de competitividade. Os módulos de Tutorial (60%; n=244) e Estágio (46%; n=116), juntos ao módulo de TCC (46,4%; n=118), também foram os módulos que favorecem ‘muito/muitíssimo’ comportamentos individualistas. Neponuceno, Souza e Neves (2019) indicaram que os estudantes podem vivenciar experiências de competição, individualismo e concorrência dentro da rotina intensa de estudos. Rodrigues (2012) aponta que essas experiências são decorrentes, em maior parte, da lógica do produtivismo acadêmico, que pode ser considerado uma parte inerente à vida universitária principalmente na pós-graduação.

Por outro lado, a sensação do rendimento e percepções de autoeficácia/competência acadêmica são fatores influenciadores do processo de ensino-aprendizagem. Tais fatores são

decorrentes de metas de realização dentro do contexto de aprendizagem, como a) meta-aprender, que traz enfoque sobre o aprimoramento das habilidades e conhecimentos, b) meta-performance-aproximação, onde o discente sente necessidade de destaque para o seu intelecto sem aprendizado de forma efetiva e c) meta-performance-evitação, e nesse caso o discente salvaguarda-se com receio de demonstrar-se não competente (BORUCHOVITC; BZUNECK, 2019). Tais comportamentos de aprendizagem baseados nas meta-performances são possivelmente resultantes da relação de poder das notas/avaliações como instrumentos de incentivo aos estudos e de mensuração de conhecimento, que ainda são presentes mesmo em processos de inovação curricular, o que poderia explicar também o fato da competitividade e individualismo apresentados pelos participantes.

Atitudes e comportamentos competitivos e individualistas identificados neste estudo andam na contramão da formação em saúde, do trabalho interprofissional e da IESC. Assim, a adoção das MAEA na formação em saúde deve levar em conta estratégias que minimizem possíveis efeitos contrários a condutas fundamentais na atenção à saúde como empatia, humanização e trabalho em equipe.

Limitações do estudo devem ser consideradas, sendo a principal a amostra não equiparada entre cursos de graduação e ciclos. Além disso, não foi possível analisar quais metodologias estavam relacionadas com as percepções positivas ou negativas dos discentes, pois os módulos da IFES investigada devem ser desenvolvidos por meio de metodologias ativas (condutivistas e/ou participativas) e, essas, podem variar a depender do ciclo e do curso. Destaca-se a necessidade de maiores investigações sobre a influência das MAEA nas competências profissionais e aspectos comportamentais. No entanto, o caráter investigativo com a população-alvo de discentes de diversos cursos de graduação em saúde com formação majoritariamente por MAEA é, potencialmente, uma grande contribuição desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados expressados neste estudo sugerem uma ambivalência na avaliação das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem adotados nos diferentes módulos de ensino e cursos de graduação no campus investigado. Há resultados que se sobressaem como positivos (criticidade, trabalho em equipe, humanização e empatia, por exemplo) e outros, até contraditoriamente, mostram-se negativos, como a competitividade, individualismo, tensão e estresse.

Entende-se que uma reflexão institucional e docente sobre a aplicabilidade das MAEA deve ser considerada. Seria interessante, entretanto, identificar quais metodologias são usadas em cada módulo, ciclo e curso, assim como identificar as potencialidades, fragilidades e estratégias de fortalecimento dessas inovações curriculares. Sugere-se, também, avaliar o impacto das MAEA frente a saúde e qualidade de vida dos estudantes, incluindo a saúde mental, visto que foram notadas elevadas prevalências de estresse, ansiedade, e outros fatores que influenciam no processo saúde-doença. Outras investigações são necessárias, como estudos com abordagens qualitativas ou por métodos mistos que permitem uma visão privilegiada da realidade e aborda questões sutis e complexas não captadas apenas por pesquisas quantitativas. Também poderiam ser realizados estudos comparativos e qualitativos entre discentes de MAEA e de métodos tradicionais, que poderiam contribuir com a implementação de inovações curriculares na formação em saúde nas instituições de ensino brasileiras.

Referências

- ALSENANY, S.; AL SAIF, A. Developing skills in managing objective structured clinical examinations (OSCE). **Life Science Journal**, Nova Iorque, v. 9, n. 3, p. 597-602, jan. 2012. Disponível em: http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life0903/084_9961life0903_597_602.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.
- ANSWAN, D. M.; LUFRI, L.; SUMARMIN, R. Influence of problem based learning on critical thinking skills and competence class VIII SMPN 1 Gunuang Omeh, 2016/2017. In: THE 2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON MATHEMATICS, SCIENCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY, 335., 2018, Indonésia. **Conference Series: Materials Science and Engineering**, Indonésia, 2018. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/335/1/012128/pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- ARTUZ, J. K.; ROBLE, D. Developing student's critical thinking skills in mathematics using online-process oriented guided inquiry learning (O-POGIL). **American Journal of Education Research**, Chicago, v. 9, n. 7, p. 404-409, 2021. Disponível em: <http://pubs.sciepub.com/education/9/7/2/index.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BAMPI, L. N. S. *et al.* Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 125-132, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngen/a/QCTXZVQJcVKqrFMXgQZqFrr/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022
- BOLLELA, V. R. Sala de aula invertida na educação para as profissões de saúde: conceitos essenciais para a prática. **Revista Eletrônica de Farmácia**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 39-48, mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/REF/article/view/42807/pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação de estudantes no Ensino Superior: Como fortalecê-la? In: ALMEIDA L. S. (ed.). **Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades**. Braga: ADIPSIEDUC, 2019. p. 17-34.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Parecer nº 67, 11 de março de 2003. **Referencial para as diretrizes curriculares nacionais (DCN) dos cursos de graduação**, Brasília, DF, 13 mar. 2003. 9f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização (PNH): documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.979, de 12 de novembro de 2019**. Institui o Programa Previne Brasil, que estabelece novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, por meio da alteração da Portaria de Consolidação nº 6/GM/MS, de 28 de setembro de 2017. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019a. Disponível em: <https://brasilsus.com.br/index.php/pdf/portaria-no-2-979/>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES). **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRESSAN, M. A. *et al.* Metodologias ativas no ensino de saúde: devemos considerar o ponto de vista dos alunos? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/23806>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CACHO, R. O. *et al.* Metodologias ativas em Fisioterapia: estudo de confiabilidade interexaminador do Método Osce. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 128-137, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000100128&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2022
- CAMPOS, F. E.; AGUIAR, R. A. T.; BELISÁRIO, S. A. A Formação Superior dos Profissionais de Saúde. In: GIOVANELLA, L. *et al.* **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. p. 885-910.
- CASTRO, T. C.; GONÇALVES, L. S. The use of gamification to teach in the nursing field. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 3, p. 1038-1045, maio 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000301038&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2022.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Anuário estatístico da Universidade Federal de Sergipe (UFS): 2016-2018**. São Cristóvão: UFS, 2018.
- IRINEU, R. A. **A metodologia ativa e a mediação de gênero na formação superior em saúde: perspectivas de docentes do Brasil e de Portugal**. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9506/2/ROXANE_ALENCAR_IRINEU.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

- LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ics/a/736VYw4p3MvtCHNvbnvHrL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- MATOS, L. E. O.; SCHOTT, M.; JARDIM, R. Olhares discentes para a integração ensino-serviço-comunidade na formação em saúde. **Saberes Plurais: Educação na Saúde**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 133-150, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/saberesplurais/article/view/112630>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- MATOS, L. E. O. *et al.* Mental health of higher education students in a scenario of active learning and teaching methodologies. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 7, e28811729944, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29944>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- MOROSINI, M. C. A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2001. In: ANDOÁIN, J. A. G. *et al.* **Primera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior**. Madri: E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8762>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- NEPONUCENO, H. J.; SOUZA, B. D. M.; NEVES, N. M. B. C. Transtornos mentais comuns em estudantes de medicina. **Revista Bioética**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 465-470, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422019000300465&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2022.
- NOGUERO, F. L. **Metodología participativa en la enseñanza universistaria**. 3. ed. Madrid: Narcea, 2007.
- PAULA, V. R. **Aprendizagem baseada em projetos**: estudo de caso em um curso de engenharia de produção. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/679>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- PEREIRA, L. F. **Uma proposta de ensino de equilíbrio químico com uso da metodologia ativa POGIL**. 2019. 198f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- PORTAL UFS. Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho. **UFS em números 2019**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14330/2/UFS_numeros_2019.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.
- RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, jun. 2016. Disponível em <https://scielo.pt/pdf/aeq/n33/n33a11.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- RODRIGUES, S. T. K. **Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012.
- RODRIGUEZ, A. Fatores de permanência e evasão de alunos do ensino superior brasileiro: um estudo de caso. **Revista da Faculdade de Administração da FEA**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/9009/6620>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- SCHOTT, M. Articulação ensino-serviço: estratégia para formação e educação permanente em saúde. **Revista Família, Ciclos de vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 6, n. 2, p. 264-268, 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/2825/2630>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Fonte de financiamento

Recursos próprios.

Contribuição dos autores

Luiz Eduardo Oliveira Matos — conceptualização, curadoria dos dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, recursos, *software*, validação, visualização, escrita e aprovação da versão final do manuscrito.

Márcia Schott — conceptualização, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, recursos, supervisão, validação, visualização, escrita (análise e edição) e aprovação da versão final do manuscrito.

Renata Jardim — conceptualização, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, recursos, supervisão, validação, visualização, escrita (análise e edição) e aprovação da versão final do manuscrito.

Recebido em: 09/11/2022

Aceito em: 03/12/2022