

Problematização: experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem na prática profissional

Problematization: Experiences of Medical and Nursing Students in Professional Practice

Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi ¹ <http://orcid.org/0000-0002-5808-613X>

Alessandra Minervina dos Santos Lopes ² <https://orcid.org/0000-0001-5229-9487>

Elza de Fátima Ribeiro Higa ³ <http://orcid.org/0000-0001-5772-9597>

Monike Alves Lemes ⁴ <http://orcid.org/0000-0002-8769-0993>

Carlos Alberto Lazarini ⁵ <https://orcid.org/0000-0003-3010-4436>

Maria José Sanches Marin ⁶ <http://orcid.org/0000-0001-6210-6941>

^{1, 2, 3, 4, 5, 6} Faculdade de Medicina de Marília, Brasil.

Resumo:

Introdução: frente a necessidade de reformas curriculares para atender as exigências das diretrizes curriculares nacionais, novas propostas de ensino são precisas. Para tal, propõe o uso de metodologias ativas de aprendizagem, as quais estimulam um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, promovendo um aprendizado ativo, crítico e reflexivo. **Objetivo:** descrever as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional sob a lógica da problematização. **Métodos:** pesquisa qualitativa, realizada em uma Instituição de Ensino Superior no ano de 2018. A pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes de Medicina e Enfermagem da primeira e segunda série dos cursos. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo na modalidade temática e discutidos à luz da problematização. **Resultados:** os dados foram organizados em três categorias: possibilidades de aprendizagem no cenário de prática; o papel do facilitador na problematização; dificuldades para implementar a problematização nas práticas profissionais. **Conclusões:** Os estudantes destacaram que o aprendizado no cenário de prática favorece a articulação entre a teoria e prática, por meio de um movimento integrado e reflexivo, além disso, o papel do facilitador e o vínculo com a unidade de saúde, influenciam, de maneira considerável, no desempenho do estudante.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Prática Profissional; Atenção Primária à Saúde.

Abstract:

Introduction: in view of the need for curricular reforms to meet the requirements of national curriculum guidelines, new teaching proposals are needed. To this end, it proposes the use of active learning methodologies, which stimulate a student-centered teaching and learning process, promoting active, critical and reflective learning. Goals: to describe the experiences of medical and nursing students inserted in professional practice under the logic of problematization. Methods: qualitative research, carried out in a Higher Education Institution in 2018. The research took place through semi-structured interviews with medical and nursing students from the first and second series of the courses. The data were analyzed using the content analysis technique in the thematic modality and discussed in the light of the problematization. Results: the data were organized into three categories: possibilities of learning in the practice setting; the role of the facilitator in problematizing; difficulties to implement the problematization in professional practices. Conclusions: The students highlighted that learning in the practice scenario favors the articulation between theory and practice, through an integrated and reflective movement, in addition, the role of the facilitator and the link with the health unit, influence, in a way considerable impact on student performance.

Keywords: Health Education; Professional Practice; Primary Health Care.

Submissão: 18/03/2021

Aceitação: 28/04/2021

1. Introdução

Dentre os grandes desafios existentes para solidificação do Sistema Único de Saúde (SUS), o processo de formação dos profissionais suscita importantes discussões, uma vez que este ainda se pauta em um modelo flexneriano, o qual valoriza a doença em seu contexto biologicista, além de ter ampla distância entre o ensino e a realidade.

Vale ressaltar que já na sua constituição, o SUS foi responsabilizado em ordenar a formação dos profissionais, e apesar de alguns avanços curriculares, a formação destes ainda está muito distante do que é almejado (Machado & Ximenes Neto, 2018).

Por consequência, ainda se encontra na prática, profissionais com visão fragmentada, atuando em contradição ao que se preconiza nas ações integrais de promoção de saúde e prevenção de riscos e agravos. Portanto, mudanças curriculares na área da saúde são primordiais para que a saúde tenha um modelo de atenção centrada no usuário e não no procedimento. Nessa vertente, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, são apontadas como propostas inovadoras fortalecendo o processo de aprendizagem crítico e reflexivo (Machado & Ximenes Neto, 2018).

As metodologias ativas de aprendizagem trazem os estudantes como protagonistas do aprendizado, fazendo com que estes edifiquem seu conhecimento de forma significativa, tornando o processo mais prazeroso, dinâmico e satisfatório. O professor

por sua vez, é colocado na posição de um facilitador, mediando o processo de aprendizado que é totalmente centrado no estudante (Inoue & Valença, 2017).

Embora essa prática de ensino se apresente como uma proposta inovadora, seus princípios já vem sendo apontados de longa data por diversos filósofos (Rousseau e Dewey) e pedagogos (Pestalozzi e Froebel), que sempre incentivaram uma educação centrada no estudante (Espejo, 2016). Para John Dewey o processo de aprendizagem ocorre a partir da articulação entre ação e experiência, por meio da reflexão e problematização da realidade, a qual, ao se apresentar repleta de complexidade, leva à busca de alternativas de intervenção sobre a mesma e, como consequência, uma aprendizagem mais sólida e compreensiva (Sayyah et al., 2017).

Ao considerar a proposta de aprendizagem a partir da prática profissional, a problematização é considerada como uma importante estratégia, visto que tem como eixo básico a ação-reflexão-ação, possibilitando, portanto, a transformação da realidade. Essa estratégia teve início em 1980, na Universidade do Havaí, nos Estados Unidos da América (EUA), como proposta metodológica que buscava um currículo orientado para os problemas (Inoue & Valença, 2017). No Brasil, a metodologia da Problematização se fundamenta nos princípios de Paulo Freire (Freire, 2006).

Nesta caminhada, uma Instituição de Ensino Superior (IES) buscou reformular e organizar seu currículo favorecendo a articulação entre a teoria e a prática por meio da inserção dos estudantes de Medicina e Enfermagem nos cenários de prática profissional desde as séries iniciais. Esta IES considera o mundo do trabalho como principal disparador para a formação profissional e, assim, fundamenta seu currículo integrado nos princípios das metodologias ativas de aprendizagem, sendo a prática profissional, direcionada pela problematização (Famema, 2019).

Diante de tais necessidades no contexto da educação, esta pesquisa se estruturou a partir do seguinte questionamento: quais são as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional desde as séries iniciais dos respectivos cursos? Destarte, o objetivo deste estudo foi descrever as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional sob a lógica da problematização.

2. Metodologia

Pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes de Medicina e Enfermagem de uma IES no ano de 2018. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática e discutidos à luz da problematização. A descrição do método buscou seguir os critérios exigidos para pesquisas qualitativas segundo o COREQ (Tong et al., 2007).

O cenário da pesquisa foi uma IES pública, que mantém os cursos de Medicina e Enfermagem organizados por séries, sendo que nas duas primeiras séries, as competências profissionais são exigidas na mesma proporção para ambos os cursos. Os estudantes são direcionados às atividades teóricas e práticas, de maneira articulada.

Para as atividades práticas, os estudantes contam com o cenário real e simulado. As atividades práticas no cenário real acontecem por meio da inserção dos estudantes em Unidades de Prática Profissionais (UPP), sendo as Unidades de Saúde da Família (USF) o

cenário de prática. Concomitantemente acontecem atividades práticas com pacientes simulados com vistas a realizar o treinamento das habilidades práticas em cenário protegido. Na USF, os estudantes são organizados em grupos de 10 a 12, sendo oito de Medicina e dois a quatro de Enfermagem e, durante dois anos, são acompanhados por médicos e enfermeiros, em atividades desenvolvidas na USF, como por exemplo, visitas domiciliares, trabalho em equipe com reconhecimento das características epidemiológicas da área de abrangência, incluindo a rede, estrutura e representação social das pessoas neste contexto. As ações são fundamentadas na lógica da vigilância à saúde por meio do trabalho em equipe multidisciplinar com vistas à integralidade do cuidado. Ademais, os estudantes atuam com práticas voltadas para a comunidade, as quais buscam o desenvolvimento do vínculo e da responsabilização, reconhecendo o território de saúde ao qual estão vinculados, bem como a estrutura física da USF e sua área de abrangência. O ciclo pedagógico também é desenvolvido, sendo este percorrido por meio das seguintes etapas: Vivência da Prática: situações de práticas reais; Síntese Provisória: levantam lacunas de conhecimento e elaboram questões de aprendizagem; Busca Qualificada: recorrem a diferentes fontes para responder as questões de aprendizagem; Nova Síntese: reconstrói a prática com novos conhecimentos, configurando assim, o movimento ativo de ação-reflexão-ação. Ao final de cada momento, avalia-se todo o processo. Todo movimento do ciclo pedagógico, bem como as atividades desenvolvidas na USF, são registradas pelos estudantes em portfólios, os quais são definidos como instrumento de diálogo entre o professor e o estudante (Famema, 2019).

Foram convidados a participar do estudo, dois grupos de estudantes, sendo estes escolhidos levando em consideração que uma das pesquisadoras exercia o papel de facilitadora destes. Cada grupo era composto por 12 estudantes, sendo oito de medicina e quatro de enfermagem, e cada grupo cursava uma série, sendo um da primeira série e outro da segunda série. As entrevistas foram realizadas por duas pesquisadoras no período de fevereiro a maio, orientado por um roteiro com questões sociodemográficas e que versaram sobre o processo de aprendizagem desenvolvido a partir da inserção dos estudantes nos cenários de prática profissional. A amostra se configurou de forma intencional, contando com a participação de 20 estudantes, 16 do curso de medicina e quatro do curso de enfermagem. Quatro estudantes de enfermagem se recusaram a participar. As entrevistas tiveram duração em média de 20 minutos e foram realizadas em locais que asseguravam a privacidade do participante, contando com a presença apenas da pesquisadora e do entrevistado. As entrevistas foram áudio-gravadas e não houve necessidade de repetição.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, a qual constitui uma forma qualitativa de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos por meios de elementos mais simples do texto. A análise de conteúdo na modalidade temática é estruturada por três etapas: pré-análise, codificação do material e interpretação (Minayo, 2016).

Em respeito aos aspectos éticos, esta pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, apresentando o parecer 1.965.953, do dia 15 de março de 2017, de acordo com os critérios da Resolução nº 466 (2012) e da Resolução nº 510 (2016). Os participantes estão representados pela letra E de estudantes, seguido

da ordem numérica crescente, sendo a série representada pela letra S1 para primeira série e S2 para segunda série.

3. Resultados

Dentre os 20 estudantes que participaram das entrevistas, 14 eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, apresentando uma média de idade de 21,9 anos. Todos se declararam solteiros.

Os dados foram analisados e categorizados em três grupos discutidos na sequência:

3.1 Possibilidades de aprendizagem no cenário de prática

Ao serem inseridos nos cenários de prática, desde o início dos cursos, os estudantes de Medicina e Enfermagem discorrem que a problematização no cenário real permite desenvolver a articulação entre a teoria e prática, em um movimento integrado e reflexivo. Os estudantes destacaram também que essa proposta de ensino e aprendizagem permite o contato com os usuários e, assim, podem vivenciar problemas reais, o que favorece o desenvolvimento do raciocínio clínico, bem como habilidades de comunicação.

... você ter contato com o paciente na UPP [...] com pacientes que são reais, tem problemas reais [...] tentar entender um pouco da realidade, como é que a gente vai trabalhar com isso tudo [...] e isso faz a gente crescer muito. E13S1 Essa vivência possibilita uma gama de experiência que dificilmente a gente teria numa sala de aula. Essa relação com o paciente, o entendimento da Unidade... Entender como as coisas funcionam na prática [...] as pessoas não são papéis, são dinâmicas [...] E16S1

Pra gente ter o raciocínio clínico, aprender a não ficar direcionado em uma matéria só, a estudar tudo junto [...] E15S2 Desenvolver muito a comunicação com o paciente. Pra quem é muito tímido eu acho que a UPP ajuda muito nisso. E3S2

3.2 O papel do facilitador na problematização

No processo da problematização o facilitador é colocado em uma posição mediadora para o ensino e aprendizagem. No entanto, seu papel tem forte influência no desenvolvimento do estudante. Os entrevistados sinalizaram que quando o facilitador é comprometido e se envolve no processo, o desempenho do grupo na USF ocorre de forma mais satisfatória. Além disso, o despreparo e a falta de capacitação para o facilitador conduzir o grupo, também foram mencionados pelos estudantes. Contudo, estes conseguem compreender que os facilitadores, por vezes, não são valorizados como deveriam, o que acaba interferindo na própria motivação do profissional.

Dependendo do professor que tem a gente pode aprender muito também, se o professor sabe estruturar, mas eu acho que cada UPP tem um modo diferente de ser conduzido. E15S2

quando a gente não conseguia fazer visita domiciliar e tudo mais, a nossa facilitadora sempre tinha uma atividade pra gente fazer. Isso não funciona com todos [...] Falta uma supervisão dos facilitadores e um contato entre eles E11S1

facilitador não se compromete em auxiliar e simplesmente falar “ah, hoje não vamos fazer nada [...] Precisaria ter essa capacitação um pouco melhor dos profissionais que vão estar com a gente, dos facilitadores. E talvez isso não aconteça porque eles são subvalorizados dentro da faculdade. E13S1

3.3 Dificuldades para implementar a problematização nas práticas profissionais

O confronto com o problema real vivido na prática profissional despertou diversas expectativas nos estudantes, o que decorre do fato de que, na problematização, não há como estruturar processo de ensino e aprendizagem e nem mesmo prever o que eles vão encontrar no cotidiano. Isso desencadeou nos estudantes questionamentos sobre a proficiência da proposta de ensino.

Além da sistematização, os estudantes destacaram a incompatibilidade entre o desempenho dos grupos de UPP, pois cada USF atendia uma população característica, de acordo com seus determinantes sociais, portanto, os grupos caminhavam em atividades distintas, o que não foi bem avaliado na perspectiva dos estudantes. O vínculo com a USF também foi salientado pelos entrevistados, levando em consideração que para o melhor desenvolvimento do estudante nas unidades, é necessário que este tenha estreita relação com os profissionais de saúde.

você vai fazer uma visita domiciliar, você se depara com situações, você não tem como resolver e isso causa uma insegurança muito grande, e eu acho que isso pode ser um pouco frustrante [...] E13S1

falta de padrão entre os grupos mesmo [...] tem gente que só fazia visita e mais nada nunca viu uma consulta, nunca participou de atividade da unidade E19S1

não existe uma sistematização do que deve ser visto, cada grupo acaba vendo uma coisa diferente e isso é interessante [...] Também tem a questão das Unidades de Saúde: algumas aceitam bem os alunos, outras não [...] isso é uma coisa muito de sorte, os alunos ficam jogados a sorte. [...] E3S2

tem muita divergência da teoria pra prática [...] a gente vê várias coisas na teoria, que são lindas, mas às vezes chega assim e não dá pra aplicar na família que a gente está porque não tem vínculo com a USF e se não tem vínculo não tem muito como a gente agir E10S1

4. Discussão

De acordo com o que se preconiza nos princípios e diretrizes do SUS, a formação dos profissionais deve ser direcionada pelas vertentes da integralidade, com vistas ao atendimento das necessidades da população, fortalecendo a capacidade de resolução da Atenção Primária à Saúde (APS). Assim, a inserção dos estudantes em cenários de prática profissional, favorece a construção do aprendizado de maneira ativa, levando em consideração que os problemas reais são os disparadores para o aprendizado e, ao caminhar em consonância com a problematização, as buscas teóricas e reflexões revertem em ações à própria comunidade. (Henderson et al., 2018).

Ao aprender pelo trabalho, os estudantes conseguem visualizar a complexidade que envolve o cuidado em saúde, de forma a compreender a interdependência e a interconexão existente entre os aspectos físicos, sociais, emocionais, culturais, individuais e coletivos, superando assim, uma visão linear, reducionista e desarticulada do conhecimento (Higa et al., 2018).

As experiências que os estudantes vivenciam na prática profissional permite uma aproximação de situações reais, as quais, poderão acontecer durante o exercício profissional de suas categorias. Logo, essa vivência promove aos estudantes, mais segurança para atuar profissionalmente, levando em consideração que essa prática de ensino estabelece estreita relação entre a teoria e a prática, resultando em melhores habilidades técnicas e cognitivas, tornando-o mais confiante e preparado. (Souza et al., 2018).

O processo de aprendizagem desenvolvido na prática profissional favorece o contato direto com as necessidades de saúde do indivíduo, família e comunidade, o que resulta no estabelecimento do vínculo entre os envolvidos. Esse envolvimento interpessoal e interprofissional estimula a participação popular nos serviços de saúde, além de promover a eficiência no acompanhamento do usuário em todas as etapas de sua vida (Ukoha & Dube, 2019).

O trabalho em grupo e a comunicação interpessoal são consideradas habilidades essenciais para uma atuação profissional com vistas a atender as necessidades do SUS, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Para suprir essa demanda no processo de formação, as metodologias ativas de aprendizagem são propostas como uma alternativa inovadora, capaz de atender os anseios educacionais (Lock et al., 2018).

Nesse sentido, além de romperem o tradicionalismo nas formas de ensinar e aprender, as metodologias ativas de aprendizagem propiciam um leque de conteúdo a ser explorado pelos estudantes de forma significativa, aumentando sua capacidade de compreensão por meio da sua correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação ao mundo real (Ding & Zhang, 2018).

Estratégias que promovem um aprendizado ativo, como a problematização por exemplo, prepara o estudante para a prática clínica, desenvolve autoconfiança e habilidades de comunicação, o que implica em uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Reforça-se, assim, a necessidade de estimular a proatividade, a partir de disparadores que sejam capazes de promover motivação e interesse do estudante em realizar buscas que levam à prestação de um cuidado qualificado. Acrescenta-se que uso de metodologias ativas possibilitam aos estudantes avaliação de sua aprendizagem, promovendo, assim, aprendizado reflexivo integrando conhecimento teórico e prático (Ding & Zhang, 2018).

Ao partir de um problema real, a problematização se configura em um processo dialético de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade social. Portanto, constata-se que a participação ativa do estudante, consiste em um processo dinâmico de construção do conhecimento, de resolução e avaliação de problemas,

fazendo com que ele, diante do problema, passe a ressignificar suas descobertas (Park & Park, 2017).

A estratégia metodológica da problematização, trata-se de um processo complexo, o qual requer habilidades cognitivas, mentais e comportamentais que estimulam a tomada de decisão por um pensador crítico, a quem cabe raciocinar sobre consequências de fenômenos que precisam de intervenção imediata, incentivando assim, a habilidade de pensar com criticidade, resolver problemas e refletir a prática que se apresenta com grande complexidade (Holland & Ulrich, 2016).

Em relação ao docente, tanto na problematização como em outras estratégias de metodologias ativas, este profissional desenvolve um papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, pois nessa perspectiva de ensino, o estudante é colocado no centro do processo. No entanto, o facilitador, exerce um importante papel no sucesso ou fracasso do método adotado (Alharbi et al., 2017).

Nesta vertente, o processo de capacitação dos facilitadores faz-se sumamente necessário, para que este possa desenvolver atividades de forma a otimizar o tempo de acordo com o objetivo final da dinâmica. O facilitador capacitado terá muito mais segurança na implementação da estratégia de metodologia ativa de aprendizagem, o que favorece um maior envolvimento com a proposta, resultando em melhores desempenhos dos estudantes. Ademais, levando em consideração que a formação do profissional docente muitas vezes é decorrente do ensino tradicional, esse deve ser preparado para lidar com grandes desafios que essa proposta demanda, como, por exemplo, a resistência do estudante, bem como contratemplos que possam ocorrer durante o percurso da estratégia. Acrescenta-se que é de suma importância que esse profissional saiba reconhecer o perfil de seus estudantes a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo (Alharbi et al., 2017).

Além da capacitação do docente, a proposta da problematização na prática profissional requer grandes organizações logísticas e gestoriais, pois o confronto com a realidade desperta nos estudantes expectativas que, em determinadas situações, podem não ser atendidas, resultando em angústia e incertezas, portanto, um facilitador preparado e um ambiente propício ao aprendizado são cruciais para a eficiência do método (Toth-Pal et al., 2020).

A prática profissional veiculada pela problematização implica ao estudante situações desafiadoras, pelas quais, estes vivenciam a textura dos acontecimentos, das ações, das interações e das determinações, e conseguem compreender que o cuidado requer ação interdisciplinar, pois a integralidade à saúde, não pode ser suprida por uma categoria peculiar, o que faz parte das limitações e condições humanas (Higa et al., 2018).

Portanto, faz-se necessário que os currículos incluam o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, de forma que os estudantes possam compreender os papéis de toda a equipe, em uma relação de respeito mútuo com valores de construção e comunicação (Smith et al., 2019).

Depreende-se que a vivência dentro da APS, atrelada ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, pode atender aos anseios das propostas educacionais que visam profissionais autônomos, reflexivos e participativos, com postura proativa, sendo

protagonistas e corresponsáveis pela sua formação. Além disso, as experiências reportadas pelos estudantes, decorrentes do convívio com a comunidade e com a equipe da USF evidenciam que, no contexto da utilização problematização, há um forte envolvimento com a dimensão afetiva das pessoas e suas relações com o mundo, reconhecendo assim, que as emoções se constituem em parte integrante do processo, em um movimento de integração com a razão, levando à produção de sentidos frente ao fenômeno vivenciado.

5. Conclusões

Ao considerar o objetivo da pesquisa, foi possível descrever, por meio da pesquisa qualitativa, quais foram as experiências de estudantes de Medicina e Enfermagem inseridos na prática profissional, veiculados pela estratégia da problematização. Os estudantes destacaram que o aprendizado no cenário de prática favorece a articulação entre a teoria e prática, por meio de um movimento integrado e reflexivo. A vivência dos problemas reais favorece o desenvolvimento do raciocínio clínico e comunicação. No tocante ao papel do facilitador, os estudantes discorreram que este exerce forte influência no processo de aprendizagem, embora reconheçam que este profissional, por vezes, não é valorizado pela instituição. Ao referirem sobre as dificuldades da problematização na prática profissional, a falta de sistematização do processo de ensino e aprendizagem foi apontada como um fator que propicia angústias e questionamentos, além disso, o vínculo entre os estudantes e os profissionais da unidade de saúde reflete, consideravelmente, na construção do conhecimento.

Embora esta pesquisa tenha por limitação o número de participantes de uma única IES, a inserção dos estudantes de Medicina e Enfermagem, desde as séries iniciais na prática profissional junto ao uso da problematização, constitui uma prática educacional inovadora a ser considerada.

6. Referências

Alharbi, H. A., Almutairi, A. F., Alhelih, E. M., & Alshehry, A. S. (2017). The learning preferences among nursing students in the King Saud University in Saudi Arabia: a cross-sectional survey. *Nursing Research and Practice*, 2017, 3090387.

doi:10.1155/2017/3090387

Ding, Y., & Zhang, P. (2018). Practice and effectiveness of web-based problem-based learning approach in a large class-size system: A comparative study. *Nurse Education in Practice*, 31, 161–164. doi:10.1016/j.nepr.2018.06.009

Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16–27. doi:10.19083/ridu.10.456

Faculdade de Medicina de Marília. (2019). Unidade Educacional 1: Unidade de Prática Profissional e Unidade Educacional Sistematizada. [Informações omitidas para fim de avaliação]: [Informações omitidas para fim de avaliação].

Freire, P. (2006). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (33a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Henderson, A., Harrison, P., Rowe, J., Edwards, S., Barnes, M., Henderson, S., & Henderson, A. (2018). Students take the lead for learning in practice: a process for building self-efficacy into undergraduate nursing education. *Nurse Education in Practice*, 31, 14–9. doi:10.1016/j.nepr.2018.04.003
- Higa, E. F. R., Moreira, H. M., Pinheiro, O. L., Tonhom, S. F. R., Carvalho, M. H. R., & Braccialli, L. A. D. (2018). Caminhos da avaliação da aprendizagem ativa: visão do estudante de medicina. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 171–184. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle40.03
- Holland, C., & Ulrich, D. (2016). Critical thinking cards: an innovative teaching strategy to bridge classroom knowledge with clinical decision making. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(3), 108–12. doi:10.1016/j.teln.2016.01.005
- Inoue, C. Y. A., & Valença, M. M. (2017). Contribuições do aprendizado ativo ao estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. *Meridiano 47 - Journal of Global Studies*, 18(1), e18008. doi:10.20889/M47e18008
- Lock, J., Rainsbury, J., Clancy, T., Rosenau, P., & Ferreira, C. (2018). Influence of co-teaching on undergraduate student learning: a mixed-methods study in nursing. *Teaching & Learning Inquiry*, 6(1), 38–51. doi:10.20343/teachlearninqu.6.1.5
- Machado, M. H., & Ximenes Neto FRG. (2018). Gestão da educação e do trabalho em saúde no SUS: trinta anos de avanços e desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(6), 971–1980. doi:10.1590/1413-81232018236.06682018
- Minayo, M. C. S. (2016). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (13a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Park, E. O., & Park, J. H. (2017). Quasi-experimental study on the effectiveness of a flipped classroom for teaching adult health nursing. *Japan Journal of Nursing Science*, 5(2), 125–34. doi:10.1111/jjns.12176
- Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. (2013) Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. (2016). Sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Sayyah, M., Shirbandi, K., Saki-Malehi, A., & Rahim, F. (2017). Use of a problem-based learning teaching model for undergraduate medical and nursing education: a systematic review and meta-analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, 8(1), 691–700. doi:10.2147/AMEP.S143694
- Smith, S., Elias, B. L., & Baernholdt, M. (2019). The Role of Interdisciplinary Faculty in Nursing Education: A National Survey. *Journal of professional nursing*, 35(5), 393-397. doi:10.1016/j.profnurs.2019.03.001
- Souza, E. F. D., Silva, A. G., & Silva, A. I. L. F. (2018). Active methodologies for graduation in nursing: focus on the health care of older adults. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(2), 920–924. doi:10.1590/0034-7167-2017-0150

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Critérios consolidados para relatar pesquisas qualitativas (COREQ): uma lista de verificação de 32 itens para entrevistas e grupos de foco. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349–357.

doi:10.1093/intqhc/mzm042

Toth-Pal, E., Fridén, C., Asenjo, S. T., & Olsson, C. B. (2020). Home visits as an interprofessional learning activity for students in primary healthcare. *Primary Health Care Research & Development*, 21, e59. doi:10.1017/S1463423620000572

Ukoha, W. C., & Dube, M. (2019). Primary health care nursing students' knowledge of and attitude towards the provision of preconception care in KwaZulu-Natal. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine*, 11(1), 1916.

doi:10.4102/phcfm.v11i1.1916