

## SEÇÃO: ARTIGOS

### Metodologias ativas: relato de experiência da participação em curso de especialização na área da Saúde

Adaíse Passos Souza Amaral<sup>1</sup>, Rita Narriman Silva de Oliveira Boery<sup>2</sup>,  
Alba Benemérita Alves Vilela<sup>3</sup>, Edite Lago Silva Sena<sup>4</sup>

#### RESUMO

O artigo objetiva relatar a participação como discente em curso de especialização na área da Saúde ministrado por meio de metodologias ativas. Trata-se de relato de experiência da participação no curso de Especialização em Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente. A trajetória dos processos de aprendizagem significativa é descrita, permitindo entender o caminho percorrido para a formação crítico-reflexiva do discente ao utilizar a combinação de diferentes ações educacionais propostas como metodologias ativas: Espiral de Situação-problema, Espiral de Narrativa da Prática, Aprendizagem Baseada em Equipe, Plenária, Oficina de Trabalho, Viagem, Portfólio, Aprendizagem Autodirigida, Trabalho de Conclusão de Curso e Projeto Aplicativo. A aplicação de metodologias ativas permitiu refletir sobre diferentes maneiras de aprender, ampliar capacidades e qualificar a produção de intervenções na realidade.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação superior. Ensino. Metodologias ativas. Segurança do paciente.

#### Como citar este documento – ABNT

AMARAL, Adaíse Passos Souza; BOERY, Rita Narriman Silva de Oliveira; VILELA, Alba Benemérita Alves; SENA, Edite Lago Silva. Metodologias ativas: relato de experiência da participação em curso de especialização na área da Saúde. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e024129, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24129>.

Recebido em: 10/08/2020  
Aprovado em: 09/10/2020  
Publicado em: 04/02/2021

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, BA, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-8896-0839>. E-mail: [adaisepassos@gmail.com](mailto:adaisepassos@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7823-9498>. E-mail: [rboery@uesb.edu.br](mailto:rboery@uesb.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1187-0437>. E-mail: [albavilela@gmail.com](mailto:albavilela@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1236-8799>. E-mail: [editelago@gmail.com](mailto:editelago@gmail.com)

## Metodologías ativas: informe de experiencia de participación en curso de especialización en el área de Salud

### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo reportar la participación como estudiante en un curso de especialización en el campo de la Salud impartido a través de metodologías ativas. Es un informe de experiencia de participación en el curso de Especialización en Calidad y Seguridad en Atención al Paciente. Se describe la trayectoria de los procesos de aprendizaje significativos, lo que permite comprender el camino tomado para la formación crítico-reflexiva del estudiante mediante el uso de la combinación de diferentes acciones educativas propuestas como metodologías ativas: Espiral de Situación de Problemas, Espiral de Narrativa de Práctica, Aprendizaje Basado en equipo, Plenario, Taller, Viajes, Portafolio, Aprendizaje Autodirigido, Trabajo de Finalización de Curso y Proyecto de Aplicación. La aplicación de metodologías ativas nos permitió reflexionar sobre diferentes formas de aprendizaje, expandiendo capacidades y calificando la producción de intervenciones en la realidad.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas. Educación superior. Enseñanza. Metodologías ativas. Seguridad del paciente.

## Active methodologies: experience report of participation in a specialization course in the Health area

### ABSTRACT

The article aims to report participation as a student in a specialization course in the Health area taught using active methodologies. It is an experience report of participation in the Specialization course in Quality and Safety in Patient Care. The trajectory of the meaningful learning processes is described, allowing to understand the path taken for the critical-reflexive formation of the student by using the combination of different educational actions proposed as active methodologies: Problem Situation Spiral, Practice Narrative Spiral, Team-Based Learning, Plenary, Workshop, Travel, Portfolio, Self-Directed Learning, Course Completion Work and Application Project. The application of active methodologies allowed a reflection on different ways of learning, expanding capacities and qualifying the production of interventions in reality.

**Keywords:** Problem-Based Learning. Higher education. Teaching. Active methodologies. Patient safety.

## INTRODUÇÃO

Diante do processo de transformação que vem ocorrendo no ensino de Enfermagem, caracterizado por mudanças curriculares e metodológicas, as metodologias ativas mostram-se como uma temática de grande importância.

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, motivando e direcionando o discente a buscar informações, no intuito de solucionar impasses e promover o seu próprio desenvolvimento (PEDROSA *et al.*, 2011). Essa metodologia surge como alternativa à transmissão de conteúdo em disciplinas fragmentadas realizada pelas metodologias tradicionais.

O estudante não deve mais ser visto como um ser passivo, mas estimulado a construir o conhecimento (LIMBERGER, 2013). Supera-se o paradigma do estudante como uma “tábula rasa”, desprovido de qualquer conhecimento sobre o assunto abordado pelo professor. O estudante passa a selecionar um conteúdo relevante de informação que lhe é oferecido, confronta-o com o conteúdo que já dispõe armazenado e realiza a síntese entre o novo e o antigo, construindo um conhecimento significativo (IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

A metodologia ativa traz consigo a interdisciplinaridade, que promove a substituição de conhecimento fragmentado e oferecido em disciplinas por situações reais que envolvem vários aspectos do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa, contextual e, ainda, propiciando a integração dos conteúdos curriculares (BORGES *et al.*, 2014).

Para a existência de aprendizagem significativa, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, enfatiza-se a importância dos conhecimentos prévios presentes na estrutura cognitiva do sujeito, como fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica. Não podendo perder de vista também nesse processo duas condições essenciais, a predisposição do aluno para aprender e o material de ensino potencialmente significativo (SILVA, 2020).

Dessa forma, as metodologias ativas levam o discente a refletir sobre seu processo de trabalho e a transformar a sua realidade, tendo em vista que desperta nele o senso crítico e a busca de mudanças na relação consigo mesmo, com o usuário e com a comunidade em geral (PEDROSA *et al.*, 2011).

A participação no curso de Especialização em Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente (QSCP) tratou-se da primeira aproximação da autora com as metodologias ativas, visto que fora formada por meio do ensino tradicional. Por isso essa experiência gerou uma questão

de pesquisa: como ocorre o aprendizado por metodologias ativas em um contexto ainda tradicional de ensino?

Assim, o presente estudo trata-se de relato de experiência e tem por objetivo descrever a participação como discente em curso de especialização na área da Saúde ministrado por meio de metodologias ativas.

## O PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM QUALIDADE E SEGURANÇA NO CUIDADO AO PACIENTE

O curso de Especialização em QSCP é uma iniciativa educacional que faz parte dos projetos de Apoio ao Sistema Único de Saúde (SUS), constituídos com a parceria do Ministério da Saúde (MS) e do Hospital Sírio Libanês (HSL) e voltados ao desenvolvimento de profissionais já inseridos na vivência do SUS (BRASIL, 2015).

As iniciativas educacionais do Projeto de Apoio ao SUS abrangem treze cursos de especialização, entre eles o Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente; três cursos de aperfeiçoamento; e um mestrado profissional. Desde o início da parceria do HSL com o MS, por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do SUS (PROADI), foram entregues, entre 2009 e 2014: 22 cursos de especialização, com a certificação de 10.272 especialistas; 17 cursos de aperfeiçoamento, com a certificação de 8.867 pós-graduandos; e 1.442 projetos aplicativos, desenvolvidos em 372 regiões de saúde (BRASIL, 2015).

Em relação ao processo de capacitação dos docentes e participantes dessas iniciativas educacionais, essa formação é desenvolvida em ondas de capacitação. Essas ondas partem dos coordenadores e dos especialistas em direção aos gestores de aprendizagem e aos facilitadores, para em seguida se dirigirem aos especializandos. A saber, os especialistas são aqueles que participam da elaboração de atividades e materiais didáticos, e os facilitadores são os docentes que atuam diretamente com os especializandos (BRASIL, 2015).

O curso em QSCP foi oferecido em encontros mensais, na modalidade presencial, com carga horária de 360 horas, ocorridos de novembro de 2015 a novembro de 2016, na cidade de Jequié, no interior da Bahia. Considera-se que o reconhecimento da importância do tema *qualidade e segurança no cuidado* está diretamente relacionado à percepção de que os eventos adversos ocorrem em qualquer local onde se prestam cuidados de saúde e, na maioria das situações, são passíveis de medidas preventivas.

Vale lembrar que, a partir da década de 2000, a segurança do paciente entra para a agenda de pesquisadores de todo o mundo e passa a ser internacionalmente reconhecida como uma

dimensão fundamental da qualidade em saúde, fazendo com que governos e políticas públicas se preocupassem com o assunto (REIS; MARTINS; LAGUARDIA, 2013).

## INSTRUMENTOS DA METODOLOGIA ATIVA UTILIZADOS NA ESPECIALIZAÇÃO QSCP

Como método de ensino, o curso utilizou as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Uma das técnicas utilizadas foi a Espiral Construtivista, um dos diferenciais das propostas educacionais do Instituto de Educação e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês – IEP/HSL, que utiliza uma abordagem construtivista da educação de adultos (BRASIL, 2015).

Para melhor entendimento sobre a Espiral Construtivista, esta possui seis etapas ou movimentos, sendo eles: “identificando problemas”; “formulando explicações”; “elaborando questões”; “buscando novas informações”; “construindo novos significados”; “avaliando processo e produtos”. Esses movimentos são desenvolvidos em encontros de pequenos grupos, exceto a busca, que é realizada individualmente (LIMA, 2017).

Além da Espiral Construtivista, a combinação de diferentes ações educacionais foi utilizada no decorrer dos encontros como metodologia ativa. Dentre elas, destacam-se: Espiral de Situação-problema, Espiral de Narrativa da Prática, *Team Based Learning* (TBL), Plenária, Oficina de Trabalho, Viagem, Portfólio, Aprendizagem Autodirigida e o Trabalho de Conclusão de Curso (BRASIL, 2015).

A Espiral de Situação-problema concretiza-se pela aplicação dos passos da Espiral Construtivista, a partir da leitura dos textos de situações-problemas previamente elaboradas. Em um único momento a Espiral Construtivista foi aplicada em uma narrativa elaborada por integrante do grupo, tendo como tema um problema real da vivência profissional do aluno, caracterizando a ação Espiral de Narrativa da Prática.

A expressão em inglês *Team Based Learning* (TBL), traduzida para o português como Aprendizagem Baseada em Equipe, corresponde a uma ferramenta pedagógica que estimula o trabalho em equipe e a capacidade de pactuação. Nesta, a turma é dividida em grupos com 5 a 7 membros, em que os estudantes devem ser desafiados a fazer interpretação, inferências, análises ou síntese, de forma que estudem mais e interajam no grupo para resolver as atividades propostas, considerando os distintos saberes e experiências dos participantes (BANDEIRA *et al.*, 2017).

A Plenária corresponde a ação educacional voltada ao compartilhamento de saberes e produções dos grupos, enquanto a Oficina de Trabalho é orientada para o desenvolvimento de capacidades de caráter instrumental e de conhecimentos operacionais (BRASIL, 2015). A

cartografia foi utilizada em atividade e acredita-se que constitui uma das formas de abordagens metodológicas da Oficina de Trabalho.

A saber, cartografia é uma palavra da Geografia que se refere a representação gráfica de uma área geográfica. No entanto, vem tomando uma conotação mais ampla na área da Saúde, em que busca descrever processos, e não estados de coisa, e tem por desafio configurar uma maneira de dizer, capaz de expressar a força da experiência (FERIGATO; CARVALHO, 2011). Nesta ação, foi realizada a representação gráfica de uma cidade utilizada como cenário para discussões na área da Saúde.

A Viagem, ou Cineviagem, trata-se de ação educacional, social e artística, integrante da metodologia ativa, que se permeia em um contexto pedagógico que contribui para a aprendizagem, por meio do acesso às emoções e sentimentos (BRASIL, 2015). Foram utilizadas sessões de filmes por meio de recursos audiovisuais; esta ação foi desenvolvida em todos os encontros, com posterior discussão sobre os temas que emergiam da trama como um disparador de reflexões.

O Portfólio, por sua vez, surge como proposta de compilar toda a trajetória do especializando durante o curso, contendo as atividades e reflexões emanadas destas. No Portfólio, o estudante documenta, registra e estrutura as ações, as tarefas e a própria aprendizagem por meio de um discurso narrativo, elaborado de forma contínua e reflexiva sobre as atividades educacionais vivenciadas (MARIN *et al.*, 2010b).

A Aprendizagem Autodirigida representa espaços protegidos na agenda para que os participantes realizem suas buscas e análise de informações, tratando-se, portanto, de período estratégico das metodologias ativas, destinado ao desenvolvimento da autonomia para o processo de aprender ao longo da vida (BRASIL, 2015). Dessa forma, reforça o papel ativo do estudante em dirigir sua aprendizagem. As sínteses reflexivas, realizadas no decorrer do curso, configuram-se como produtos das atividades de Aprendizagem Autodirigidas.

Dessa forma, o Trabalho de Conclusão de Curso é uma síntese reflexiva do Portfólio, com base nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem e busca explicitar as experiências desenvolvidas diante das inovações educacionais utilizadas pelo curso (BRASIL, 2015).

O Projeto Aplicativo, por fim, foi compreendido como um dos produtos do curso, com a finalidade de implementar os conhecimentos adquiridos no final do curso nos cenários de trabalho, por meio de projeto de intervenção desenvolvido durante a especialização.

Fazendo-se um paralelo com a responsabilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, com vistas a contribuir para a transformação da realidade atual.

### **TRAJETÓRIA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Na abertura e no acolhimento do curso, foi apresentada a proposta da especialização em QSCP e sua forma de trabalho inovadora, a metodologia ativa, e seus facilitadores. Por se tratar do primeiro contato com a metodologia ativa, criou-se a expectativa de compreender essa nova modalidade de ensino e aprender a moldar todas as cargas de informações dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para construir o almejado conhecimento coletivo.

Tem-se a reflexão de que trabalhar em grupo requer muita habilidade e maturidade, para entender que o conhecimento está com você, os demais especializandos, seus facilitadores e, estendendo-se para a prática profissional, também com seus colegas de trabalho. Cada especializando foi convidado a escrever sua carta de expectativa, tornando concreto por meio de produto escrito o que esperava do curso que estava a começar.

Ocorreu logo nesse momento, por meio de dinâmica de grupo, a formação de grupos de trabalho, que iriam desempenhar as primeiras atividades propostas. Os grupos eram nomeados por seus integrantes, criando-se uma identidade própria; no decorrer do processo, ocorreu a redistribuição dos grupos, ação que possibilitou a interação com novas pessoas, permitindo a construção de novos saberes.

No primeiro encontro do grupo de trabalho era firmado o Contrato Didático, estabelecendo regras para a relação em grupo. Esta ação demonstra o papel central do estudante e sua autonomia em ordenar as atividades de aprendizagem, e em aprender a conviver e trabalhar em grupo. Sobre a autonomia, esta busca determinar um cidadão emancipado e participativo, no sentido de um pensar e de um “aprender a aprender” como posturas autônomas, de forma que favorece reflexão e engajamento na resolução de problemas, na participação crítica e na reestruturação de novos conhecimentos (TORRES; TRINDADE; CARNEIRO, 2019).

Considerando que a metodologia construcionista prevê a discussão dos problemas em grupo, foi realizada uma dinâmica sobre “como fazer e receber críticas”, para que fosse respeitada a opinião do outro, mesmo quando ela fosse contrária à sua, discutindo os critérios necessários para um retorno efetivo, incluindo o cuidado, a atenção, a solicitação, a especificidade, a afetividade, a objetividade, a oportunidade, a direção, a confirmação e a compreensão.

A primeira situação-problema, intitulada “Somente eu...”, possuía como tema de fundo o processo ensino-aprendizagem, e o texto relatava a dificuldade de uma aluna diante da primeira atividade com metodologias ativas em pequeno grupo. A Espiral Construtivista foi empregada pela primeira vez e, como todo contato com o novo, foi alvo de dúvidas e questionamentos. Após leitura do texto, foram levantadas as hipóteses e as questões de estudo. Em seguida, cada integrante redigiu individualmente uma síntese provisória sobre o tema, a partir de buscas na literatura, de forma a responder às questões levantadas pelo grupo.

Em encontro posterior, ocorreu a socialização das sínteses provisórias de cada integrante do grupo, permitindo um novo compartilhamento de ideias e gerando uma nova síntese, que discutia as metodologias tradicionais e ativas e o papel do facilitador nesta nova metodologia.

Novas situações-problemas foram alvo de discussão em encontros posteriores, seguindo-se novamente os passos da Espiral Construtivista. À medida que os especializandos iam se familiarizando com o método, as discussões fluíam de forma ainda mais proveitosa. Cada situação-problema trazia problemas da realidade relacionados a qualidade e segurança do cuidado, e possuía como plano de fundo uma discussão que levava ao estabelecimento de habilidades e competências.

Porém, os especializandos, a maioria com formação a partir de métodos tradicionais de ensino, continuavam cheios de dúvidas, e predominava o sentimento de falta do conteúdo transmitido pelo professor. Esses sentimentos, por vezes, eram compartilhados com os facilitadores, que se mostravam abertos para dialogar sobre essas dificuldades, mas, no entanto, mantinham uma postura mais expectante.

Em outro estudo sobre o grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem evidenciou-se que, mesmo diante de grande aceitação das metodologias ativas, alguns alunos relataram também dificuldades adaptativas ao método, apesar de não ter sido constatada diferença de rendimento entre os alunos (CHRISTOFFOLETTI, 2014). Tal fato acontece devido a predominância da metodologia tradicional ainda nos dias atuais, levando a essa situação de estranheza e necessidade de adaptação quando diante de metodologias ativas.

De forma oportuna, uma situação-problema, em vez de partir de textos previamente elaborados pelo programa de especialização, surge da escolha entre narrativas escritas por cada integrante do grupo, sobre uma situação vivenciada no ambiente de trabalho que



incorreu em risco ao paciente. Por meio de sorteio, foi selecionada uma para maior aprofundamento e aplicação da Espiral Construtivista.

Desde o início do curso, os especializandos são informados que uma das atividades avaliativas será a realização de um portfólio. O Portfólio, nesse cenário, foi idealizado como material capaz de traduzir todas as reflexões emanadas dos encontros, com forma de apresentação livre a ser escolhida por cada especializando.

A maioria desconhecia este instrumento, gerando uma certa angústia para sua idealização, de forma que este desequilíbrio fez com que o aluno fosse instigado a buscar por si mesmo sua forma peculiar de expressar sua trajetória no curso.

A cada novo encontro era disponibilizada uma espécie de pista sobre sua forma de confecção. Realizando-se leituras sobre o Portfólio, denominadas Termos de Referência de Portfólio, e sendo proporcionados momentos em pequenas equipes para que houvesse o compartilhamento das ideias a respeito do Portfólio; mostrando a importância de socializar o conhecimento, enfatizando o trabalho em grupo e desestimulando a competição e a busca por notas.

Cada encontro representava um momento de descobertas e de grandes expectativas, devido a todas as novidades aprendidas sobre as metodologias ativas. Percebeu-se que é necessário vencer cada desafio e promover as potencialidades já existentes. Nesse caminho, destaca-se o papel dessa estratégia de ensino como capaz de promover a relação entre estudantes e facilitadores para que juntos possam construir o conhecimento e reconstruir a cada um nesse processo educativo.

Vale discutir aqui o papel do facilitador nas metodologias ativas, visto que nestas, o educador e o educando participam ativamente do processo, em situações de aproximação crítica da experiência com a realidade. Aqui, o professor intermedeia os saberes e precisa se mostrar atento para ações que levem o aluno a trabalhar a autonomia como ação cotidiana, não somente com vistas à elaboração de um conhecimento, mas também como viés de desenvolvimento humano e pessoal (TORRES; TRINDADE; CARNEIRO, 2019).

Destaca-se também a importância da formação dos professores para que assumam esse papel de facilitador. Pois, para desenvolver o processo de facilitação em metodologias ativas, há a necessidade de se constituir a formação para os profissionais que deverão atuar no novo currículo, considerando que grande parte dos profissionais tem sua formação inicial a partir do método tradicional (NASSIF; CHIRELLI, 2018).

Falando-se sobre a Cineviagem, o primeiro Compartilhamento de Viagem foi realizado a partir do filme “Aprendendo a aprender”, em que o aprendiz repete a realização de uma ação, sob a supervisão de seu facilitador, errando por diversas vezes, até atingir a perfeição. Com base no filme, foi realizada, individualmente, uma narrativa reflexiva sobre as potencialidades e os desafios frente ao processo ensino-aprendizagem, levando em consideração o perfil de competências do especializando trazido no Caderno do Curso, a partir do qual cada especializando identificou suas próprias potencialidades e desafios no processo do aprendizado por metodologias ativas.

O cinema emerge como uma eficaz estratégia metodológica, porque recria, nas telas, situações bem próximas da realidade. As emoções e os pensamentos provocados podem ser capazes de deflagrar uma reflexão sobre diversas questões, permitindo a formação de juízos, habituando o aprendiz a utilizar o arco prática-teoria-prática na resolução de seus problemas (CEZAR *et al.*, 2011).

Assim, os filmes apresentados a cada encontro provocavam vivências carregadas de emoção, capazes de despertar uma reflexão sobre a vida e a realidade. Após a primeira experiência, cada filme passou a ser esperado ansiosamente, pelo fato de envolver emoções e sentimentos relacionados ao cuidado em saúde e às relações humanas em si.

Os filmes serviam de gatilho para a discussão de questões importantes relacionadas ao tema central da especialização. Dessa maneira, as discussões de cada trama ocorriam de forma contextualizada e interdisciplinar, uma vez que remetia a diversos assuntos que se relacionavam um com os outros, permitindo um paralelo com a realidade vivenciada.

A discussão em grupo mostrava também como é possível haver diferentes leituras para um mesmo problema, ampliando assim os horizontes de cada participante, a partir de diferentes modos de pensar, de agir e de ser, que é o que ocorre com as metodologias ativas.

Após cada compartilhamento de Viagem em grupo, cada estudante deveria concretizar sua reflexão na forma de produto escrito individual, fazendo refletir sobre como estes fatores são tratados em cada realidade de trabalho por meio de questionamentos, que despertam o senso crítico.

Corroborando com este estudo, de acordo com um relato de experiência sobre o uso do filme em um curso de Enfermagem, predominou a opinião de que esta estratégia de ensino introduziu uma melhor compreensão quanto à realidade, afirmando que a metodologia foi didática, criativa, realista e que contribuiu para o enriquecimento do conhecimento dos alunos (MESSIAS *et al.*, 2019).

A cartografia, por sua vez, foi utilizada como ferramenta em Oficina de Trabalho, em que os especializandos foram instigados a confeccionar uma cartografia do município de Pólis, uma cidade fictícia do sudeste brasileiro, a partir da construção de uma maquete em grupo, trazendo seus aspectos geográficos, condições de vida e equipamentos de saúde e educação mais relevantes, promovendo uma discussão sobre os processos que envolvem a situação de saúde do município.

Ao início dessa atividade, o sentimento era de incompreensão e questionamentos e, porque não dizer, resistência, por parte de alguns estudantes, por timidez, por medo de se exporem ou por não entenderem a necessidade daquele momento, já que poderiam ir direto ao ponto (conteúdo) e discutirem a situação de saúde de Pólis. No entanto, a participação na atividade e a elaboração da maquete permitiram trazer de volta a capacidade criativa de cada um, além de destreza manual e capacidade de interação em grupo de trabalho.

Destaca-se que, após a apresentação de cada cartografia, as discussões levantadas, não coincidentemente, muito lembravam a realidade vivenciada por cada um dos especializandos em seus locais de trabalho. Tudo havia sido cuidadosamente preparado para servir de disparador para as discussões. A cidade de Pólis passou, então, a ser utilizada em diferentes momentos como cenário de estudo.

Diz-se acima “não coincidentemente”, pois um dos fundamentos da iniciativa educacional do curso de especialização é o currículo integrado, em que ocorrem os nexos interdisciplinar, teoria-prática, mundo do trabalho e da aprendizagem (BRASIL, 2015).

Uma nova experiência foi o desenvolvimento de atividades por meio da problematização realizada em pequenos grupos, denominadas *Team Based Learning* (TBL). O primeiro TBL partiu da leitura individual de um texto sobre necessidades de saúde, o qual era seguido de atividade contendo cinco questões e dois gabaritos, sendo um para registrar a resposta individual e outro para a resposta em grupo. No primeiro momento, cada estudante respondia a cinco questões individualmente; para, em seguida, discutir as questões em grupo e, a partir da problematização, argumentação e consenso, escolher uma resposta para o grupo em cada uma das questões.

Por meio de videoconferência, dirigida por coordenadores da especialização, foram apresentados gráficos com as respostas individuais e coletivas. Essa atividade permitiu entender, por meio de dados numéricos e gráficos, que em grupo produz-se melhor e está em condição mais favorável ao acerto do que quando se pensa e age-se sozinho.

Outros formatos de problematização foram desenvolvidos. Por meio destes, foi possível traçar fluxogramas de atendimento, padronizar o cuidado com a apropriação de profissionais de uma dada realidade, estabelecer planos de cuidado, visando a resolução de determinados problemas de saúde, e promover o trabalho em equipe e a construção coletiva do cuidado de qualidade, que atenda às necessidades de saúde do indivíduo e sua coletividade.

Dessa forma, depreende-se que cada temática gerava um produto capaz de tornar o aprendizado significativo. Alguns TBL tiveram como disparador questionamentos levantados pelo grupo em momentos anteriores, mostrando que a discussão deve partir da problematização da própria realidade, ajudando-os a se reconhecerem como atores sociais, capazes de promover mudanças.

Durante muitos momentos do curso, especialmente no início, era difícil compreender a ligação dos assuntos discutidos e a temática de base. Só ao final do curso, conseguiu-se entender que não era possível trabalhar com conteúdos separados, pois na realidade de trabalho não é assim que as situações se apresentam. Passava-se por um momento de desconstrução sobre tudo que era compreendido sobre método de ensino até então. Assim, cada temática era abordada buscando-se explorar o assunto e traçar estratégias para implantação no ambiente de trabalho no contexto do SUS.

A reflexão sobre os protocolos do Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP) e a exploração de outras realidades nas quais já haviam sido implantados encheram os especializandos de expectativas, mostrando que o processo era viável, desde que bem planejado. Percebe-se que todo o curso foi elaborado de forma a construir o conhecimento pelos especializandos, ficando claro o papel do facilitador como mediador das atividades e o papel central do aluno e sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem.

Sobre o Projeto Aplicativo, a estratégia utilizada foi a metodologia problematizadora inspirada no Arco de Charles Maguerez (BRASIL, 2016). Tal arco favorece a reflexão crítica sobre uma realidade a ser discutida, de modo consciente e intencionalmente transformador, favorecendo a construção de um conhecimento articulado, e promovendo a autonomia, a reflexão e a criticidade do educando frente a uma realidade observada (LEAL *et al.*, 2018).

O Arco de Charles Maguerez consiste em cinco etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; e aplicação à realidade (LEAL *et al.*, 2018). De forma que possui como ponto de partida e chegada a realidade, promovendo intervenções sobre ela.

Dessa forma, o Projeto Aplicativo foi visto como elo entre os conhecimentos conquistados no curso de especialização e a implementação de mudança no ambiente de trabalho, levando assim à associação entre a teoria e a prática, tão almejada no processo ensino-aprendizagem.

Um estudo que mostra a experiência da aplicação do método de Charles Maguerez em um centro cirúrgico também concluiu que esta ferramenta educacional é efetiva e capaz de valorizar a prática cotidiana e enriquecer o processo de construção de conhecimento (SANTOS *et al.*, 2018).

A simulação também foi utilizada por meio de um ciclo de vídeos com simulação da realização do planejamento estratégico situacional, possibilitando a integração da teoria, proveniente do conhecimento prévio e da leitura do caderno de curso Projeto Aplicativo, à prática realizada nos vídeos. E diversas Oficinas de Trabalho foram realizadas para discutir os protocolos do PNSP, sendo todo produto compartilhado por meio das Plenárias.

Foi proposta uma atividade autodirigida para elaborar uma síntese reflexiva individual, a fim de implantar cada protocolo do PNSP, de forma a desenvolver a autonomia do discente no processo de aprendizagem. As sínteses refletiam as possibilidades de implantação dos protocolos discutidos no curso, na realidade local de cada especializando, discutindo-se com o que a literatura trazia sobre a implantação dos seis protocolos.

Havia disponível um fórum na plataforma do programa, aberto para discussões sobre metodologias de ensino. Essa proposta buscava estimular o uso de plataformas educativas no ensino, para adequar-se a uma das tendências que vem influenciando fortemente o caminho da educação, que é a revolução digital.

Esse é, sem dúvida, um dos desafios para a educação, área que traz a urgência por mudança. Os diferentes usos de tecnologias digitais, como o ambiente virtual de aprendizagem, favorecem uma maior interatividade entre professores e alunos e entre os próprios alunos, possibilitando a colaboração na aprendizagem coletiva. Nesse curso, porém, considerou-se a participação no fórum pouco presente; talvez fosse necessário lançar mão de estratégias para instigar a equipe a participar mais ativamente do debate no ambiente virtual.

Em suma, no início do curso, havia um sentimento de vazio, compartilhado por muitos especializando em momentos informais de conversas; os quais, como dito, sentiam falta da transmissão do conteúdo pelo professor, favorecendo uma certa insatisfação inicial com o curso. Acredita-se que tal fato ocorria porque a experiência anterior de formação

basicamente tradicional tornava difícil ter que produzir o seu próprio conhecimento, em vez de recebê-lo pronto.

Para corroborar com esse sentimento de falta, em estudo sobre autonomia e chat educacional como ferramenta de ensino, também foi possível evidenciar que os alunos não estavam satisfeitos com as aulas oferecidas e esperavam que o conhecimento fosse transmitido pelos professores. Em suas falas, os estudantes referiram alguma crítica do que precisava ser revisto e aprofundado, sabiam que precisavam buscar o conhecimento e que a prática era importante na aquisição do saber, no entanto explicitavam o desejo de que o caminho a ser percorrido fosse fornecido pelos professores ou pela prática profissional (SILVA; PEDRO, 2010).

Em outro estudo sobre metodologias ativas, afirmou-se que os estudantes podem-se mostrar resistentes às mudanças, pois a quebra da passividade dos estudantes na aquisição do conhecimento gera desconforto e requer uma postura proativa, o que nem sempre é bem assimilado e aceito por todos. Considera-se que a falta de experiência de estudantes com os fundamentos teóricos e práticos da Aprendizagem Baseada em Problemas é fator que limita a sua aplicação (BORGES *et al.*, 2014).

No entanto, a cada novo encontro percebia-se um melhor entendimento sobre metodologias ativas, mostrando o quanto é valiosa a reflexão, a produção coletiva de conhecimento, e o quanto cada integrante tem a contribuir nas discussões. De forma a refletir em melhorias também nas relações em grupo, pois as dinâmicas ensinam a respeitar a opinião do colega, podendo ser ampliada também para as relações no ambiente de trabalho.

O momento para a socialização do Projeto Aplicativo de cada grupo favoreceu a interação entre educandos, gestores de saúde da região, facilitadores e gestora de aprendizagem do curso. Iniciou-se um momento de interação, em que todos deveriam contribuir para lapidação dos projetos dos colegas, promovendo a troca almejada por um trabalho em grupo e a verdadeira construção do conhecimento coletivo. A participação dos gestores locais trouxe a responsabilidade das metodologias problematizadoras de buscar respostas para os problemas locais.

O papel do estudante como centro do processo, em que ele mesmo identifica suas potencialidades e seus desafios a serem superados, ficou nítido no último encontro, quando a apresentação de um dos projetos aplicativos foi protagonizada por especializando que sempre declarou e demonstrou extrema timidez e vergonha de falar em público durante o curso. O referido especializando foi aplaudido de pé por alguns de seus colegas e

facilitadores, demonstrando exaltação e surpresa da plateia. Tal fato demonstrou o desenvolvimento de capacidades em áreas de competência proporcionado pelo curso, em especial, pelas metodologias utilizadas.

Nas metodologias ativas, a avaliação é um processo contínuo e coparticipativo, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, em pequeno grupo, com apoio pedagógico (PARANHOS; MENDES, 2010). Esse tipo de avaliação, que ocorre no decorrer de um processo, evidencia que ele é moldável e que permite melhorias para um desfecho mais proveitoso, uma vez que é possível, a partir do momento da avaliação, que tanto estudantes quanto facilitadores modifiquem as condutas que tenham sido insatisfatórias até então.

Com relação às atividades de avaliação do curso, foram realizadas em diferentes encontros a roda avaliativa realizada entre os próprios especializandos, geralmente em duplas. O instrumento avaliativo utilizava como critérios a pontualidade, assiduidade, responsabilidade, balanço entre escuta e fala, respeito aos diferentes pontos de vista, evidências na argumentação, pactuação, integração com as outras equipes e compromisso com a excelência.

A avaliação entre os pares incrementa a responsabilização e é essencial no processo ensino-aprendizagem, pois os componentes da equipe são, normalmente, os únicos que têm informações suficientes para avaliar com precisão a contribuição do outro. Assim, os membros têm a oportunidade de avaliar as contribuições individuais para o desempenho da equipe (BOLLELA *et al.*, 2014).

Em outros momentos, a avaliação era realizada de forma verbal, por meio da escolha de uma palavra que definisse o encontro. Houve momento reservado também para autoavaliação dos especializandos, a partir do preenchimento de formulários específicos e, para a avaliação dos facilitadores, por parte dos especializandos, também em formulários específicos no qual o aluno poderia ou não se identificar.

Sobre a avaliação do facilitador, no cenário das metodologias ativas, é necessário que o docente tenha como característica a humildade, sendo capaz de reconhecer sua finitude, os limites de seu conhecimento, o ganho substantivo advindo da sua interação com o estudante e a importância de sua avaliação pelo aprendiz (MITRE *et al.*, 2008).

A Instalação de Avaliação, realizada no encerramento do curso, também se referiu a uma atividade avaliativa. Tratou-se de momento lúdico avaliativo sobre o curso, por meio da arte, realizada por cada grupo, sendo apresentadas paródias, cinema mudo, dinâmicas de grupo,

entrega de lembranças, dentre outros; todos, por meio da liberdade de expressão, avaliando positivamente o curso de especialização que ali se estava concluindo.

Dessa forma, percebeu-se que a experiência vivenciada propiciou conhecer as metodologias ativas, seu conceito e estratégias para sua aplicabilidade, e reconhecer sua importância no processo ensino-aprendizado. No entanto, não se pode deixar de lembrar as limitações dessas metodologias, em especial, o seu desconhecimento por parte de docentes, discentes e gestores das instituições de ensino, tanto de seu conceito, como de sua aplicabilidade.

De acordo Marin *et al.* (2010a), nem todos estão preparados para a utilização de metodologias ativas; os alunos, algumas vezes, sentem-se perdidos em busca de conhecimentos, além de apresentarem dificuldades quanto a sua inserção na equipe de Saúde. Enfatizando-se, assim, a importância de ampliar a discussão a respeito das metodologias ativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Especialização em QSCP, por meio das metodologias ativas, possibilitou a análise crítica das situações de trabalho atual e a reflexão acerca das ações capazes de promover mudanças positivas nestas realidades por parte de profissionais que já atuam no SUS.

As metodologias ativas, desconhecidas pela maioria dos especializandos, permitiu o crescimento deles ao percorrer os movimentos de aprendizagem durante o curso, de forma a refletir as diferentes maneiras de aprender e ampliar as capacidades, a partir das intervenções do sujeito que aprende com o mundo. Foi possível disseminar boas práticas segundo evidências científicas e discussões coletivas, e qualificando a produção de intervenções na realidade.

Em suma, as metodologias ativas permitiram a análise crítico-reflexiva das temáticas, e estas reflexões acerca da forma de cuidar no ambiente de trabalho influenciaram positivamente a maneira de pensar e agir no dia a dia profissional. Desta forma, possibilitou-se a apropriação de novos saberes, e a construção coletiva do conhecimento encorajou mudanças em prol de práticas seguras na assistência à saúde no cotidiano do SUS.

A construção do Portfólio permitiu sistematizar toda a trajetória do curso; os Cineviagens envolviam as emoções para ensinar; a Espiral Construtivista produzia coletivamente o conhecimento e fazia com que cada estudante buscasse o conhecimento, e não os recebesse prontos de seus professores; os trabalhos em pequenos grupos ensinou a conviver coletivamente, como tem-se que fazer nas relações cotidianas nos ambientes de trabalho; as



avaliações processuais permitiam melhorar durante o curso; a relação com o facilitador, que não impunha posição de superioridade, permitiu que todos tivessem a oportunidade e perdessem o medo de se expressar.

O Projeto Aplicativo, por sua vez, destaca-se como ponto máximo da possibilidade de intervenção na realidade de trabalho, visto que se trata de planejamento realizado em grupo, seguindo orientações específicas, com base na identificação de problemas reais e potenciais destacados pelos próprios atores que buscam intervir positivamente na realidade.

Por fim, após o curso, espera-se que todos sejam capazes de continuar a buscar o conhecimento por si mesmos para resolver situações no cotidiano de trabalho, de forma a buscar evidências científicas, discutir coletivamente e ouvir a opinião de todos os envolvidos na realidade em questão.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, D. M. A.; SILVA, M. A.; VILELA, R. Q. B. Aprendizagem Baseada em Equipe. *Revist. Port.: Saúde e Sociedade*, v. 2, n. 1, p. 371-379, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/2707>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- BOLLELA, V. R.; SENGHER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- BORGES, M. C. *et al.* Aprendizado baseado em problemas. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, jul./set. 2014. Disponível em: [http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/8\\_Aprendizado-baseado-em-problemas.pdf](http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/8_Aprendizado-baseado-em-problemas.pdf). Acesso em: 22 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Qualidade e segurança no cuidado ao paciente: caderno do curso*. Laura Schiesari *et al.* São Paulo: Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa; Projetos de Apoio ao SUS, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Projeto aplicativo: termos de referência*. Gilson Caleman *et al.* São Paulo: Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa; Projetos de Apoio ao SUS, 2016.
- CEZAR, P. H. N.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. O cinema e a educação bioética no curso de graduação em Medicina. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v. 35, n. 1, p. 93-101, mar. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022011000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2018.

CHRISTOFOLETTI, G. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/823/334>. Acesso em: 18 out. 2019.

FERIGATO, S. H.; CARVALHO, S. R. Qualitative research, cartography and healthcare: connections. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 15, n. 38, p. 663-75, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n38/aop3411.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Aprendizado de adultos. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 256-263, nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86612/89542>. Acesso em: 22 jul. 2018.

LEAL, L. B. *et al.* Método ativo problematizador como estratégia para formação em saúde. *Rev. Enferm. UFPE* [on-line], v. 12, n. 4, p. 1139-43, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/231346/28700>. Acesso em: 14 jul. 2018.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2017.

LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. *Interface*, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 969-975, dez. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832013000400020&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832013000400020&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 jan. 2016.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, mar. 2010a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022010000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 out. 2020.

MARIN, M. J. S. *et al.* Portfólio reflexivo no curso de Medicina. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 191-198, 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n2/a02v34n2>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MESSIAS, I. M. O. *et al.* Relato de experiência: o filme como uma estratégia de ensino. *Rev. Braz. J. of Develop.*, v. 5, n. 6, p. 4304-4317, jun. 2019. Disponível em: <http://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1616/1491>. Acesso em: 19 out. 2019.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*, v. 13, n. Supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en). Acesso em: 14 jul. 2018.

NASSIF, J. V.; CHIRELLI, M. Q. Processo de formação de professores para atuar em metodologias ativas. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, p. 223-232, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1644/1597>. Acesso em: 18 out. 2019.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 18, n. 1, 07 telas, jan./fev. 2010. Disponível em: [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Acesso em: 12 jun. 2018.

PEDROSA, I. L. *et al.* Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. *Trab. Educ. Saúde*, v. 9, n. 2, p. 319-332, out. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462011000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462011000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2016.

REIS, C. T.; MARTINS, M.; LAGUARDIA, J. A segurança do paciente como dimensão da qualidade do cuidado de saúde: um olhar sobre a literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 7, p. 2029-2036, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2013.v18n7/2029-2036>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SANTOS, K. C. B., *et al.* Metodologia da problematização com arco de Magueres no centro cirúrgico oftalmológico de um hospital universitário. *Rev. Ciência e Saberes*, v. 4, n. 1, p. 884-888, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.facema.edu.br/ojs/index.php/ReOnFacema/article/view/337>. Acesso em: 19 out 2019.

SILVA, A. P. S. S.; PEDRO, E. N. R. Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 18, n. 2, 08 telas, mar./abr. 2010. Disponível em [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, J. B. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 4, e09932803, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2803/2116>. Acesso em: 04 out. 2020.

TORRES, P. L.; TRINDADE, R.; CARNEIRO, V. B. Autonomia discente na universidade: metodologias ativas e a cibercultura. *Rev. Teias*, v. 20, n. 56, p. 171-187, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39666/28503>. Acesso em: 18 out 2019.

**Adaíse Passos Souza Amaral**

Mestrado em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

adaisepassos@gmail.com

**Rita Narriman Silva de Oliveira Boery**

Pós-Doutoramento em Bioética pelo Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES).

rboery@uesb.edu.br

**Alba Benemérita Alves Vilela**

Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES).

albavilela@gmail.com

**Edite Lago Silva Sena**

Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES).

editelago@gmail.com