

SIMULAÇÃO, OFICINA E RODA DE CONVERSA: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA SAÚDE

Ananda Kenney da Cunha Nascimento*, Rossana Staevie Baduy**

RESUMO

As ações educativas que vêm sendo implementadas na Educação Permanente em Saúde (EPS) têm se alinhado às demandas cotidianas encontradas na prática dos serviços de saúde, fazendo uso de estratégias de “ensinagem”: aprendizagem ativa e colaborativa. No presente material, apresentamos três roteiros para serem aplicados em ações que visem aproximar o ensino ao cotidiano de serviços de saúde, são eles: simulação, oficina e roda de conversa. O método da simulação se destaca pela aproximação de uma situação realística em um ambiente de aprendizagem seguro. As estratégias da oficina e da roda de conversa se assemelham no formato e por privilegiarem as experiências cotidianas e o diálogo; a oficina demanda a materialização de um produto do processo; a roda de conversa configura um espaço de bate-papo mais livre e descontraído. Tais estratégias são primordiais para um processo de EPS, haja vista que este processo propõe a “aprendizagem significativa”, que acompanha a vida do profissional desde a sua formação e segue em sua atuação, favorecendo uma qualificação que articula ensino, pesquisa e cuidado ao longo da problematização do fazer coletivo nos sistemas e serviços de saúde.

Palavras-chave: Educação permanente em saúde. Educação na saúde. Metodologias ativas de aprendizagem. Educação e trabalho na saúde. Ensinagem.

SIMULATION, WORKSHOP AND CONVERSATION CIRCLE: STRATEGIES FOR ACTIVE LEARNING IN HEALTH

ABSTRACT

The educational actions that have been implemented in the Permanent Education in Health (EPS) have been aligned with the daily demands found in the practice of health services, making use of “teaching” strategies: active and collaborative

* Doutora e mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Psicóloga. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0001-9070-7277. Correio eletrônico: anandakcn@gmail.com

** Doutora em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Enfermeira. Professora adjunta aposentada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0003-4914-653X. Correio eletrônico: robaduy@gmail.com

learning. In the present material, we present three scripts to be applied in actions that aim to approach the teaching of daily health services, they are: simulation, workshop and conversation circle. The simulation method is highlighted by the approximation of a realistic situation in a safe learning environment. The strategies of the workshop and conversation circle are similar in format and for to privilege everyday experiences and conversation, the workshop already demands the materialization of a product of the process and the conversation circle sets up a freer and more relaxed chat space. These strategies are primordial for a process of EPS, since this process proposes the “meaningful learning”, that accompanies the life of the professional, since its formation and continues in its performance, favouring a qualification that articulates teaching, research and care throughout the problematization of collective action in health systems and services.

Keywords: *Permanent health education. Health education. Active learning methodologies. Education and work in health. Teaching.*

SIMULACIÓN, TALLER Y CHARLAS: ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA SALUD

RESUMEN

Las acciones educativas que se han implementado en la Educación Permanente de la Salud (EPS) se han alineado con las demandas diarias que se encuentran en la práctica de los servicios de salud, haciendo uso de estrategias de “didácticas”: aprendizaje activo y colaborativo. En el presente material, presentamos tres guiones para ser aplicados en acciones que pretenden acercar la docencia a la vida cotidiana de los servicios de salud, son ellas: simulación, taller y charlas. El método de simulación se destaca por abordar una situación realista en un entorno de aprendizaje seguro. Las estrategias del taller y de las charlas se asemejan en formato y porque privilegian las experiencias cotidianas y el diálogo, el taller exige la materialización de un producto de proceso y las charlas ofrecen un espacio para conversar más libre y relajado. Estas estrategias son primordiales para un proceso de EPS, dado que este proceso propone un “aprendizaje significativo”, que acompaña la vida del profesional, desde su vida académica hasta su actuación como profesional, favoreciendo una calificación que articule la docencia, la investigación y el cuidado a lo largo de la problematización de la acción colectiva en sistemas y servicios de salud.

Palabras clave: *Educación permanente en salud. Educación para la salud. Metodologías de aprendizaje activo. Educación y trabajo en la salud. Enseñanza.*

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, há uma alta procura pelos profissionais formados, assim como pelos profissionais em formação, por um preparo educacional mais coerente e alinhado às demandas cotidianas encontradas na prática dos serviços

de saúde. No entanto, a maioria dos profissionais inseridos no mercado de trabalho foram formados com base em um sistema educacional tradicional, que não tinha como objetivo central inter-relacionar os processos educativos com a realidade dos serviços de saúde. Desse modo, percebemos uma significativa desqualificação dos serviços, da pesquisa e, por conseguinte, identificamos um hiato entre teoria e prática; situação que instituições de ensino têm buscado reverter, investigando e aplicando estratégias ativas de ensino, a fim de facilitar o processo de apreensão do conhecimento por parte do aprendiz. Por isso, adotaremos a compreensão da função do professor como estrategista que visa efetivar um processo de “ensinagem”, visto que esta é uma expressão utilizada por Anastasiou (2012) desde sua pesquisa de doutorado, com a finalidade de evidenciar quando a aprendizagem deriva de um contexto de ensino colaborativo. Isto é, professor e aluno são ativos e parceiros no processo de aprendizagem, que ocorre de modo dinâmico e evolui em espiral, aumentando em complexidade. Por isso, o professor deve fazer uso de meios que favoreçam o alcance dos objetivos previamente estabelecidos e acordados entre professor e estudante, tendo estes como fio condutor do processo, guiando o estudante da síntese à síntese final.

Nessa direção, no Brasil, há cursos de graduação que têm buscado conceber o ensino e direcionar a formação a partir da transformação dos paradigmas educacionais, implementando ações que priorizam o aprendiz como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Modificam igualmente o lugar do professor como único detentor do saber e estruturam o projeto pedagógico com vistas a um currículo que realça o desenvolvimento de competências, possibilitando uma “[...] formação integral por meio de uma articulação permanente entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 3). De igual modo, percebemos o aumento da demanda de profissionais que estão na atenção à saúde não apenas por uma Educação Continuada (EC), mas por uma Educação Permanente em Saúde (EPS), visto que a EC diz respeito às capacitações pontuais e centradas na transferência de conteúdo, focando sua atenção “[...] no saber técnico-científico e na atualização do conhecimento por categorias profissionais [...] conduzindo a uma fragmentação das práticas em saúde.” (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 230); enquanto a EPS se configura a partir da prática nos cenários reais, isto é, nos próprios serviços de saúde. Com a EPS, enquanto política nacional, há uma transformação da “[...] rede pública de saúde [em] uma rede de ensino-aprendizagem no exercício do trabalho.” (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 232). Assim, os estados e municípios recebem financiamento, incentivo e apoio técnico do Ministério da Saúde (MS) para consolidar a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), fortalecer o planejamento e as práticas de EPS no Sistema Único de Saúde (SUS), e desenvolver ações de EPS de acordo com a realidade local; tendo em seu plano de trabalho o pressuposto do desenvolvimento de práticas de ensino que façam uso de metodologias que considerem a “aprendizagem significativa” no cotidiano dos serviços de saúde (BRASIL, 2018). Por isso, nesse cenário, as metodologias utilizadas para construir conhecimento são focadas na aprendizagem ativa, a fim de favorecer o protagonismo dos atores envolvidos, haja vista que as estratégias inter-relacionam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Como defende Anastasiou (2012), o aprendiz aprende a aprender, ou seja, vivencia mais do que um processo de memorização, apreende o conhecimento

que está sendo desenvolvido, sendo ativo e colaborativo para com o desempenho grupal. Desse modo, a fim de fomentar o arcabouço instrumental utilizado no processo da EPS, baseamo-nos em nossa prática, a qual se dá intrinsecamente ligada à educação com ênfase nos processos de saúde, recorreremos às orientações da literatura especializada, que se mostrou deficiente ao descrever procedimentos de ensino em saúde e, por isso, propusemos três roteiros para serem aplicados em ações que visem aproximar as estratégias de ensino ao cotidiano dos serviços de saúde, os quais estejam determinados a investir na qualificação permanente de seus profissionais. Para tanto, esquematizamos roteiros de criação de simulação, de oficina e de roda de conversa.

2 SIMULAÇÃO

Na literatura brasileira, é comum encontrarmos a aplicação da simulação sendo utilizada por profissões da área da saúde em contextos clínicos, especialmente pela medicina e enfermagem. A simulação como método de ensinagem teve inspiração nos simuladores de voo utilizados em treinamento militar e desenvolveu-se internacionalmente, ganhando complexidade, no campo da saúde, simulando realisticamente casos clínicos fictícios - baseados em fatos -, a fim de dinamizar o processo e favorecer a interação entre os participantes do grupo. Tal metodologia vem sendo utilizada por permitir “[...] aos participantes do treinamento representar papéis existentes na vida [...] [tendo] uma experiência de aprendizagem diferenciada, que somente o ensino em sala de aula não poderia proporcionar.” (ABREU *et al.*, 2014, p. 165). Seu uso também pode ser útil como procedimento avaliativo, já que é possível avaliar a aplicação do conhecimento apreendido, identificar o nível do desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício profissional, bem como a qualidade da interação e cooperação do trabalho em equipe. Torna-se vantajoso também por ser possível o apontamento de falhas no conhecimento e nos procedimentos técnicos, possibilitando a reconstrução do conhecimento por meio do “[...] retorno imediato acerca das consequências de suas atitudes, condutas, decisões e comportamentos.” (ABREU *et al.*, 2014, p. 165).

De modo geral, tal experiência favorece o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos em um processo permanente, dinâmico e interativo na melhoria do desempenho dos envolvidos. Em contraponto, Iglesias e Pazin-Filho (2015, p. 238) afirmam que a simulação “[...] tem como principais desvantagens seu alto custo, o tempo necessário para se desenvolver uma atividade e a aceitação da necessidade de readequação do conteúdo (sacrifício do conteúdo) por parte de docentes.” Nessa direção, vale ressaltar a importância do preparo prévio do cenário e do teste com antecedência com o intuito de prever imprevistos e manter a fidedignidade da realidade que se pretende reproduzir. No mais, “[...] o planejamento do cenário precisa ser baseado nos objetivos que se deseja trabalhar, estes devem ser poucos, dois ou três por sessão.” (SASSO *et al.*, 2015, p. 6) ou estação, como também são nomeadas as unidades de intervenção. Desse modo, é possível aprofundar a questão, trabalhar as especificidades dos objetivos propostos e criar estações consecutivas, tendo cada uma um cenário próprio. É imprescindível que todos os participantes se mantenham

ativos no processo, respeitem as regras do ambiente da simulação e sejam respeitosos com os simuladores que estão atuando como personagens no cenário, podendo ser atores ou manequins, além de materiais e métodos interativos, como no uso de *softwares*.

Devido à sua importância como metodologia ativa de ensino na atualidade, compilamos as orientações ofertadas por estudiosos no assunto, seguindo especialmente o passo a passo proposto por Iglesias e Pazin-Filho (2015), e elaboramos um roteiro de criação de cenário de simulação (Quadro 1), o qual pode ser adaptado e utilizado por diversos profissionais das mais diferentes áreas de atuação, desde que tenham por objetivo avaliar competências e resultados a partir da solução de uma situação crítica específica, podendo adotar ou não uma abordagem multiprofissional e interdisciplinar. Corroboramos Sasso *et al.* (2015, p. 3) ao afirmarem que “[...] o verdadeiro valor de simulação se encontra em sua capacidade de oferecer experiências de todo o processo educativo e proporcionar aos alunos oportunidades para: repetição; reconhecimento de padrões e tomada de decisão mais rapidamente.”

Quadro 1 – Roteiro de criação de cenário de simulação

| | | | |
|---|--|---------------------------------------|-------------------------|
| Título do Cenário da Simulação | Seu cenário deve ter um título. | | |
| Tema | Explicitar o tema que está sendo abordado nesta simulação. | | |
| Competências esperadas | Descrever as competências que são esperadas dos participantes. | | |
| Objetivos de aprendizagem | Listar os objetivos de aprendizagem que estão sendo contemplados nesta simulação. Estes dizem respeito àquilo que os participantes devem se tornar capazes de saber , saber fazer e/ou fazer a partir da realização desta atividade. Devem ser específicos, claros, mensuráveis e realísticos. Propor objetivos de aprendizagem voltados para os níveis mais elevados dos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, de acordo com a taxonomia de Bloom. | | |
| | Conhecimentos (Saber) | Habilidades (Saber como fazer) | Atitudes (Fazer) |
| | ? | ? | ? |
| Professor(a) facilitador do processo | ? | | |
| BRIEFING (EXPOSIÇÃO) | | | |
| Local | Onde ocorrerá o cenário? Sala? Laboratório? Atenção: a simulação pode acontecer em qualquer espaço físico que você consiga simular o ambiente de atuação profissional, podendo ser também o ambiente real. | | |
| Tempo estimado | A duração da cena. A duração do <i>debriefing</i> . | Horário | ? |
| Contexto da cena | Descrever o contexto realístico da cena com o máximo de detalhes. Explicar como será a organização do ambiente do cenário. Observação: se possível, utilize fotos similares que facilitem a organização prévia do ambiente. | | |
| Materiais necessários | Listar todos os materiais necessários para compor o cenário. Exemplos: folha de anamnese, prontuário, exames, instrumentos, jaleco, caneta, papel, cartazes, telefone, cadeiras, caixa de som, crachá, dentre outros. Observação: se possível, utilize fotos similares que facilitem a identificação e organização prévia. | | |

(continuação Quadro 1)

| | | |
|---|---|---|
| Síntese do caso | <p>Descrever, com a maior riqueza de detalhes possível, a cena a ser desenvolvida, detalhando com clareza e objetividade o caso a ser atendido, bem como as dificuldades e desafios que os participantes enfrentarão durante a simulação do atendimento. Por exemplo, deve-se atentar para a história de vida do paciente, antecedentes, exames complementares, outros profissionais de saúde que acompanham o paciente, entre outros elementos.</p> | |
| Participantes / características dos personagens / função | <p>Ator - deverá ser devidamente instruído, recebendo um "script" da cena. Sua função é encenar um <i>paciente</i> reagindo às intervenções do profissional (participante).</p> | |
| | <p>Manequim - objeto que representa o corpo humano. Sua função é simular uma problemática, a fim de que o participante tenha a possibilidade de intervir e, talvez, errar sem acarretar prejuízos a pacientes reais.</p> | |
| | <p>Paciente-ator - paciente real que apresenta a demanda clínica descrita no caso. Sua função é reagir às intervenções do profissional (participante), porém deve ser alertado, previamente, que deve desconsiderar qualquer intervenção realizada pelo participante, por este ser um aprendiz.</p> | |
| | <p>Profissional da saúde X - ? Mãe do paciente - ?</p> | |
| SCRIPT PARA OS ATORES | | |
| <p>Fornecer o máximo possível de informações sobre como cada ator deve se comportar durante a cena. Usar estas perguntas como norteadores: eles devem parecer desesperados? Apáticos? Briguentos? Ansiosos? No meio da cena, devem mudar de atitude? Qual a história de vida do paciente? Qual o histórico do caso clínico? É relevante que ele traga informações sobre história familiar? Medicamentos que está tomando? Que informações os atores vão fornecer ao "profissional"? Descrever aqui os diálogos que os atores deverão desenvolver tanto entre si e com "profissional" (participante). Esses diálogos deverão conduzir aos objetivos de aprendizagem. Atenção: o participante que atuará como profissional NÃO É ATOR, portanto, ele não receberá as mesmas instruções.</p> | | |
| SCRIPT PARA OS PARTICIPANTES | | |
| <p>Informar aos participantes, antes do início do cenário, o tipo de caso que irão presenciar e/ou participar, e o ambiente. Convidar um ou mais voluntários, se for o caso, da plateia de participantes para atuar como profissional no caso simulado. Descrever a(s) orientação(ões) que serão dadas ao(s) participante(s) que irá(ão) simular uma atuação profissional. Tais orientações devem ser dadas de acordo com os objetivos de aprendizagem. Estimular que os participantes observadores se mantenham atentos à simulação.</p> | | |
| AÇÃO DA SIMULAÇÃO (com ou sem gravação audiovisual) | | |
| Ações esperadas | Consequências | Comentários |
| <p>Existe um procedimento que o participante deve seguir na execução da sua tarefa no cenário? Algum protocolo previamente estabelecido para a situação proposta? Qual o passo-a-passo que você espera do participante nesta situação? As ações esperadas estão relacionadas a "como você espera" que ele faça. Ex.: acolhimento, lavar as mãos, explicação do procedimento antes de ser realizado, auscultar o paciente, aplicar determinado instrumento. Observação: cite cada ação esperada, sua(s) consequência(s) e comentários nas demais linhas abaixo.</p> | <p>Essas ações geram algum tipo de consequência no simulador/ator? Quais? Como o ator ou o simulador deve reagir caso o participante faça a ação esperada? Como o ator ou o simulador deve reagir caso o participante não faça a ação esperada?</p> | <p>Se ele não faz a ação esperada, tem algum tipo de consequência ou ação que o cenário irá proporcionar?</p> |

(continuação Quadro 1)

| DEBRIEFING | |
|---|---|
| Para o(s) participante(s) que atuou (aram) como profissional(is) | <p>Crie perguntas que fará após a cena simulada que estejam intrinsecamente ligadas aos objetivos de aprendizagem, tais como: como você se sentiu durante a experiência de simulação? De que maneira esses sentimentos influenciaram nas tomadas de decisão?</p> <p>Descreva os objetivos que você alcançou.</p> <p>Descreva se houve objetivos que não puderam ser alcançados.</p> <p>Tens os conhecimentos e as habilidades necessárias para alcançar os objetivos?</p> <p>Está satisfeito com suas habilidades para trabalhar durante a simulação?</p> <p>Se você pudesse fazer novamente a simulação, o que de diferente faria?</p> |
| Para os observadores | <p>O(s) profissional(is) poderia(m) ter tratado de forma diferente qualquer aspecto da simulação?</p> <p>O que fez bem ao paciente?</p> <p>Quais os principais diagnósticos? Demanda?</p> <p>Quais foram os aspectos principais para a avaliação e para as intervenções?</p> <p>Há mais alguma coisa que vocês gostariam de discutir sobre o caso?</p> |
| Para o(s) participante(s) e observadores | <p>Criar perguntas que sintetizem o processo, tenham finalidade de avaliação e norteiem a realidade profissional, tais como: exemplos de perguntas pertinentes a essa terceira fase: o que vocês aprenderam hoje com a situação vivida? O que vocês levam para a prática profissional? Em que essa experiência de hoje ajudará vocês na prática profissional?</p> |
| Feedback imediato | |
| <p>O professor deve conduzir tais perguntas como uma reflexão guiada, fornecendo <i>feedbacks</i> imediatos, isto é, avaliando o processo de simulação com vistas ao esclarecimento acerca dos pontos positivos da(s) intervenção(ões) realizada(s), apontando as inadequações e, por fim, realizando sugestões acerca das ações esperadas que devem estar em coerência com os objetivos de aprendizagem.</p> <p>Atenção: a sessão de <i>feedback</i> deve ser um momento de avaliação construtiva, objetivando que os participantes melhorem, desenvolvendo as competências esperadas que são necessárias ao perfil do profissional que está sendo formado. Por isso, deve-se atentar ao modo de comunicação utilizada, a fim de preservar a relação facilitadora entre docente e participante no processo de ensinagem.</p> | |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A simulação deve ser considerada como uma estratégia complexa e abrangente que aproxima os participantes da prática do modo mais realístico possível, não substituindo as vivências na realidade, mas oferecendo condições favoráveis para que os envolvidos possam exercitar o conhecimento apreendido com as implicações atitudinais: éticas, afetivas e sociais. Além disso, através da simulação, os participantes são capazes de “[...] aprender com os erros, possibilitando a compreensão das consequências de suas ações.” (SASSO *et al.*, 2015, p. 4). Fundamentadas em Zabala (1998), entendemos que a simulação possibilita trabalhar a aplicação dos conteúdos conceituais (saber – apreensão dos conceitos e princípios a partir dos seus significados) e factuais (requerem memorização dos fatos ocorridos, a fim de reproduzi-los), articulando-os aos conteúdos atitudinais (envolvem valores, atitudes e normas) e procedimentais (saber agir – abrangem procedimentos, técnicas e métodos). Desse modo, é possível antecipar o contato dos sujeitos envolvidos com a realidade propriamente dita e favorecer o aprimoramento das ações profissionais sob orientação direta do professor e *feedback* imediato em um ambiente de aprendizagem seguro.

3 OFICINA

Com vistas à reunião de pessoas que objetivam aprofundar temas de comum interesse, Anastasiou e Alves (2012) recomendam o uso da oficina como estratégia

de ensinagem, também chamada de laboratório ou *workshop*, a qual deve ser facilitada por um profissional especialista que disponibilize um espaço de aprendizagem favorável à (re)construção do conhecimento e materialização da produção dos participantes. Nesta atividade, os participantes interagem de maneira intensa, já que há um espaço/tempo específico de construção coletiva do conhecimento. A proposta é que os conhecimentos sejam adquiridos por meio da análise da realidade, do confronto e da troca de experiências. É uma estratégia que tem como eixo central a vida no cotidiano, para que, a partir dela e dos conhecimentos dos participantes, seja realizada uma reflexão da prática profissional, superando a tradicional separação entre teoria e prática, e reconhecendo que a reflexão sobre o que fazemos no cotidiano pode produzir novos conhecimentos, saberes e atitudes, efetivando a concepção de Freire (1996) sobre a educação como prática do viver com autonomia.

Brasil (2018), ao analisar a PNEPS, aponta a oficina como uma estratégia adotada exaustivamente por grupos de trabalho, por considerar que ela se constitui como um espaço potente de debate coletivo e planejamento de ações com produção de resultados acerca de processos de trabalho e de ensino em saúde; além de favorecer práticas colaborativas e interprofissionais cotidianas. De acordo com Toassi e Ely (2017), a Educação interprofissional (EIP) focaliza o processo de aprendizagem de adultos, privilegiando a combinação de distintas estratégias pedagógicas ativas que promovem ações colaborativas, interativas e estimulantes ao pensamento crítico e reflexivo dos participantes do processo. Dentre os métodos que vão ao encontro desta premissa estão a simulação - previamente apresentada - e a oficina.

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através de momentos básicos, começando pela apresentação do grupo e dos objetivos da oficina e da aproximação da realidade, promovendo a sensibilização; seguida de um trabalho de aprofundamento com reflexão acerca da construção coletiva em pequenos grupos (CANDAU *et al.*, 2000). A seguir, vem o momento de construção coletiva no grande grupo, finalizando com comentários, síntese e avaliação. Para cada um desses momentos é necessário prever uma atividade adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tal como detalhamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Roteiro de criação de oficina

| | | | |
|---|---|---------------------------------------|-------------------------|
| Tema | Escolha temas relevantes do ponto de vista do desempenho dos participantes; podem ser situações conflituosas, uma temática que envolva a interprofissionalidade, o trabalho em equipe ou outros. | | |
| Competências esperadas | Descrever as competências que são esperadas dos participantes. | | |
| Objetivos de aprendizagem | Listar os objetivos de aprendizagem que estão sendo contemplados nesta oficina. Estes dizem respeito àquilo que os participantes devem se tornar capazes de saber , saber fazer e/ou fazer a partir da realização desta atividade. Devem ser específicos, claros, mensuráveis e realísticos. Propor objetivos de aprendizagem voltados para os níveis mais elevados dos domínios cognitivos, afetivos, de acordo com a taxonomia de Bloom. | | |
| | Conhecimentos (Saber) | Habilidades (Saber como fazer) | Atitudes (Fazer) |
| | ? | ? | ? |
| Professor(a) facilitador do processo | ? | | |
| MOMENTOS DE UMA OFICINA DE TRABALHO | | | |
| Momento 1: elaboração do programa da oficina | <p>Para a realização do programa da oficina considere seus objetivos, o tema proposto, é muito importante considerar a experiência dos participantes da oficina na definição das atividades.</p> <p>Organize o programa da oficina considerando os momentos básicos de uma oficina.</p> <p>Para cada momento proponha atividades simples e coerentes com o tema proposto e o tempo disponível. Pode ser uma leitura breve, um vídeo relacionado ao tema direta ou indiretamente, uma dramatização, uma dinâmica.</p> <p>As atividades mais participativas são muito adequadas na realização das oficinas.</p> <p>As atividades devem ser significativas, de tal forma que o participante tenha o tempo hábil de sensibilizar-se, provocar, questionar, criar, analisar e sintetizar.</p> <p>Tempo estimado: uma oficina pode durar até 16 horas. Em média são realizadas em um período de 4 a 8h, dependendo da complexidade do tema a ser trabalhado e do produto esperado da oficina.</p> <p>Número de participantes: deve ser entre 12 e 20 participantes.</p> | | |
| Momento 2: preparo do local e do ambiente da oficina | <p>A oficina deve acontecer em ambiente agradável que tenham cadeiras móveis, a fim de serem organizadas em roda, de tal forma que todos possam se olhar ao mesmo tempo. É importante que o espaço seja amplo, para que o grupo possa ser dividido e realizar a tarefa em grupos menores, caso não tenha disponibilidade de sala ampla, deixe algumas salas ou espaços livres com cadeiras para trabalhar em pequenos grupos.</p> <p>É necessário que as pessoas possam falar e ouvir sem dificuldades e impedimentos, por isso evite locais barulhentos.</p> <p>Separe o material necessário de acordo com o programa da oficina. Exemplos: folha de papel, canetas e lápis, caixa de som, <i>datashow</i>, cartazes, revistas, dentre outros.</p> <p>Lembrete: o ambiente deve ser acolhedor, organize o ambiente com criatividade e cuidado de acordo com o perfil dos participantes.</p> | | |

(continuação Quadro 2)

| | |
|--|---|
| <p>Momento 3: começando a oficina</p> | <p>Inicie a oficina de modo informal, pode fazer uma dinâmica bem breve de apresentação, caso necessário, ou uma dinâmica curta de quebra gelo. Peça que os participantes apresentem suas expectativas em relação à oficina de forma oral ou escrita em tarjetas. Caso a apresentação seja oral, registre as expectativas dos participantes; de preferência, registre em local que fique visível ao grupo. Esse momento pode ser realizado utilizando uma dinâmica.</p> <p>Apresente os objetivos que foram planejados para a oficina e dialogue com eles considerando as expectativas que apresentaram anteriormente. A seguir realize os acordos necessários: horário de término da roda, tempos de fala e escuta, importância de evitar o tumulto causado por muitas pessoas falando ao mesmo tempo, uso do celular e outras combinações que o grupo queira fazer.</p> <p>Escolha até dois participantes para serem relatores da oficina.</p> <p>Introduza o tema com algo simples e inspirador: relato de experiência sobre o tema, um texto curto e instigante, um vídeo, uma foto do tema ou situação que será trabalhada.</p> <p>Lembretes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a vida cotidiana deve ser a referência permanente para os diálogos durante a oficina; • na oficina o facilitador pode fazer esclarecimentos sobre temas e dúvidas que ajudem os participantes nas suas discussões; • as dinâmicas são opcionais e devem ser adequadas ao objetivo da atividade. |
| <p>Momento 4: aprofundamento, reflexão e construção coletiva em pequenos grupos</p> | <p>Momento para refletir sobre as experiências, com o objetivo de organizar as ideias que estão sendo apresentadas.</p> <p>O trabalho, neste momento, fica otimizado se realizado em grupos pequenos de 5 a 6 pessoas, para que todos possam falar, criando um diálogo que problematize as situações vividas pelos participantes.</p> <p>É importante que as falas sejam sistematizadas pelos relatores de cada grupo pequeno e afixadas na parede ou de outra forma que fique visível, deste modo os participantes deste grupo colaboram na sistematização da sua produção. Caso o grupo prefira, tais informações podem ser somente anotadas pelos relatores escolhidos e lidas ao final do trabalho deste grupo.</p> <p>Neste momento, o facilitador não precisa estar nos subgrupos, mas deve instigar os participantes para que articulem teoria e prática. Isto pode ser feito por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto curto e instigante sobre o tema; • um relato de uma situação por escrito relacionada ao tema; • orientação aos participantes, no pequeno grupo, para que façam um relato breve de um incidente crítico ou uma situação marcante ou suas dúvidas sobre o tema; • questões problematizadas sobre o tema e a prática dos participantes. <p>Atenção: em qualquer escolha dos itens acima, pode-se oferecer um roteiro aberto que estimule a problematização do material ofertado.</p> <p>Você, como facilitador, deve ficar atento aos subgrupos, considerando que este deve ser um trabalho coordenado e que os pequenos grupos retornarão, num determinado tempo, previsto previamente, para compartilhar sua experiência com o grande grupo. Para facilitar que isto aconteça, você deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • combinar um tempo para essa atividade, solicitar que alguém do grupo auxilie no controle do tempo e que haja um relator que sistematize as discussões do grupo; • realizar o controle do tempo e auxiliar os subgrupos a organizar seu próprio tempo de trabalho; • orientar que, ao término do tempo, todos voltarão ao grupo inicial e farão a apresentação breve do trabalho produzido pelos subgrupos. Esta apresentação pode ocorrer da forma que escolherem, porém sugira que elas sejam criativas e lúdicas; • estimular para que todos falem, sem forçar a fala. |

(continuação Quadro 2)

| | |
|--|---|
| <p>Momento 5: construção coletiva da sistematização das discussões ao longo da oficina, comentários e síntese</p> | <p>Apresentação breve dos trabalhos produzidos pelos subgrupos para todo o grupo. Ao final da apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verifique se os participantes querem realizar comentários; • estimule e auxilie os participantes a identificarem as convergências e divergências no conteúdo dos relatos dos pequenos grupos; • peça aos relatores da oficina que registrem as convergências agrupadas e as divergências; • estimule os participantes a conversarem brevemente sobre as divergências, este diálogo é importante, pois podem surgir diferentes concepções sobre o tema ou a prática cotidiana que não estava até então evidente para os participantes, mas não é obrigatório haver consenso; • combine com os relatores e os auxilie no relatório final da oficina que deverá ser entregue a todos. Outros participantes também podem auxiliar na elaboração do relatório final da oficina. |
| <p>Momento 6: avaliação</p> | <p>Avaliação do processo de aprendizagem a partir do compartilhamento da experiência, apontando o alcance ou não dos objetivos de aprendizagem; os impedimentos, os desconfortos e (in)satisfações; finalizando com sugestões de melhoria. É importante que o facilitador informe se os objetivos foram ou não alcançados e descreva-os.</p> |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante disso, as oficinas fundamentam-se na apreensão do conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vividos no dia a dia, tendo a relação teoria-prática como constituinte do processo pedagógico e, por isso, “[...] devem ter o objetivo da socialização do conhecimento de forma participativa, questionadora e horizontal, apontando para uma análise crítica da realidade, mas tendo como ponto de partida essa mesma realidade.” (PAULA; NACART; SILVA, 2018, p. 164). Assim, as oficinas constituem uma opção adequada para a ensinagem de temas que envolvem a inventividade na prática cotidiana no trabalho em saúde, pois preveem momentos de interação e troca de saberes a partir da horizontalidade na construção do saber inacabado, não enaltecendo a figura do professor como único detentor do saber.

4 RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é um espaço de troca de experiências que tem a potencialidade de mudar nossas práticas, auxiliar na formação de novas concepções a respeito do tema que está em debate, como também explicitar a diversidade de concepções presentes em um grupo e a aprendizagem de outras questões que, naquele momento, tenham sentido para os participantes. Nessa perspectiva, é uma forma de viver o prazer da troca e de produzir conhecimentos e aprendizados. É um momento singular que ocorre a partir do diálogo, pois pressupõe um exercício de fala e de escuta, ampliando nossas habilidades de comunicação. Também é útil para desenvolver habilidades como investigação, reflexão, organização e avaliação (MOURA; LIMA, 2014). Este tipo de estratégia de ensinagem pressupõe uma comunicação dinâmica e produtiva entre os participantes, já que possibilita aproximação dos envolvidos no cotidiano a partir de suas experiências, percepções e inter-relações. Apesar de ser um espaço de livre diálogo e interação, propusemos um roteiro (Quadro 3) que destaca momentos importantes a serem

considerados no planejamento e na aplicação deste instrumento, assim como no processo de avaliação.

Quadro 3 – Roteiro de criação de roda de conversa

| | | | |
|--|--|---------------------------------------|-------------------------|
| Tema | Escolha temas relevantes do ponto de vista do desempenho dos participantes; podem ser situações conflituosas, uma temática que envolva a interprofissionalidade, o trabalho em equipe ou outros. | | |
| Competências esperadas | Descrever as competências que são esperadas dos participantes. | | |
| Objetivos de aprendizagem | Listar os objetivos de aprendizagem que estão sendo contemplados nesta roda de conversa. Estes dizem respeito àquilo que os participantes devem se tornar capazes de saber , saber fazer e/ou fazer a partir da realização desta atividade. Devem ser específicos, claros, mensuráveis e realísticos. Propor objetivos de aprendizagem voltados para os níveis mais elevados dos domínios cognitivos e afetivos, de acordo com a taxonomia de Bloom. | | |
| | Conhecimentos (Saber) | Habilidades (Saber como fazer) | Atitudes (Fazer) |
| | ? | ? | ? |
| Professor(a) facilitador do processo | ? | | |
| MOMENTOS DE UMA RODA DE CONVERSA | | | |
| Momento 1: preparo do local | Onde ocorrerá a roda de conversa? Sala? Consultório? Atenção: a roda de conversa deve acontecer em ambiente agradável onde as cadeiras possam ser organizadas em roda, ou ao redor de uma mesa, de tal forma que todos possam se ver ao mesmo tempo, conhecendo-se até mesmo pelo simples olhar. É também necessário que as pessoas possam falar e ouvir sem dificuldades e impedimentos. Tempo estimado: uma roda de conversa deve durar no máximo duas horas. | | |
| Momento 2: preparo do ambiente da roda de conversa. | Organize as cadeiras em roda. Separe os textos de apoio e selecione materiais inspiradores (vídeos, fotos, dentre outros) que auxiliem como disparadores do debate, de acordo com o tema da Roda. Lembre-se de que o número de participantes deve ser restrito para que todos possam se expressar. Sugerimos em torno de 10 participantes. Materiais necessários: providenciar todos os materiais necessários para realização da Roda. Exemplos: folha de papel, canetas e lápis, caixa de som, <i>datashow</i> , cartazes, crachá, dentre outros. Lembrete: o ambiente deve ser acolhedor, conhecendo os participantes, pode organizar o ambiente com criatividade e cuidado. | | |
| Momento 3: começo da conversa | Inicie a roda do modo mais informal possível, você pode realizar uma dinâmica bem breve de apresentação, caso necessário, ou uma dinâmica curta de quebra gelo. Realize os acordos necessários: horário de término da roda, tempos de fala e escuta, importância de evitar o tumulto causado por muitas pessoas falando ao mesmo tempo, uso do celular e outras combinações que o grupo queira fazer. Converse com os participantes que muitas ideias surgirão ao longo da conversa; se não houver uma organização, elas podem perder o sentido. Assim, a cada roda você pode escolher até dois participantes que terão a função de anotar as falas principais, estes serão os relatores da conversa. Comente com os participantes que você, como facilitador da roda, terá o desafio de conduzir a conversa, “costurando” as falas sem perder a dinâmica de um bate-papo. Introduza o tema com algo simples e inspirador: relato de experiência sobre o tema, um texto curto e instigante, um vídeo, uma foto do tema ou situação que será trabalhada. Lembrete: na roda de conversa, o facilitador pode participar da conversa juntamente com os demais participantes. | | |

(continuação Quadro 3)

| | |
|--|---|
| Momento 4: e a conversa vai rolando... | A conversa está acontecendo e as coisas ditas pelo grupo podem ser registradas em um cartaz ou em tiras de papel e podem ser dispostas no chão, no centro do círculo, ou afixadas na parede para que todos vejam a produção do grupo, ou somente anotadas pelos dois participantes escolhidos. Você, como facilitador, deve ficar atento para que todos falem, sem forçar a fala, respeite os tempos e características de cada um. Por outro lado, cuidadosamente evite que alguns monopolizem a palavra ou fiquem em silêncio. |
| Momento 5: sistematização do que foi conversado | Convide os relatores para contar como foi a experiência desta roda, como eles se sentiram e quais foram as principais ideias e mensagens que eles anotaram. Convide os participantes a olhar para as anotações feitas e verificar se elas contemplam tudo o que foi conversado; caso queiram acrescentar mais algumas ideias, aproveite o momento. Ao final, reconheça o esforço de todos! Se houver tempo, abra um espaço para comentários gerais e, depois, complemente com as suas impressões e articule os conteúdos, fazendo uma conclusão do trabalho realizado pelos participantes. |
| Momento 6: avaliação da roda de conversa | Avaliar o processo de aprendizagem na roda é tão importante quanto vivenciá-lo. Isso irá ajudar você a perceber como foi a experiência e os avanços ligados ao tema trabalhado, se ainda restam dúvidas e se alguém deseja aprofundar determinado ponto. Se desejar aprofundar, você pode solicitar uma avaliação por escrito posteriormente. Peça que os participantes falem sobre a experiência vivida na roda, se houve impedimentos, desconfortos, satisfações e aprendizagens nesta roda. Analise junto com eles, dando-lhes <i>feedback</i> se os objetivos foram alcançados e descreva se houve objetivos que não puderam ser alcançados. |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Visto isto, a roda de conversa permite “[...] que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.” (MELO; CRUZ, 2014, p. 32), favorecendo a investigação de um dado fenômeno social. Isso tudo por meio de um diálogo aberto em um ambiente informal e descontraído que permite a inventividade por meio de encontros coletivos, desconsiderando as relações hierárquicas de uma organização e organogramas de serviços, pois as rodas de conversa pressupõem o acontecer “[...] no agir do trabalho vivo em ato de cada um e de todos.” (MERHY, 2015, p. 8).

5 O PROFESSOR, AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM E O MANEJO DO GRUPO

Propor estratégias de ensinagem que não objetivem apenas a memorização e a reprodução do conhecimento adquirido requer uma consideração da dialética presente nesse processo, pois “[...] ao escolher e efetivar uma estratégia, o professor propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento.” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 81), além de estimular o trabalho em grupo. Por outro lado, ao utilizar métodos ativos de aprendizagem, o professor é tão exigido ou mais que em uma aula pelo método tradicional, pois é necessário compreender que eleger e executar uma estratégia que envolve ações grupais; isso demanda habilidade no manejo de grupo para que seja favorável a ação de conversar, acompanhando as nuances da dialética envolvida nesse processo e as mudanças que o encontro

com o outro possibilita, já que a dialética se dá pela tensão entre opostos. Então, em uma conversa, participantes podem ter argumentos contrários; porém, quando confrontados, “[...] os contrários se interpenetram, sendo impossível dividir uma unidade de análise de modo a eliminar a contradição.” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 54).

No entanto, a todo momento, há uma contradição a ser superada, pois nem sempre existe consenso e concordância entre os participantes de um grupo que está em conversação. Desse modo, percebemos que, a cada encontro, é exigida uma capacidade ampliada do grupo para elaborar novas compreensões e lidar com as contradições existentes, pois esses ciclos se repetem, mas não em movimento circular, voltando tudo ao mesmo lugar, e sim em movimento espiralado, já que as questões em debate vão se modificando e tornando-se mais complexas. Em suma, Castanho (2012) sinaliza que um trabalho promissor em grupo implica movimento, dinamicidade. Além disso, com o intuito de estruturar o processo de ensinagem, faz-se necessário o planejamento prévio por parte do professor que visa fazer uso de alguma estratégia.

Os objetivos precisam estar claros e específicos, tanto para o professor como para os estudantes, para que seja possível o sucesso de sua efetivação. Destaca-se que tais procedimentos podem ser adotados com diversos públicos, desde que se tenha como objetivo central favorecer um processo de aprendizagem significativa vinculado à realidade na qual os participantes estão ou virão a estar inseridos. Além disso, simulação, oficina e roda de conversa não são os únicos métodos ativos utilizados na educação moderna; no entanto, destacam-se no campo da saúde devido às especificidades da área e ao uso intuitivo que já vem sendo feito delas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspiradas pelas buscas na literatura para organizar nossos saberes e fazeres, elegemos a simulação, a oficina e a roda de conversa como método e estratégia primordiais para um processo de EPS com vistas a uma aprendizagem significativa que acompanha a vida do profissional desde a sua formação e segue em sua atuação. Destacamos tais estratégias e estruturamos três roteiros como instrumentos, a fim de estimular o uso de tais métodos ativos por profissionais que versem, especificamente, sobre os campos da educação e da saúde, com o intuito de qualificar a formação permanente destes, mantendo a articulação entre ensino, pesquisa e cuidado. Enfatizamos que a simulação se destaca por aproximar-se de uma situação realística dada em um ambiente seguro que demanda uma aplicação do conhecimento apreendido, envolvendo conteúdos atitudinais e procedimentais.

Com relação à oficina e à roda de conversa, estas se assemelham no formato e por privilegiarem as experiências cotidianas e o diálogo. A oficina demanda uma materialização, ou seja, um produto do processo. Já a roda de conversa refere-se a um espaço de conversa mais livre e descontraído que se dá em um ambiente preparado e favorável ao diálogo constante. Por fim, esclarecemos que o processo de eleição de uma ou mais estratégias para serem empregadas em um processo de ensinagem requer do professor conhecimento prévio acerca dos objetivos, dos procedimentos e das especificidades de cada uma, para que assim o docente possa

manejar o processo e manter o grupo focado na intenção de cada ação, apreendendo a significação de todo o processo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. G.; FREITAS, J. S.; BERTE, M.; OGRADOWSKI, K. R. P.; NESTOR, A. O uso da simulação realística como metodologia de ensino e aprendizagem para as equipes de enfermagem de um hospital infanto-juvenil: relato de experiência. *Ciência & Saúde*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 162-166, set./dez. 2014. DOI: 10.15448/1983-652X.2014.3.17874. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faenfi/article/view/17874>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2012. p. 16-44.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2012. p. 74-107.
- BARBOSA, L. N. F.; VIEIRA, C. M.; MENEZES, T.; TAVARES, M. Formação em psicologia, currículo baseado em competências e aprendizagem baseada em problemas: um relato de experiência em uma faculdade de saúde do nordeste do Brasil. In: PROBLEM BASEAD LEARNING INTERNATIONAL CONFERENCE, 2016, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: PBL, 2016. Disponível em: <http://www.panpbl.org/site/evento/wp-content/uploads/2016/10/6128905.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?* Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.
- CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B.; MARANDINO, M.; MACIEL, A. G. *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTANHO, P. Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. *Vínculo: Revista do NESME*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 47-60, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2021.
- FERREIRA, L.; BARBOSA, J. S. A.; ESPOSTI, C. D. D.; CRUZ, M. M. Educação permanente em saúde na atenção primária: uma revisão integrativa da literatura. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 120, p. 223-239, jan./mar. 2019. DOI: 10.1590/0103-1104201912017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042019000100223&tlng=pt. Acesso em: 9 mar. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Emprego de simulações no ensino e na avaliação. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 233-240, 2015. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p233-240. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104308>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. DOI: 10.4025/imagenseduc.v4i2.22222. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- MERHY, E. E. Educação permanente em movimento: uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo do trabalho em saúde, questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso. *Saúde em Redes*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 3-6, 2015. DOI: 10.18310/2446-4813.2015v1n1p07-14. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/309>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- PAULA, L. G. P.; NACARAT, A. C. L.; SILVA, C. M. A proposta das oficinas nas diretrizes curriculares: elementos para debate. *Temporalis*, Brasília, ano 18, n. 35, p. 155-172, jan./jun. 2018. DOI: 10.22422/temporalis.2018v18n35 p155-172. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19633>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- SASSO, G. M. D.; SEBOLD, L. F.; KEMPFER, S. S.; OLIVEIRA, S. N. *Guia metodológico para simulação em enfermagem - CEPETEC*. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://nfr.ufsc.br/files/2015/11/GUIA-METODOL%C3%93GICO-PARA-SIMULA%C3%87%C3%83O-EM-ENFERMAGEM-CEPETEC.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- TOASSI, R. F. C.; ELY, L. I. Atividade de ensino integradora dos currículos na graduação em saúde da UFRGS: entre o multiprofissional, o interdisciplinar e o interprofissional. In: TOASSI, R. F. C. (org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 81-97. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183996>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 1.º jul. 2019

Aceito em: 3 nov. 2020