

O PROTAGONISMO DO DISCENTE: UM PARADIGMA REFLEXIVO SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Elane da Silva Barbosa¹
Helder Matheus Alves Fernandes²
Marina Ferreira de Sousa³
Eric Wenda Ribeiro Lourenço⁴
Alexia Jade Machado Sousa⁵
Márcia Jaíne Campelo Chaves⁶

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor acaba sendo um momento privilegiado quando se refere ao ato de novas formas de compreensão dos discentes, devendo estar presente em todas as etapas no processo de aprendizagem, e referir-se a uma qualificação que o docente deve possuir. Nesse sentido, objetiva-se refletir sobre as estratégias metodológicas para a formação do profissional de saúde através do protagonismo do discente. Trata-se de uma revisão de literatura, utilizando assim, a busca de artigos nas bases de dados como, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) E biblioteca virtual em saúde (BVS), durante os últimos 5 anos. Para a seleção dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores: “Aprendizagem”, “Saúde”, “Dinâmicas” e “Metodologias Ativas”, a partir das quais foram feitas distintas combinações. Após toda essa análise e seleção, a amostra se constituiu em 4 trabalhos científicos. Nota-se que o processo de ensino e aprendizagem envolve um conjunto de percepções complexas, seja pelos docentes ou pelos alunos, sendo influenciados pela cultura e pela perspectiva do contexto da sociedade. As metodologias ativas, entre elas: “Aprendizagem Baseada em Problemas”, “Sala de aula invertida”, “Simulação realística” e “Exame Clínico Objetivo e Estruturado” constituindo-se como principais metodologias ativas que contribuem para a formação dos discentes, mediante a autonomia da aprendizagem como aspectos em aprimorar as habilidades do paradigma crítico, reflexivo, lógico do discente da área da saúde. Conclui-se, portanto, que o ensino superior, ao utilizar-se de metodologias ativas, confere ao processo de ensino e aprendizagem uma metodologia diferenciada e libertadora, a qual promove autonomia em adquirir novos conhecimentos de forma diferenciada, tanto individual quanto coletivamente.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Educação em Saúde, Ensino Superior.

¹ Doutora da Universidade Estadual do Ceará - UECE, elanesilvabarbosa@hotmail.com;

² Mestrando da Universidade Estadual do Ceará - UECE heldermatheus10@hotmail.com;

³ Mestranda da Universidade Estadual do Ceará - UECE marina-ferreira65@hotmail.com;

⁴ Mestrando da Universidade Estadual do Ceará - UECE erickwenda99@gmail.com;

⁵ Mestranda da Universidade Estadual do Ceará - UECE alexia.machado@aluno.uece.br;

⁶ Mestra da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, jainne.campelo@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

A extensa linha temporal do ensino superior é focada na vertente científica, sendo priorizada a reprodução ou apenas a transmissão do conhecimento. Esse modelo é baseado em uma tradição medieval academicista, que se concentra em uma comunicação unidirecional e imperativa, resultando em um diálogo que impede a transferências reflexivas do conhecimento (Martins et al., 2019; D'Ávila, 2021).

Desde 1970, Paulo Freire expressava críticas ao modelo de educação da época, nomeando de educação bancária, trazendo a crítica de que se referia a um depósito de informações (Freire, 2005; D'Ávila, 2021). Desse modo, a reestruturação do Ensino Superior teve como alavanca o Processo de Bolonha (1999), que estimulou a unificação do sistema de Ensino Superior, buscando a qualidade, coesão, colaboração e transparência em todo processo.

Diante de tais mudanças, os docentes do Ensino Superior têm se reinventado diante da sua ação pedagógica, utilizando cada vez mais estratégias inovadoras, capazes de abranger as demandas dos alunos. Portanto, o novo ensino/aprendizagem tem como base a flexibilização, autonomia, articulação curricular e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, com foco nos discentes, objetivando o desabrochar de competências basilares que incentivam os jovens a vida ativa (Martins et al., 2019).

A inovação nas metodologias de ensino universitário provocou uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, enraizadas durante décadas. Assim, contrapondo o modelo tradicional, as metodologias ativas no ensino superior têm ganhado destaque como alternativas eficazes às abordagens pedagógicas (Blaszko; Claro; Ujiie, 2021).

Dentre as metodologias ativas, destacam-se algumas. A Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning) é a primeira aplicada na área da saúde, pois estimula o pensamento crítico mas também desenvolve habilidades de trabalho em equipe. A posteriori, pode ser mencionada a Metodologia da Problematização (MP), que visa fundamentar o processo de ensino e aprendizagem por meio da problematização da realidade, em que os alunos são instigados a pensar um problema, depois teorizar e, então, retomar essa situação e pensar como essa teoria pode ajudar a transformá-la. Também se pode citar o método Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) (D'Ávila, 2021; Blaszko; Claro; Ujiie, 2021; Santos; Pereira, 2023). Na sala de aula invertida, os alunos estudam o conteúdo teórico fora da sala de aula, geralmente através de leituras ou vídeos, e utilizam

o tempo de aula para atividades práticas, discussões e resolução de problemas. Esse formato permite uma aplicação mais efetiva dos conhecimentos adquiridos e maior interação entre professores e alunos (Santos; Pereira, 2023).

Essas novas metodologias de ensino aplicadas no Ensino Superior baseiam-se no princípio da autonomia, favorecendo estratégias pedagógicas reflexivas e críticas, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, promovendo uma relação aberta e uma comunicação multilateral (Berbel, 2011, Santos; Pereira, 2023).

Apesar das mudanças ocorridas no cenário do ensino superior, ainda são diversas as barreiras a serem enfrentadas no Brasil, pois para uma evolução significativa é necessário docentes preparados para manejo de novas tecnologias e para adequação das práticas pedagógicas. Ainda, o profissional da educação superior deve estar atualizado à subjetividade de seu tempo, formatando a processo de aprendizagem mediante as particularidades e o contexto em que está inserido (Santos; Pereira, 2023).

Dessa forma, a formação de profissionais enfrenta desafios significativos no cenário contemporâneo, devido à complexidade das exigências e evoluções sociais e tecnológicas, no qual exige competências aprofundadas. Justifica-se a reflexão sobre as estratégias metodológicas para a formação desses profissionais, dado que metodologias tradicionais de ensino muitas vezes falham em promover autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas dos discentes.

O protagonismo do estudante é essencial para prepará-lo para ambientes de trabalho dinâmicos, onde as habilidades adquiridas ao longo do ensino serão cruciais. Assim, a relevância do estudo se dá pelo emergente necessidade de mudança na metodologia de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino superior, dado que os discentes devem ser os protagonistas no seu processo de construção de aprendizagem e de evolução de vida.

Portanto, ao promover a reflexão sobre essas estratégias metodológicas, o artigo não apenas contribui para a literatura acadêmica, mas também desperta insights para a prática pedagógica, com potencial para influenciar positivamente a formação de profissionais de saúde no Brasil. Com isso, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as estratégias metodológicas para a formação do profissional de saúde através do protagonismo do discente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica e exploratória, sob a ótica das pesquisas quanti-qualitativa em Saúde Coletiva e no método da revisão narrativa. A construção metodológica baseou-se nos Autores Minayo (1992) e Souza *et al.* (2019). Essa revisão sistematiza-se de forma crítica, ordenada e abrangente.

A pesquisa foi realizada utilizando os Bancos de Dados: *Scientific Electronic Library Online-SciELO*, Biblioteca Virtual em Saúde-BVS e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - *LILACS*, utilizando-se os seguintes descritores, padronizados e disponíveis nos Descritores em Ciências da Saúde/*Medical Subject Headings-DeCS/MeSH*: “Aprendizagem”, “Saúde”, “Dinâmica” e “Metodologias Ativas”

A delimitação temporal da pesquisa foi estabelecida para incluir apenas estudos publicados nos últimos cinco anos, isto é, de 2019 a 2023. A delimitação dirigiu-se com o objetivo de capturar as produções científicas mais recentes e relevantes sobre a temática em questão, garantindo que as informações analisadas refletissem o contexto da atualidade e as tendências recentes na área da formação do profissional de saúde através das metodologias ativas.

Após o recorte temporal, os critérios de inclusão foram definidos através da seleção de estudos com idioma português (Brasil), com natureza quantitativa e qualitativa, realizado em universidades e/ou faculdades reconhecidas pelo Ministério da Educação-MEC, em qualquer curso da área da saúde, além de abordar-se um tipo de metodologia ativa e seu impacto para a formação do profissional da saúde.

Por sua vez, os critérios de exclusão foram: Presença de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, Dissertação e/ou Teses, manuais, documentos técnicos e artigos repetidos nas bases de dados; Materiais que sejam de línguas estrangeiras; estudos experimentais e coorte, além da abordagem no ensino superior a distância e/ou semi-presencial, em faculdades/universidades que não contemplasse o curso da área da saúde.

O levantamento foi realizado durante no período de 10/07/2024 a 15/08/2024, sendo feita uma leitura prévia dos títulos e resumos dos estudos, e caso tivesse dúvida quanto aos critérios de seleção previamente estabelecidos, era realizada a leitura do

artigo completo na íntegra. Após toda essa análise sistemática obedecendo os critérios de seleção, a amostra final se constituiu por quatro artigos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir será ilustrado um quadro, contendo as informações sobre as metodologias ativas e/ou estratégias metodológicas para a formação do profissional da saúde através do protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

01 Quadro – Ilustração das metodologias ativas para a formação do profissional de saúde.

SÍNTSE DOS RESULTADOS			
Autor	Ano	Metodologias Ativa	Contribuições
Yamane et al.	2019	“Simulação realística-SR”	Garante-se a experiência de um evento tal qual o real, em um ambiente seguro. Na perspectiva do estudante, a simulação permite simular condições ideais e aplicar os conhecimentos com sua magnitude e plenitude, com a possibilidade de refletir a respeito de seus próprios erros na simulação.
Duarte et al.	2020	“Exame Clínico Objetivo e Estruturado-OSCE”	Avalia habilidades clínicas (anamnese, exame físico, habilidades para raciocínio clínico, diagnóstico e tratamento), conhecimento, atitudes, profissionalismo e comunicação.
Gonçalves; Gonçalves; Gonçalves.	2020	“Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP”	Facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno ao permitir o uso da intuição para investigação e criação, isso possibilita o desenvolvimento do raciocínio, a pesquisa e a resolução de problemas.
Yang et al.	2024	“Sala de aula invertida-SAI”	Este modo de ensino estimulará a motivação de aprendizagem de estudantes internacionais, aumentará a atração pelo ensino e aumentará a interação do ensino.

Fonte: Elaboração dos Autores (2024).

Diante do exposto, foram identificadas quatro metodologias ativas para a formação do profissional de saúde, sendo elas: Aprendizagem Baseada em Problemas-APB, Sala de Aula Invertida-SAI, Simulação realística-SR, Exame Clínico Objetivo e Estruturado-OSCE.

Diversos autores fazem comparações entre o ensino tradicional e as novas metodologias utilizadas no ensino superior. O autor Schmidt e colaboradores (2001) referem que a APB é um método eficaz pois o aluno assume a responsabilidade no seu processo de aprendizagem, o currículo é temático, interdisciplinar e não disciplinar, o professor como facilitador, possui seu foco no trabalho em grupo e no cooperativismo.

Essa metodologia surgiu na década de 1960 em Hamilton, no Canadá, diante da reforma na educação médica diante da necessidade do estudo de problemas. Desse modo, o APB facilita o processo de aprendizagem, devido o estudante necessitar desenvolver competências técnicas, cognitivas e torna-se possível a formulação de ações úteis para aplicação na prática do cuidado (Gonçalves; Gonçalves; Gonçalves, 2020).

As novas modalidades de ensino buscam substituir os métodos de memorização e o modo unidirecional de aprendizagem, pela autoformação, heteroformação e pela educação permanente, tendo como base a realidade vivenciada. Dessa forma, a aplicação desse método busca reestruturar os currículos com uso de módulos temáticos e simulações realísticas (Gomes; Brito; Varela, 2016; Gonçalves; Gonçalves; Gonçalves, 2020).

Além disso, autores discutem sobre a importância da estratégia entre pares no ensino e aprendizagem, podendo ser do tipo tutorada e mentorado, facilitam o processo de aprendizagem e geram apoio no âmbito emocional. Seus impactos positivos estão associados a uma maior responsabilidade e indicam uma melhoria no aprendizado (Pereira *et. al.*, 2006; Gomes; Brito; Varela, 2016).

No estudo de Matsuda et al. (2024), os alunos demonstraram interesse nas aulas que utilizam as metodologias ativas de aprendizagem, sendo descrito melhora na comunicação e no ouvir de forma efetiva, pois conseguem ao longo das aulas superar a timidez e se tornar mais participativo, ressaltaram a melhora na capacidade de respeitar opiniões opostas às suas e aperfeiçoar o trabalho em equipe.

Diante das diversas novas metodologias utilizadas na educação, também podemos citar a sala de aula invertida-SAI que se refere a inversão do ensino tradicional fazendo uso de tecnologias atuais. Nesse modelo antes das aulas presenciais os alunos são instigados a buscarem conhecimentos prévios ao assunto que será abordado, mediante

videoaulas gravadas e/ou outros materiais sugeridos, para que no momento da aula presencial seja fácil a discussão e comunicação do assunto exposto (Yang *et al.*, 2024)

Dentro da medicina os autores Yang et al. (2024) relatam que o método mais completo é aquele que somado a outro tem o melhor desempenho dos alunos. Dessa forma, os autores adotam o modelo que integra a SAI e APB no processo de ensino, o que aumenta a capacidade de aprendizagem independente e desenvolve habilidades de formular pensamentos críticos, sendo utilizado casos clínicos para estimular o pensamento clínico precoce.

Essa estimulação precoce do desenvolvimento intelectual-clínico-crítico do futuro profissional de saúde, se torna importante, principalmente quando utiliza a tecnologia ao seu favor, citando por exemplo a metodologia da simulação realística. Essa seguinte abordagem, permite o vivenciar com o real através do auto experiência com um ambiente seguro e protegido.

Quando se aborda o ponto de vista do estudante, a simulação oferece a oportunidade de criar condições ideais e aplicar o conhecimento de maneira completa e intensa. Além disso, permite a reflexão sobre os próprios erros cometidos durante a simulação (So *et al.*, 2019). Através disso, permite o aprimoramento por meio do desenvolvimento de competências e habilidades no estudante para sua atuação direta com o paciente, garantindo uma prática que minimize os erros não causadores de danos (Yamane *et al.*, 2019)

A simulação realística permite variações do conteúdo ministrado pelo professor, tanto teórico enquanto prático, além dos níveis de dificuldade. Além disso, está simulação acaba sendo uma ferramenta versátil que pode ser utilizada em diversas áreas da saúde, incluindo as áreas clínicas e cirúrgicas.

A SR é baseada em três componentes fundamentais: 1) escopo (o conteúdo ministrado na simulação); 2) modalidade (o método utilizado, isto é, jogos interativos, manequins ou atores treinados); 3) e ambiente (a elaboração dos materiais e recursos empregados para aproximar a simulação das situações reais) (Yamane *et al.*, 2019).

Um dos grandes diferenciais desta abordagem no ensino superior, é que a mesma abrange amplos aspectos das mais diversas áreas da saúde, articulando-se para a inter-relação com outras ciências: sociais e humanas, biológicas, exatas e entre outros, possibilitando capacitação profissional em ações integrais em saúde (Ferreira *et al.*, 2018).

Logo, o avanço e contribuições dessas tecnologias para a formação do profissional de saúde se tornam cada mais excepcional. Contudo, deve-se também pensar em articular essa tecnologia com um dos métodos mais tradicionais, antigos, dinâmicos e intuitivo para o desenvolvimento de habilidades e competência deste profissional, estamos falando do Exame Clínico Objetivo e Estruturado-OSCE (Duarte *et al.*, 2020).

Essa metodologia ativa foi criado e implementado pela Universidade de Dundee, na Escócia, em 1975, no entanto, somente implantado no Brasil em 2014 através da Resolução CNE nº3/2014 do Ministério da Educação que institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação de Medicina (Neves, *et al.*, 2017; Zimmermann, 2019)

Apesar da metodologia ter origem no curso de medicina, rapidamente se popularizou para os demais seguimentos para área da saúde para por na prática, todo o conhecimento, habilidades, intervenções, pensamentos, reflexões e competência do paciente frente a um caso problema previamente elaborado.

Este instrumento visa avaliar as habilidades clínicas do profissional de saúde (anamnese, exame físico, habilidades para raciocínio clínico, diagnóstico e tratamento), conhecimento, atitudes, profissionalismo e comunicação. Essa avaliação permite que o acadêmico tenha conhecimento prévio sobre determinado assunto, além do raciocínio clínico-crítico sobre a demanda. Esse método possibilita aumento da confiança e segurança para lidar com o surgimento dos problemas (Duarte *et al.*, 2020; Joong *et al.*, 2015; Francos *et al.*, 2015)

A saúde mental durante os métodos avaliativos dos acadêmicos precisa ser levada em consideração. Tendo em vista que, um estudo conduzido por Wardley *et al.* (2016), observou a existência de um nível elevado de estresse durante a avaliação do método OSCE. A presença desse estresse foi identificada por meio da distância da família do estudante, condições socioeconômicas, além do impacto psicológico associado à proximidade do ciclo clínico.

Contudo, todas as metodologias discutidas até o momento, são de suma importância para o âmbito da avaliação em saúde, devendo oferecer resultados válidos e confiáveis para os professores e examinadores. Isso garante não apenas a aprovação ou reprovação do aluno, mas também fornece informações que ajudam o corpo docente a tomar decisões fundamentadas sobre se o aluno atingiu um nível adequado de proficiência clínica para realizar práticas seguras fora do ambiente acadêmico.

CONCLUSÃO

Neste estudo, pode-se explorar a importância do protagonismo do aluno no ensino superior, especialmente na formação inicial dos profissionais de saúde. Sendo assim, a literatura científica evidenciou, particularmente, o uso de quatro metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Sala de Aula Invertida, Simulação Realística e Exame Clínico Objetivo e Estruturado (OSCE). Essas estratégias metodológicas favorecem o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas, em contraste com o ensino tradicional, que muitas vezes se concentra na mera transmissão de dados e informações.

Constata-se, portanto, a necessidade da adoção de um ensino mais dinâmico e flexível, na formação em saúde, visto que o uso de metodologias ativas oferece uma alternativa pertinente para preparar os alunos para os desafios do mundo profissional, promovendo um aprendizado mais autônomo e reflexivo.

Não se pode, entretanto, desconsiderar os desafios enfrentados para a vivência dessas estratégias metodológicas, o que envolve tanto os docentes como os discentes. Em relação aos docentes, precisam formar-se para utilizar essas novas tecnologias; no que se refere aos discentes, nem sempre se mostram sensíveis para essas metodologias ativas, pois os retira do lugar de passividade e estimula o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, enfatiza-se a necessidade da realização de pesquisas acerca dessa temática, de forma a propiciar mais subsídios técnico-científicos para a sua vivência.

REFERÊNCIAS

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educação & Formação**, vol. 6, n. 2, p. 1-25, maio/ago. 2021.

Universidade Estadual do Ceará. Disponível em:

<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.3908>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GONÇALVES, Mariana Fiuza; GONÇALVES, Alberto Magnoi; GONÇALVES, Ilda Machado Fiuza. Práticas educativas, memórias e oralidades. Rev. Pemo – **Revista do Pemo**. Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3676>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GOMES, Rosa Maria; BRITO, Elisabeth; VARELA, Ana. Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Revista Interacções**, [S. l.], v. 12, n. 42, 2017. DOI: 10.25755/int.11812. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/11812>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MARTINS, Alcina Manuela Oliveira; COIMBRA, Maria de Nazaré; OLIVEIRA, José António; MATURANO, Ariana Souza. Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista EDaPECI**, Porto: Universidade Lusófona do Porto, v. 19, n. 3, p. 122-132, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/edapeci/article/view/999>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MATSUDA, Yui; FALCON, Ashley; PORTER, Andrew; ROYER, Aaron; MOHNKERN, Leah; VERGARA, Diana; VALIENTE, Yesenia. Implementation of problem-based learning modules in an introduction to public health course. **Frontiers in Public Health**, v. 12, p. 1405227, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1405227>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANTOS, Marcella Brito dos; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Metodologias pedagógicas ativas no ensino superior na contemporaneidade: desafios e potencialidades. **Revista Científica COGNITIONIS**, vol. 6, n. 1, p. 92-107, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.179>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, R.P. *et al.* Estratégias do uso de metodologia ativa na formação de acadêmicos de enfermagem: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n.6, e160963543, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3543>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CUNHA; M.S.; CAMPOS, H.M.N.; MATTOS, M.P. A formação construtivista de educandos de farmácia na gestão do sus: abordagens e contribuições para ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 43, n. 1, p. 288-300, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2019.v43.n1.a3030>. Acesso em: 25 ago. 2024.

YAMANE, M.T. *et al.* Simulação realística como ferramenta de ensino na saúde: uma revisão integrativa. **Rev Espaço para a Saúde**. 2019 Jun.;20(1):87-107. Disponível em: <https://doi.org/10.22421/15177130-2019v20n1p87>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DUARTE, A.S. *et al.* Avaliação do desempenho de estudantes de medicina no OSCE: o papel do estudo prévio. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. v.12, n.10, p.1-8, 2020. Disponível em: Doi <https://doi.org/10.25248/reas.e4506.2020>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SO, H.Y. *et al.* Simulation in medical education. **J R Coll Physicians Edinb** [Internet]. v.49, n.1, p.52-7, 2019. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1002/9781118472361.ch13>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FERREIRA, R.P.N. *et al.* Simulação realística como método de ensino no aprendizado de estudantes da área da saúde. **Rev Enferm do Centro-Oeste Min**. v.8, n.5, p.7877-7886, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19175/recom.v8i0.2508>. Acesso em: 30 ago. 2024.

NEVESRS, *et al.* Avaliação do Exame Clínico Objetivo Estruturado (OSCE) por Estudantes e Docentes de Graduação em Enfermagem. **Com. Ciências Saúde**. v.27,

n.4, p.309-316, 2016. Disponível em:

https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/periodicos/ccs_artigos/avaliacao_graduacao_enfermage_m.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

ZIMMERMANN, M.H. **Avaliação Clínica Objetiva Estruturada (OSCE) com Feedback Efetivo e Vídeo Efetivo: Sua Interface no Ensino e na Aprendizagem**. Doutorado (Tese de Doutorado), Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2019.

JOONG, H.S, *et al.* Students' performance in the different clinical skills assessed in OSCE: what does it reveal?, **Medical Education Online**, v.20, n.1, p.261-285, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4334788>. Acesso em: 15 set. 2024.

FRANCOS, G.A.G.S, *et al.* OSCE para Competências de Comunicação Clínica e Profissionalismo: Relato de Experiência e Meta-Avaliação. **Rev. bras. educ. med**, v.39, n.3, p.20-27, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02832014>. Acesso em: 15 set. 2024.

WARDLEY, C.S, *et al.* Comparison of Students' Perceptions of Stress in Parallel Problem-Based and Lecture-Based Curricula. **J Physician Assist Educ**. v.27, n.1, p.7-16, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26894948>. Acesso em: 15 set. 2024.

SOUZA, L. V. et al. (EDS.). **Metodologia Da Pesquisa: Aplicabilidade em trabalhos científicos na área da saúde**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2019.

MINAYO, M. C. DE S. o desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. [s.l.] Hucitec, 1992.