



Programa Saúde com Agente: reflexões de educandos sobre metodologias ativas na educação a distância

Walter Atalpa de Freitas Neto, Universidade Estadual de Feira de Santana, atalpa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9776-5509>;

João de Deus Cabral Júnior, Universidade Federal do Maranhão, joao.dcj@ufma.br, <https://orcid.org/0000-0003-2339-9635>;

Mariangela kraemer Lenz Ziede, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mariangelaziede@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4796-7513>;

Paula Bresolin, Universidade Federal de Santa Catarina, paulabresolin5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2698-854X>;

Renata Alves César Fernandes, Universidade Federal de Pernambuco, renata.cesar@upe.br, <https://orcid.org/0000-0003-4478-812X>;

Priscila Vieira Bastos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, priscila.bastos@restinga.ifrs.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8985-3274>;

Rodrigo Sousa de Carvalho, Universidade Nove de Julho, rodrigo.sc@uni9.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-2573-373X>;

Luciane Corte Real, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lucreal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3641-8332>.

Resumo. O objetivo deste estudo foi analisar o conteúdo do conhecimento de supervisores e tutores da sétima turma do Curso de Extensão para Formação de Supervisores e Tutores quanto à percepção do que tratam as metodologias ativas na educação a distância. Trata-se de uma análise de conteúdo por meio da qual foi realizado o processamento do *corpus* textual através do *software* IRaMuTeQ[®]. A partir da Classificação Hierárquica Descendente, emergiram três categorias, além de identificar lacunas que podem reforçar as políticas públicas vigentes e apontar aspectos que contornam os desafios da educação a distância. O estudo mostra ser possível desenvolver competências na educação a distância a partir de um contexto real.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa; Estudantes; Educação a Distância.

Health with Agent Program: students' reflections on active methodologies in distance education

Abstract. *The objective of this study was to analyze the knowledge content of supervisors and tutors of the seventh class of the Extension Course for the Training of Supervisors and Tutors regarding the perception of which the active methodologies in distance education are about. It is a content analysis through which was carried out the processing of the textual corpus by the IRaMuTeQ[®] software. From the Descending Hierarchical Classification, three categories emerged besides identifying gaps that can reinforce the current public policies and pointing out aspects that circumvent the challenges of distance education. The study shows that it is possible to develop competencies in distance education from a real context.*

Keywords: *Active Learning; Students; Distance Education.*

1. Introdução

As teorias pedagógicas que tratam da aprendizagem consideram o "indivíduo" que aprende, o "conteúdo" a ser aprendido e a "mediação" entre o indivíduo e o conteúdo, que é facilitada pelo convívio social (Lima, 2017). Por meio de uma análise detalhada das propostas de transformação na educação brasileira ao longo do tempo, buscou-se identificar as falhas conceituais que podem ter levado ao fracasso, assim como destacar fatores importantes para o sucesso das iniciativas atuais (Feuerwerker, 1998; Cyrino; Toralles-Pereira, 2004).

A educação a distância, simultaneamente, impulsiona e resulta de mudanças substanciais na percepção da educação e na forma como ela deve ser estruturada e gerenciada. Realizada fora do ambiente tradicional de sala de aula, essa modalidade de ensino exige, entre outros fatores, técnicas especiais, um design metodológico específico e arranjos organizacionais e administrativos apropriados para cada proposta (Torres *et al.*, 2014).

No artigo "Relatos da estruturação de aulas remotas com a utilização de metodologias ativas", os autores descrevem uma série de práticas pedagógicas que incorporam diversas metodologias ativas para conduzir aulas remotas, com o objetivo de aumentar o engajamento e a participação dos alunos. No entanto, concluem que a mera implementação de metodologias ativas não é suficiente; é essencial ter um conteúdo adequado e assegurar a participação dos alunos nas atividades propostas (Kronbauer; Neves; Pereira, 2021).

A educação e a saúde são campos de produção e aplicação de conhecimentos voltados para o desenvolvimento humano, que, apesar de divergirem em alguns aspectos, compartilham o princípio fundamental de valorizar o indivíduo como ser livre, ativo e social (Pereira, 2003). Dentro da perspectiva de liberdade de pensamento e construção, surgem as metodologias ativas no ensino superior presencial (Lima, 2017) e no ensino a distância, desde que se proponham a integrar conhecimentos e estimular a aquisição de competências críticas e reflexivas que contribuam para as práticas profissionais (Cyrino; Toralles-Pereira, 2004; Batista *et al.*, 2005).

Nesse contexto, o Programa Saúde com Agente (PSA) foi uma iniciativa do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, criado em resposta às leis que ampliaram as funções dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e dos Agentes de Combate às Endemias (ACE). Concomitantemente ao curso técnico para ACS e ACE, foi proposto o Curso de Extensão de Formação de Supervisores e Tutores, baseado em redes de aprendizagem, estruturado em 14 módulos que abordam a formação pedagógica de tutores e supervisores para acompanhamento dos ACS e ACE, oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem, através da plataforma Moodle (UFRGS, 2022).

Diante disso, objetivou-se analisar os conteúdos sobre o conhecimento dos supervisores e tutores da turma sete do Curso de Extensão de Formação de Supervisores e Tutores do PSA quanto a percepção do que tratam as metodologias ativas na educação a distância.

2. Materiais e Métodos

Estudo exploratório de abordagem qualitativa produzido por meio dos conteúdos extraídos da plataforma Moodle de tutores e supervisores da turma sete do Curso de Extensão de Formação de Supervisores e Tutores do Programa Saúde com Agente, em que refletiram sobre do que tratam as metodologias ativas na EaD. Teoricamente sustentado por Bardin (1977), tomando como passos as três etapas propostas por Pimentel (2001).

A análise de conteúdo é um método que, a partir de uma hipótese e através da seleção de documentos ou textos específicos, estabelecidos como o *corpus* da pesquisa por Bardin (2001), definindo categorias que ajudam na compreensão do universo explorado. De acordo com Bardin, as categorias podem ser definidas a priori ou a posteriori. Dado que o *corpus* textual contém muitos segmentos de texto e exige um aprofundamento temático, optou-se por emergir as categorias a posteriori, conforme a variação dos conteúdos, seguindo a classificação sugerida pelo *software* utilizado na análise.

Seguindo a proposta de Pimentel (2001) na etapa de pré-análise, na construção do *corpus* da pesquisa, foram extraídos dos fóruns de discussão, na plataforma Moodle, postagens dos cursistas do fórum de metodologia com os tutores/supervisores participantes, separando-os pela letra inicial do nome (A até E, F até L, M até Z), perfazendo assim 3 grupos, além de um fórum livre para coletar reflexões gerais, no período de 17 de janeiro a 16 de abril de 2023.

Posteriormente, as postagens foram incluídas em um programa de planilhas e tabelas para realizar uma primeira organização do material, visto ser indispensável olhar para o conjunto das postagens de forma analítica confrontando com o objeto do estudo, o qual solicitava a reflexão dos alunos sobre o seu conhecimento acerca do que tratam as metodologias ativas na Educação a Distância (EaD), permitindo uma compilação de quatro conjuntos de textos monotemáticos, importante precedente para as análises lexicográficas, por meio de *software*.

Foram excluídos parágrafos repetidos, visto que a análise pretendida supera a intenção de verificar apenas a frequência das palavras e com isso fragilizar as análises. Além disso, foram excluídas citações, nomes próprios e manifestações que não apresentassem alguma sustentação para o interposto como “eu concordo” ou “discordo”, além das considerações dos dois assistentes de extensão, que analisaram o *corpus* da pesquisa e condutores da turma sete. Outrossim, retirou-se caracteres e ajustes ortográficos previstos por Camargo e Justo (2013) para a concepção do *corpus* textual.

Na fase de exploração de material, os conteúdos compilados e tratados foram transformados em arquivos de texto sem formatação e submetidos ao *software* IRaMuTeQ® 0.7 alpha14, por onde levantaram-se as categorias e procedeu-se as análises lexicográficas, verificando a frequência e semelhança entre os contextos de cada segmento do *corpus* textual, através da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e de similitude.

Por meio da AFC foi possível analisar as correlações em muitas variáveis fortemente interrelacionadas ou não, conhecidas como fatores, apresentados em um plano fatorial que ilustra as relações de convergências e oposições destas variáveis (Pinto; Falcão; Mól, 2015).

A CHD é um seguimento de decomposição, em que o vocabulário do *corpus* é identificado e quantificado em aproximação à frequência e à sua categoria no texto, ou seja, é submetido a cálculos estatísticos para futura interpretação (Brito *et al.*, 2023). Esta

decomposição visa desbulhar classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário correlacionados entre os segmentos de texto das outras classes (Pinto; Falcão, Mól, 2015; Salvador *et al.*, 2018). Dessa maneira, a classe é compreendida como um conjunto de palavras que aparecem próximas umas das outras, com a formação de um segmento específico. Com base nessas palavras, pontos centrais do texto podem ser apontados, além de compreender como os termos estão associados uns aos outros (Andrade Júnior; Andrade, 2016).

Utilizando a CHD, o IRaMuTeQ[®] organiza as palavras em um dendrograma, representando a quantidade e a composição léxica das classes a partir do agrupamento de termos, obtendo a frequência absoluta de cada termo e o valor agregado de qui-quadrado (Almico; Faro, 2014). A análise é realizada em três etapas: preparação e codificação do texto inicial, classificação hierárquica descendente por meio do processamento dos dados e interpretação das classes (Souza *et al.*, 2018). Neste estudo, foram considerados os vocábulos que apresentaram um nível de significância $< 0,05$ ou $(\chi^2) = < 0,0001$.

É importante registrar que as análises do tipo CHD, para serem eficazes na classificação de qualquer material textual, exigem a retenção mínima de 75% dos segmentos de texto. No entanto, alguns autores consideraram aceitável o aproveitamento de 70% dos segmentos de texto. (Salvador *et al.*, 2018).

A análise de similitude, baseada na teoria dos grafos, permitiu identificar coocorrências e indicar a conexidade entre as palavras, resultando em uma imagem em forma de árvore (Camargo; Justo, 2013; Brito *et al.*, 2022). Ademais, nuvens de palavras montadas pelo mesmo *software*, permitiu a figuração das palavras mais frequentes no universo da totalidade do *corpus* textual.

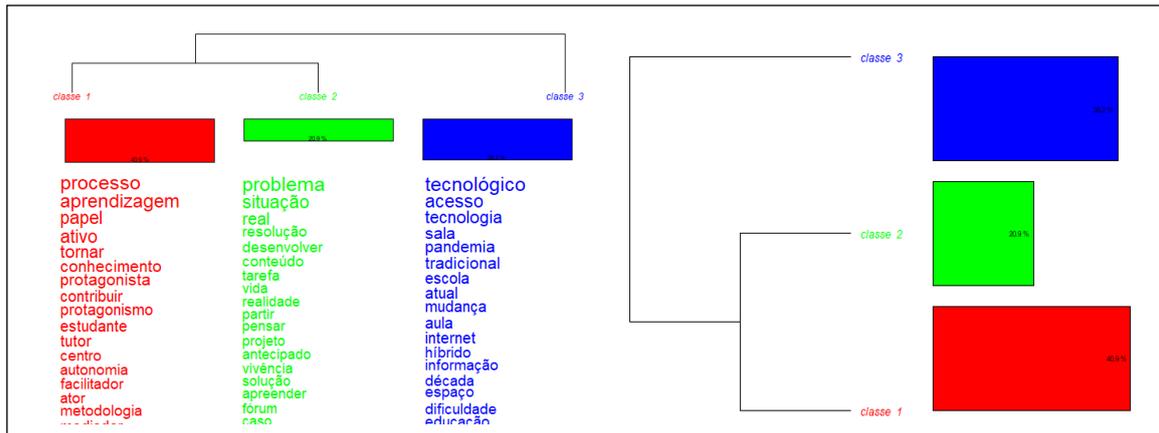
Destaca-se que os trechos citados pelos cursistas a fim de discutir as categorias emersas, foram identificados como Suj. 01, Suj. 02 e assim sucessivamente, garantindo o anonimato da pessoa, e com isso, cumprir com os precedentes éticos previstos para pesquisas com seres humanos.

O Programa teve o apoio financeiro do Ministério da Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS (CAAE 60867922.6.0000.5347), por meio da resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível no Moodle¹.

3. Resultados

A análise de conteúdo foi realizada a partir da compilação de postagens da turma sete do Curso de Extensão e Formação de Tutores e Supervisores, composta por dois assistentes de extensão, 25 supervisores e 249 tutores, distribuídos em diferentes municípios brasileiros. Por meio da análise descritiva do IRaMuTeQ[®], o *corpus* fora separado em 1.200 seguimentos de texto, com o aproveitamento de 1.130 (94,17%) desses, por onde se levantou 49.136 ocorrências (palavras, formas, vocábulos), sendo 4.764 palavras distintas e 2.239 com uma única ocorrência. Por intermédio do CHD, emergiram 3 classes ou categorias, que foram analisadas a fim de conhecer a semelhança entre os segmentos de texto e as categorias dentro do *corpus* textual, observado na Figura 1.

¹Moodle é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um *software* livre que se constitui em uma plataforma *online* de estudo e aprendizagem.

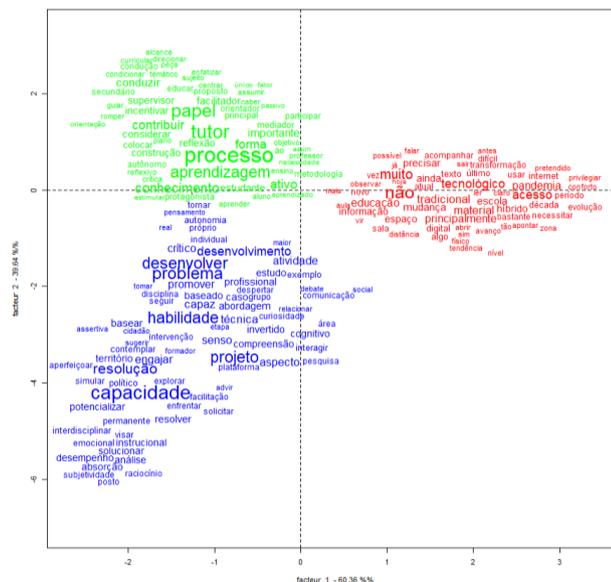


Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 1 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* textual

A contribuição do tutor/supervisor no processo de protagonismo do educando na busca pela autonomia da aprendizagem foi a classe que apresentou o maior peso nesta análise, com 40,9% do *corpus* textual. Não distante, essa categoria está diretamente ligada a classe dois, que dialoga com a aprendizagem advinda de um contexto real a partir de experiências vivenciadas, apresentando um elo nessa estratégia ao propor um diálogo em processos formativos. A última categoria, sustenta todas as outras classes, ou seja, os segmentos de textos observados nessa classe foram lexicograficamente relacionados com as demais classes no dendrograma, produzido pela fragmentação de análise. Essa categoria é transversal do ponto de vista temporal, na qual apresenta os desafios no acesso para que se consolide a EaD.

A AFC permitiu a visualização dos agrupamentos do *corpus* em um plano cartesiano, verificando a proximidade e distanciamento dos termos observados no contexto total do *corpus* textual, ou seja, a palavra central refere-se a termos que mais apresentaram-se nos segmentos de textos analisados, conforme Figura 2.



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 2 - Ocorrência de similaridade dos conteúdos por categoria emersa a partir da Análise Fatorial de Correspondência

Não se discute interferência do autor nos estudos qualitativos, entretanto com a utilização do *software* foi possível criar um dicionário de palavras, cujo programa utilizou o teste qui-quadrado (χ^2), o qual revela a força associativa entre as palavras e a sua respectiva classe, possibilitando a condução do investigador na elaboração das categorias (Souza *et al.*, 2018). Neste tocante, a discussão do presente trabalho focou nas categorias levantadas na análise.

4.1 A contribuição do tutor/supervisor no processo de protagonismo do educando na busca pela autonomia da aprendizagem

O professor/tutor/supervisor precisa conhecer o conteúdo que vai ensinar, definir objetivos a serem alcançados, selecionar ferramentas metodológicas e recursos que contemplem todo o planejamento a ser alcançado (Mattar *et al.*, 2020; Tanes; Werner, 2022).

Torna-se necessário o desenvolvimento de capacidades múltiplas destes profissionais, além de virtudes e valores para que eles possam se aperfeiçoar permanentemente. Destaca-se ainda a necessidade da clareza do que ensinar, sendo fundamental o controle sobre suas ações, emoções e trabalho (Perin; Freitas; Coelho, 2023; Santos; Schneckenberg, 2020).

“Ler sobre as metodologias ativas e entender que se trata de um aprendizado onde o sujeito é estimulado a ser protagonista dos processos construtivos de ação-reflexão-ação de suas práticas. As Metodologias Ativas nos levam a repensar o papel do aluno e do professor. E isso é desafiador.” (Suj. 01)

“A proposta de metodologias ativas de aprendizagem deve permitir que o estudante seja ativo na construção do conhecimento. Desta forma, o professor/tutor tem um papel importante para a condução do alcance dos objetivos propostos no curso para uma reflexão e assim conduzir o cursista como protagonista.” (Suj. 02)

Esses achados conversam diretamente com o observado em uma revisão sistemática, produzida no Brasil, em que reforça que o tutor desempenha também um papel pedagógico e intelectual, que envolve elaborar atividades, incentivar a pesquisa, fazer perguntas, avaliar respostas, relacionar comentários, coordenar discussões, sintetizar seus pontos principais e desenvolver o clima intelectual geral do curso, encorajando, assim, a construção do conhecimento (Mattar *et al.*, 2020).

Algumas técnicas ou modalidades didáticas estão relacionadas a determinadas metodologias de ensino (Santos; Schneckenberg, 2020). Nesse sentido, a tutoria envolve aprendizados teóricos baseados em problemas, preparados pelos professores-tutores e relacionados com quesitos necessários para a aquisição de competência esperada (Schneider; Machado; Nunes, 2023; Dallabrida; Oliveira; Arruda, 2023).

“As práticas pedagógicas, para oferecer uma aprendizagem ativa, devem contemplar as técnicas pensadas para esse fim, utilizando a criatividade e inovação. Assim, a autonomia e o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem fazem toda a diferença no resultado, tornando sua trajetória muito mais consistente. Dessa forma, o papel das metodologias ativas é exatamente colocar os educandos como agentes ativos do seu próprio desenvolvimento.” (Suj. 03)

As competências tecnológicas incluem habilidades com informática, *softwares*, ferramentas, mídias, tecnologias em geral, e os ambientes virtuais de aprendizagem em particular, poder-se-ia, nesse contexto, falar de letramento e fluência digital do tutor online. Da mesma forma que se pode falar de saberes pedagógicos do conteúdo, seria possível falar de saberes pedagógicos da tecnologia, ou seja, as habilidades para se ensinar no ambiente virtual (Mattar *et al.*, 2020).

A prática do acolhimento/engajamento é uma ferramenta que possibilitou uma rede de confiança e solidariedade entre educador e educandos. Durante esse processo, como os seres humanos são complexos, a práxis revolucionária precisa ser tão criativa que surpreenda. A educação coletiva deve levar em consideração os aspectos de uma realidade objetiva e subjetiva, considerando inicialmente o papel social, que em uma formação construtivista, o facilitador desempenhe a tarefa de mediação (Mattos *et al.*, 2020).

“Quando se fala em acolhimento mútuo e estímulo ao diálogo, lembrei-me de uma tutoria que realizei em uma pós-graduação, onde esses foram fatores decisivos para que eu desenvolvesse minhas habilidades e para criar olhares para o projeto pedagógico. Foi sem dúvida uma experiência muito positiva.” (Suj. 04)

A flexibilização das distâncias e dos tempos de aprendizagem proporciona uma maior acolhida às distintas características de cada pessoa. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que, além da transmissão de informações, o acesso ao conhecimento com equidade de condições seja uma realidade (Bock; Gesser; Nuernberg, 2019).

4.2 Aprendizagem advinda de um contexto real a partir de experiências vivenciadas

A contribuição do saber concretiza-se por meio do enfrentamento de situações que proporcionem a assimilação do conhecimento teórico adquirido com a rápida construção significativa de estratégias e intervenções, muitas vezes articuladas de modo multiprofissional, envolvidas efetivamente na prestação de assistência à saúde e promoção desta (Dalgallo; Monteiro, 2022).

Por meio das metodologias ativas, a vivência de situações reais pode ser oportunizada aos alunos de modo a antecipar as impressões e o desenvolvimento de habilidades técnicas (procedimentais e específicas) e não técnicas (competências cognitivas e sociais), tornando o acesso às práticas assistenciais mais seguras (Kaneko; Lopes, 2019; Dalgallo; Monteiro, 2022). Esse movimento pode despertar a autoconfiança dos alunos nas práticas de ensino e na prática de campo.

“Através do acompanhamento dos estudantes no ambiente virtual, percebemos o quanto o compartilhamento das experiências vivenciadas nos territórios de atuação estimulam a participação e interação entre eles, enriquecem a discussão e o processo de aprendizagem, tornando-os mais ativos e contribuindo para o desenvolvendo da autonomia.” (Suj. 05)

Nessa constante, as tecnologias digitais surgem como um recurso importante na efetivação da aprendizagem, dialogando entre educador e educando, sendo ambos construtores do conhecimento. Assim, a utilização desta ferramenta permite um processo reflexivo por parte do mediador buscando entender suas funcionalidades e aplicá-las de forma significativa, adequada e acolhedora (Silva *et al.*, 2023).

4.3 Desafios do acesso para que se consolide a EaD

A EaD é um processo complexo a se desenvolver, pois caminha por concepções didáticas e pedagógicas influenciadas pelas ainda recém-descobertas ferramentas digitais. Frente a esses desafios, o planejamento e adaptação são movimento de construção do conhecimento em torno de uma pedagogia tecnológica que possibilite a clareza do conteúdo (Lunardi; Emmel, 2023).

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interação construtivista, mas de difícil avaliação formativa do processo-produto e que se apresenta como desafios constantes entre o que chamamos mundo físico e mundo digital (Morán, 2015). Nesse sentido, os investimentos em novas propostas pedagógicas com formatos que facilitem a inclusão de diferentes estratos da sociedade estão em evidência no cenário educacional.

A docência em EaD configura realidade desafiadora para a formação de professores, pois envolve adequação das práticas às possibilidades e aos formatos de um processo educativo midiático com produção de aulas virtuais sob uma nova dinâmica (Sousa, 2011; Penteado; Costa, 2021).

“Caso o docente e o estudante dominem os passos da metodologia, os maiores desafios recaem no acesso a equipamentos e softwares e no uso deles para a mediação da interação. Diante das informações disponíveis na Internet, em face as diversas possibilidades de conexões que o universo online oferece, esse potencial dispersivo representa uma dificuldade adicional para o ensino.” (Suj. 06)

Dentre os muitos desafios educacionais da atualidade, as instituições de ensino superior têm se deparado com o desafio de integrar as tecnologias de inteligência digital à cultura acadêmica, de forma a disponibilizar essas tecnologias, ter e conduzir atividades acadêmicas que não apenas promovam seu uso nas suas atividades de estudo ou trabalho, mas que também possam proporcionar condições para a crítica das práticas mediáticas contemporâneas e para uma participação mais criativa e transformadora nas realidades educativas e sociais (Silva; Bezerra, 2018).

5. Considerações finais

O presente trabalho apresenta três categorias de discussão que delinearão reflexões a partir da importância do facilitador no processo de ensino aprendizagem, retratando a necessidade de se aprender vivenciando o contexto, além de apresentar os desafios para a consolidação da educação a distância. Neste tocante, a despeito das categorias não se apresentarem correlacionadas, sobretudo por se tratar de um *corpus* monotemático, a análise de correspondência indicou que os processos educacionais das três categorias tinham como cerne o pressuposto do construtivismo, ensino ativo, protagonismo da aprendizagem, corroborando com o que se entende por processos significativos da aprendizagem.

A rápida transição das aulas presenciais para a modalidade a distância constituiu um desafio para os professores atuantes em metodologias ativas. Os desafios na construção de um cenário virtual seguro e boas práticas envolvem elementos importantes, desde o planejamento das ações a serem desenvolvidas, até a condução de forma motivadora, colaborativa e corresponsável.

Não se trata apenas de simples etapas ou do uso correto de ferramentas pedagógicas, mas, de despertar para a aprendizagem interligada e interdependente

(interdisciplinar). Desta forma, a valorização da criação e o incentivo podem ser incorporados na prática diária dos profissionais e alunos e, conseqüentemente, fortalecer o uso da técnica, estabelecendo relações harmônicas que caminhem na direção da humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

É indiscutível o papel significativo das tecnologias, que tem assumido o protagonismo nos processos de socialização de pessoas, viabilizando encontros instantâneos que nem fronteiras geográficas são capazes de impedi-los. Nesse sentido, mesmo distante, se faz possível a interação e a construção do deslocamento relativo do conhecimento (aprendizagem), além da reflexão sobre o saber fazer críticas, com a utilização de verbos adequados.

É possível virtualmente desenvolver competências a partir de um contexto real, mesmo que hipotético – não desconsiderando a importância de estar presente no território, uma vez que ele é vivo e fala. Nesse cenário, a preparação do profissional para que desenvolva competências é imprescindível para o estabelecimento de vínculo, o comprometimento bilateral e a motivação necessária nos processos de aprendizagem, sobretudo na EaD.

6. Referências

- ALMICO, T.; FARO, A. (2014). Enfrentamento de cuidadores de crianças com câncer em processo de quimioterapia. **Psicologia, Saúde & Doenças**, 15(3).
- ANDRADE Jr. E. O.; ANDRADE, E. O. (2016). Lexical analysis of the Code of Medical Ethics of the Federal Council of Medicine. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 62(2), 123–130.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, L. (2001). **Análise de Conteúdo**. 70ª ed. Persona, 118 p.
- BATISTA, N.; BATISTA, S. H.; GOLDENBERG, P.; SEIFFERT, O.; SONZOGNO, M. C. O. (2005). Enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, 39(2), 231–237.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. (2019). O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 32, 64 p.
- BRITO, L. S.; MORAIS, A. C.; SUTO, C. S. S.; SILVA, J. C.; JENERETTE, C. M.; CARVALHO, E. S. S. (2022). Sentimentos vivenciados por mães e crianças/adolescentes com doença falciforme no contexto da pandemia da covid-19. **Texto Contexto Enfermagem**, 31, e20210287.
- BRITO, L. S.; TEIXEIRA, J. B. C.; MORAIS A. C.; SANTOS L. M.; SUTO C. S. S.; JENERETTE C. M, Carvalho E. S. S. (2023). Transições vivenciadas por mães de crianças/adolescentes com doença falciforme no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 44, e20220075.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. (2013). IRaMuTeQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas Psicologia**, 21(2), 513–518.
- CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. (2004). Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, 20(3), 780–788.

- DALGALLO, L.; MONTEIRO, C. F. S. R. (2022). Metodologias Ativas no Ensino de Enfermagem: Impactos no Desempenho dos Estudantes. **Revista Contexto & Educação**, 37(118), e12819.
- DALLABRIDA, M. M.; OLIVEIRA, T. M. S. D.; ARRUDA, M. P. D. (2023). Educação (remota) on-line e Covid-19: experiência de professores na educação médica mediada por metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 47(1), e027.
- FEUERWERKER, L. (1998). Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 2(3), 51–71.
- KANEKO, R. M. U.; LOPES, M. H. B. D. M. (2019). Cenário em simulação realística em saúde: o que é relevante para a sua elaboração? **Revista da Escola de Enfermagem USP**, 53, e03453.
- KRONBAUER, H. A.; NEVES, E. N.; PEREIRA, H. P. (2021). Relatos da estruturação de aulas remotas com a utilização de metodologias ativas. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, 19(2), 21–30.
- LIMA, V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 21(61), 421–434.
- LUNARDI, L.; EMMEL, R. (2023). Planejamento, metodologias de ensino e experimentação em ciências no contexto de aulas online na licenciatura em ciências biológicas. **Revista Contexto & Educação**, 38(120), e11756.
- MAMEDE, W.; ABBAD, G. S. (2018). Objetivos educacionais de um mestrado profissional em saúde coletiva: avaliação conforme a taxonomia de Bloom. **Educação e Pesquisa**, 44, e169805.
- MARMARAS, N.; PAVARD, B. (1999). Problem-Driven Approach to the Design of Information Technology Systems Supporting Complex Cognitive Tasks. **Cognition, Technology & Work**, 1, 222–236.
- MATTAR, J.; RODRIGUES, L. M. M.; CZESZAK, W.; GRACIANI, J. (2020). Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação Em Revista**, 36, e217439.
- MATTOS, M. P.; CAMPOS, H. M. N.; QUEIROZ, B. D. F.; SANTOS, E. J. D. CUNHA, R. D. S. B.; GOMES, D. R. (2020). Tecendo redes de educação construtivista em Deontologia Farmacêutica: formação e dispositivos ativos na arte de ensinar. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 24, e190567.
- TANES, T. M. L.; WERNER, E. T. W. (2022). Iniciação à docência: importância da construção de saberes relacionados à prática docente. **Revista Contexto & Educação**, (37), 36-56.
- MORÁN, J. (2015). **Mudando a educação com metodologias ativas** [Internet]. In. Ponta Grossa: UEPG/PROEX.
- PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. D. (2021). Trabalho docente com videoaulas em ead: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação Em Revista**, 37, e236284.
- PEREIRA, A. L. D. F. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 19(5), 1527–1534.

- PERIN, E. D. S.; FREITAS, M. D. C. D.; COELHO, T. R. (2023). Modelo de competência docente digital: revisão bibliométrica e de literatura. **Educação Em Revista**, 39, e35344.
- PIMENTEL, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, (114), 179–195.
- PINTO, L. J. S.; FALCÃO, D. F.; MÓL, A. (2015). Emissão de debêntures e seu impacto nos indicadores de desempenho e financeiro: um estudo comparativo entre empresas emissoras e não emissoras. **RAGC**, 3(8), 1-16.
- SALVADOR, P. T. C. O.; GOMES, A. T. L.; RODRIGUES, C. C. F. M.; CHIAVONE, F. B. T.; ALVES, K. Y. A.; BEZERRIL M. D. S. (2018). Uso do software iramuteq nas pesquisas brasileiras da área da saúde: uma scoping review. **Revista Brasileira de Promoção à Saúde**, 31, 1-9.
- SANTOS, C. C.; SCHNECKENBERG, M. (2020). O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – pibid: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, 14, e71637.
- SANTOS, G. L. D. (2011). Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, 37(2), 307–320.
- SARMET, M. M.; ABRAHÃO, J. I. (2007). O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação Em Revista**, (46), 109–141.
- SCHNEIDER, E. M.; MACHADO, J. S.; NUNES, S. A. (2023). Inovação metodológica da prática pedagógica: um olhar para as disciplinas curriculares de um curso de licenciatura em ciências biológicas (UTFPR). **Revista Contexto & Educação**, 38(120), e12693.
- SILVA, L. T. G.; BEZERRA, I. D. S. (2018). Híbridações da cultura acadêmica com a cibercultura: análise das práticas acadêmicas no ambiente virtual de aprendizagem moodle. **Educação Em Revista**, 34, e186802.
- SILVA, V. M.; BRAGA, F. M.; CARVALHO, A. D.; MOREIRA, R. (2023). formação pedagógica em aprendizagem dialógica: contribuições para a formação de professores(as) em tempos de distanciamento social. **Educação Em Revista**, 39, e37653.
- SOUSA, R. P. D. (2011). **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB.
- SOUZA, M. A. R.; WALL, M. L.; THULER, A. C. M. C.; LOWEN, I. M. V.; PERES, A. M. (2018). O uso do software IRaMuTeQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 52, e03353.
- TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. (2014). Perspectivas de docentes do ensino superior sobre educação a distância. **ETD Educação Temática Digital**, 16(01), 192-209.
- TRIGUEIRO, D. R. S. G.; ALMEIDA, S. A. D.; MONROE, A. A.; COSTA, G. P. O.; BEZERRA, V. P. NOGUEIRA, J. D. A. (2016). AIDS and jail: social representations of women in freedom deprivation situations. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 50(4), 0554–0561.
- UFRGS. (2022). **Programa Saúde com Agente**. Equipe do Projeto. Disponível em: <https://maissaudecomagente.ufrgs.br/saude/equipe-do-projeto/> Acesso em: 06 mai. 2024.