

A experiência docente no uso da série televisiva *Unidade Básica* no processo ensino-aprendizagem

The teacher's experience using *Unidade Básica* television series in the teaching-learning process

Larissa Cristine Franco Geraldo , Pedro Luís Beloni Ferreira , Helena Lemos Petta , Deivisson Vianna Dantas dos Santos , Ana Luiza Oliveira e Oliveira , Douglas Tainã Vieira de Souza , Isabela Naves Conciani , Sabrina Stefanello 

RESUMO

Introdução: as mídias audiovisuais, como as séries televisivas, são ferramentas fundamentais para o ensino na saúde.

Objetivo: analisar as percepções de docentes de cursos da área da saúde sobre o uso da série *Unidade Básica* – cujo enredo foca a atenção primária brasileira – no processo de ensino-aprendizagem.

Métodos: trata-se de pesquisa qualitativa que utiliza entrevistas semiestruturadas com posterior transcrição e análise dos dados segundo a técnica de análise de conteúdo. Foram realizadas 24 entrevistas com docentes de diversos cursos de graduação do país.

Resultados: ao serem questionados sobre sua experiência com a utilização do material, os docentes informaram que o seriado fomenta a discussão de questões próprias da atenção primária, aproximando o debate dos cenários de prática mais condizentes com o Sistema Único de Saúde.

Conclusão: a série demonstrou ser potencializadora de aprendizagem, voltada para a construção de uma atitude reflexiva e crítica sobre a prática em saúde na atenção básica.

Descritores: Mídia Audiovisual; Sistema Único de Saúde; Educação em Saúde.

ABSTRACT

Introduction: audiovisual media, such as television series, are fundamental tools for health education.

Objective: to analyze health professors' views on the use of the Brazilian television series *Unidade Básica* (Primary healthcare Unit) – referring to a public primary care facility in Brazil – as an assistant tool in the teaching-learning process.

Methods: this is a qualitative study that employs semi-structured interviews, followed by transcription and data analysis using the content analysis technique. The researchers conducted 24 interviews with teachers from different undergraduate courses in the country.

Results: when asked about their experience using the material, the professors reported that the series had encouraged the discussion of issues specific to primary care, bringing the debate closer to scenarios more directly related to the Unified Health System in Brazil (named SUS in Portuguese).

Conclusion: the series enriched students' learning experiences, building a reflective and critical attitude towards primary care health practice.

Keywords: Audiovisual Media; Unified Health System; Health Education.

INTRODUÇÃO

Considerando o Sistema Único de Saúde, o SUS, como reflexo da comunicação difundida pela mídia, pode-se inferir que o termo SUS está sendo difundido e circula pela população como uma citação para o tratamento de problemas cotidianos ligados à saúde. Por outro lado, essa mesma população ainda não conseguiu alcançar o entendimento sobre a real abrangência e significação desse termo para a mudança do sistema brasileiro de saúde, principalmente no campo político¹. Levando-se em conta que houve pouca variação nos recursos destinados à saúde e também aumento contínuo das necessidades financeiras para a realização de atendimentos e procedimentos², o sistema permanece fragilizado, o que reflete diretamente na forma pela qual é retratado pela mídia. Em decorrência desses fatores, o SUS é concebido como um sistema para parcelas excluídas da sociedade, geralmente expostas a vulnerabilidades sociais. Conforme Oliveira³, as formas de apreensão política do significado do SUS têm a ver com os processos de comunicação envolvidos, inclusive, nos processos de ensino-aprendizagem para a formação de profissionais da saúde.

Portanto, é importante discutir o papel da mídia, os modelos de atenção vigentes nas representações televisivas e a forma como os profissionais se relacionam com esses modelos. Especificamente em relação aos dramas médicos, Hirt⁴ ressalta que estes têm diferentes potenciais de integração nas atividades de educação, sendo muito interessantes para promover o envolvimento de estudantes em processo de formação sob uma nova perspectiva, propiciando que histórias sejam contadas de maneira convincente em vários contextos.

A série televisiva *Unidade Básica*, atualmente com duas temporadas, começou a ser exibida no ano de 2016. Retrata a realidade brasileira através do cotidiano da fictícia *Unidade Básica* de Saúde Cecília Donnangelo, na periferia da cidade de São Paulo. Ela apresenta o dia a dia dos processos de trabalho na Atenção Básica, suscitando discussões sobre o cuidado em saúde, as determinantes sociais e os atributos essenciais e derivados desse nível de atenção. Ao abordar esse contexto do SUS, a série se coloca como contra-hegemônica em relação aos modelos tradicionais do gênero drama médico, que

possuem, majoritariamente, forte caráter biomédico, em cenários hospitalocêntricos com forte apelo para casos focados em doenças raras e grandes procedimentos cirúrgicos.

A inovação dentro do gênero drama médico aparece a partir de elementos que rompem com essa lógica e que trazem algumas características, a saber: 1) abordar as diferentes racionalidades implicadas nas ações de saúde, com a presença de um discurso biomédico em contraposição a novas formas de se pensar o cuidado em saúde; 2) retratar a realidade brasileira, mostrando o dia a dia das UBS; 3) abordar histórias de usuários e dos profissionais da saúde. A partir dessas estratégias, busca-se mostrar um entendimento estendido no contexto saúde-doença-cuidado e caracterizar as diferentes vulnerabilidades existentes nesse processo, além de reunir conceitos norteadores da Atenção Primária à Saúde (APS) na construção da trama⁵.

Por se colocar como uma potente forma de trazer elementos pedagógicos através da dramaturgia, é de relevância ímpar aproximar toda a discussão da série com os processos de ensino-aprendizagem de profissionais de saúde. Essa possibilidade ganhou bastante visibilidade durante a pandemia pelo Coronavírus 2019 (covid-19), em que docentes de várias instituições buscavam tecnologias da informação e da comunicação para alcançar certos objetivos de aprendizado. Assim, foi criado um grupo em aplicativo virtual, denominado Rede de Pesquisa Biomídia, foco deste estudo, que agregou docentes, estudantes, pós-graduandos e as idealizadoras da série em uma rede colaborativa de compartilhamento de experiências que traziam para a superfície pedagógica as percepções do uso dessa ferramenta em diferentes disciplinas, módulos e atividades de pesquisa ou extensão.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi conhecer as percepções de pessoas envolvidas com atividade de ensino-aprendizagem na saúde, participantes do grupo descrito acima, explorando quais os modos de uso da série *Unidade Básica* na experiência de integrantes desse coletivo.

MÉTODOS

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior denominada “Biomídia: uma análise da produção audiovisual no campo da saúde”, que contemplava as percepções de três grupos

distintos: produtores da série *Unidade Básica*, estudantes e docentes que utilizam os episódios em situações de aprendizagem, seja em conjunturas teóricas ou teórico-práticas. Nesta pesquisa, desenvolveu-se o recorte baseado apenas na perspectiva dos docentes, como produto de Trabalho de Conclusão de Mestrado Profissional em Saúde da Família.

Trata-se de um estudo qualitativo, no qual se realizou uma pesquisa de caráter exploratório com amostra intencional, ou seja, uma amostra fechada previamente definida e que foi selecionada pelo pesquisador. Pires⁶ relata que nas amostras não probabilísticas (intencionais), a definição da amostra é feita a partir da experiência do pesquisador no campo de pesquisa, de forma empírica relacionada a raciocínios instruídos por conhecimentos teóricos da relação entre o objeto de estudo e o *corpus* a ser estudado, respondendo aos interesses centrais da pesquisa, a partir da qual consegue-se obter conclusões válidas para o universo definido⁶.

Durante a pesquisa, foram analisadas as diferentes percepções de indivíduos que fazem parte de um grupo que se comunica apenas via rede social e que discute o uso da série televisiva *Unidade Básica* no ensino. Esse grupo se formou em 30 de julho de 2020, sendo criado por Helena Petta e Ana Petta. Helena Petta é uma médica que atuava em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) na periferia de Campinas e que – estimulada por sua irmã atriz, Anna Petta – iniciou, nesse período, o projeto de criação de uma série médica televisiva que retratasse o cotidiano de UBS através da linguagem audiovisual.

Após o início da exibição do seriado, ambas passaram a receber, por redes sociais, convites para que falassem sobre a série como ferramenta de ensino. Diante disso, acharam interessante montar um grupo em mídia social digital para reunir essas pessoas e proporcionar trocas de experiências. Tal grupo foi crescendo e, até a data de 3 de março de 2023, contava com 53 participantes.

Foram convidadas para participar dessa pesquisa todas as pessoas que participavam desse grupo em rede social na referida data. Trinta participantes aceitaram o convite e, dessas, vinte e quatro atenderam aos critérios de inclusão, que foram: referir utilizar a série *Unidade Básica* como recurso educacional; concordar em participar da pesquisa; assinar o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e fazer parte do grupo específico na mídia social. Foram excluídos aqueles que, apesar de conhecerem a série *Unidade Básica*, não a utilizaram como instrumento de ensino e aprendizagem. Os seis indivíduos excluídos relataram interesse, mas ainda não tinham utilizado a série como recurso educacional, com um deles ansiando por legenda ou dublagem para a língua espanhola.

Cada participante do grupo foi convidado de modo privado, tendo tempo para ler o TCLE e esclarecer dúvidas antes do agendamento da entrevista. O recrutamento foi realizado através de um convite via rede social, no qual eram explicados os objetivos e intenções da pesquisa. As dúvidas iniciais foram sanadas, e o TCLE foi encaminhado para leitura e assinatura. Após o aceite, as entrevistas foram agendadas em dia e horário convenientes ao participante, realizadas via plataforma *on-line* e gravadas após o consentimento do participante. Foram realizadas vinte e quatro entrevistas entre os meses de julho de 2021 e setembro de 2021, com duração variando de 30 a 60 minutos.

As entrevistas permitiram aos pesquisadores obter uma quantidade grande de dados e informações, que possibilitaram a elaboração de um trabalho denso. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas por pesquisadores para a coleta de dados no campo dos estudos qualitativos⁷. Além de estabelecer uma interação entre pesquisador e pesquisado, ao contrário de outras táticas⁸.

Nesta pesquisa, a entrevista foi realizada através de perguntas disparadoras, para aprofundar a reflexão sobre o tema⁹. O direcionamento para a temática de interesse foi realizado por meio de um roteiro com quinze perguntas, que serviram para introduzir a temática, deixando o participante falar livremente. No caso deste recorte de pesquisa, utilizamos perguntas direcionais e relacionadas às experiências vividas com o uso da série. Além desse questionamento, fizemos a arguição sobre o público ao qual a série é destinada, as formas de uso da série, o porquê de se passar a utilizar a série como recurso audiovisual, os conteúdos abordados, as limitações ou dificuldades no uso e o *feedback* dos alunos. Os entrevistadores realizaram novas perguntas ou deixaram de fazê-las conforme a temática de interesse foi menos ou mais abordada ao longo

da entrevista. O roteiro de entrevistas foi testado em uma entrevista piloto e foi balizado pela equipe de pesquisa, composta por alunos da graduação e pós-graduação. As entrevistas foram realizadas por três integrantes do grupo de pesquisa, alunos da pós-graduação.

Todos os áudios das entrevistas foram transcritos, transformados em textos para posterior categorização. Desses textos, somente foram retirados vícios de linguagem, o que não interferiu na compreensão. As expressões que indicavam ênfase ou reações do participante ao que estava sendo explorado foram mantidas. As transcrições foram realizadas pelos alunos de graduação em medicina envolvidos na pesquisa que receberam treinamento e participavam do mesmo grupo de pesquisa. Os textos transcritos foram revisados pelos alunos de pós-graduação envolvidos no projeto.

Os dados foram analisados a partir do referencial da análise de conteúdo, por meio da qual foi realizada a exploração do material, que consistiu essencialmente num exercício de classificação com vistas a alcançar o núcleo de compreensão dos textos¹⁰. A análise de conteúdo se fundamenta, de modo implícito, na convicção de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, no nível dos dados em bruto¹⁰.

Para isso, as transcrições foram lidas várias vezes, montando-se uma matriz de análise com 11 (onze) categorias, das quais 2 (duas) serão tratadas neste artigo, a saber: (1) Os modos de uso da série *Unidade Básica* como ferramenta de ensino;

e (2) A experiência docente com o uso da série *Unidade Básica*. Com essa classificação metodológica, foi possível comparar os trechos extraídos do material e classificar as referências mediante um processo pelo qual ideias são reconhecidas, diferenciadas e classificadas, realizando-se o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência¹¹. Para se obter um material mais detalhado e com visões diversificadas e completas, esse processo de construção da matriz de análise foi realizado com a cooperação da equipe de pesquisa.

Por fim, esses resultados foram discutidos a partir do referencial da análise de conteúdo, conforme o que se tem na literatura nacional e internacional¹⁰.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1, tem-se a caracterização dos participantes, predominando os autodeclarados brancos e do sexo feminino. Foi relatado o uso da série por profissionais tanto de instituições privadas quanto públicas.

Conforme destacado por Weaver *et al.*¹², a dramatização de situações envolvidas no cuidado em saúde se apresenta como uma contribuição positiva ao ensino tradicional¹². Nesse cenário, os entrevistados espontaneamente apontaram que, mesmo antes da utilização da série *Unidade Básica*, faziam uso, como instrumentos educacionais, de materiais audiovisuais, tais como: filmes, músicas, produção de vídeos, animações, entrevistas gravadas, relatos de experiência, vídeos do *YouTube*® e projeção de notícias.

Tabela 1**Caracterização dos participantes da pesquisa, 2023.**

Código	Idade	Gênero	Cor	Município	Região	Instituição	Formação	Uso de recursos audiovisuais anteriores à série UB	Utilização
E01	39	Feminino	Parda	Curitiba	Sul	Pública	Fisioterapia	Sim	Discente de IES
E02	60	Feminino	Branca	Curitiba	Sul	Privada	Enfermagem	Sim	Discente de IES
E03	54	Feminino	Branca	Ijuí	Sul	Pública	Nutrição	Sim	Discente de IES
E04	37	Feminino	Branca	Ijuí	Sul	Pública	Medicina (MFC)	Não	Discente de IES
E05	26	Feminino	Branca	Curitiba	Sul	Privada	Discente em Medicina	–	Discente de IES
E06	57	Feminino	Parda	São Paulo	Sudeste	Privada	Odontologia	–	Discente de IES
E07	45	Masculino	Branca	Pelotas	Sul	Pública	Medicina	Sim	Discente de IES
E08	51	Feminino	Branca	Salvador	Nordeste	Pública	Psicologia	Sim	Residência
E09	68	Masculino	Branca	Rio Claro	Sudeste	Privada	Medicina	Sim	Discente de IES e equipe multiprofissional
E10	43	Feminino	Branca	Araranguá	Sul	Pública	Medicina (MFC)	Sim	Discente de IES
E11	34	Masculino	Branca	Salvador	Nordeste	Privada	Fisioterapia	Sim	Discente de IES
E12	40	Feminino	Branca	Porto Alegre	Sul	Privada	Odontologia	Sim	Discente de IES
E13	49	Feminino	Parda	Salvador	Nordeste	Pública	Medicina	Sim	Discente de IES

Código	Idade	Gênero	Cor	Município	Região	Instituição	Formação	Uso de recursos audiovisuais anteriores à série UB	Utilização
E14	30	Feminino	Branca	Indaiatuba	Sudeste	Privada	Discente em Medicina	Não	Pacientes
E15	33	Masculino	Parda	Feira de Santana	Nordeste	Pública	Odontologia	Sim	Discente de IES
E16	36	Feminino	Branca	São Paulo	Sudeste	Privada	Enfermagem	—	Discente de IES
E 17	40	Masculino	Branca	Londrina	Sul	Pública	Educação Física	Sim	Discente de IES
E18	39	Feminino	Branca	Salvador	Nordeste	Pública	Psicologia	Sim	Discente de IES e Residência
E19	43	Feminino	Parda	Cacoal	Norte	Privada	Enfermagem	—	Discente de IES
E20	31	Masculino	Parda	Manaus	Norte	Pública	Medicina (MFC)	Sim	Discente de IES e Residência
E21	42	Masculino	Branca	João Pessoa	Nordeste	Pública	Medicina (MFC)	Sim	Discente de IES e Residência
E22	38	Masculino	Branca	São Paulo	Sudeste	Privada	Medicina (MFC)	Sim	Discente de IES
E 23	41	Feminino	Branca	Caicó	Nordeste	Pública	Fisioterapia	Sim	Discente de IES e Residência
E24	27	Masculino	Branca	Curitiba	Sul	Privada	Medicina (MFC)	Não	Discente de IES

Legenda: IES = Instituição de Ensino Superior / MFC = Medicina de Família e Comunidade.

Duas temáticas se destacaram: “os modos de uso da série *Unidade Básica* como ferramenta de ensino” e “a experiência docente com o uso da série *Unidade Básica*”.

Os modos de uso da série *Unidade Básica* como ferramenta de ensino

O uso da série *Unidade Básica* foi descrito pelos entrevistados de diversas maneiras. Essa diversidade, de acordo com os profissionais, está relacionada principalmente com o perfil dos alunos, variando conforme o tamanho das turmas e o *feedback* dos próprios estudantes.

... eu já a utilizei de diversas formas, depende muito do perfil da turma e do tamanho das turmas. Como eu ensino em uma instituição particular e numa outra pública, elas têm perfis distintos. Uma das variáveis é o dos alunos, né? As turmas da pública são um pouco menores, as turmas da particular têm mais alunos. E15

Durante as entrevistas, muitos descreveram que turmas menores permitem mais diálogo e interação, enquanto que, em turmas grandes, os alunos tendem a dispersar a atenção com facilidade. A escolha do método variou também com o conteúdo da série a ser abordado pelos educadores. O fator determinante na escolha do conteúdo, segundo a percepção dos entrevistados, é o nível de escolaridade dos estudantes, visto que alunos mais experientes têm mais bagagem para discussões sobre temas mais complexos, podendo, assim, serem expostos a episódios com conteúdos de maior complexidade e apresentar melhor aproveitamento nas discussões em grupo.

Depende, para alunos do estágio I, por exemplo, que já estão tendo o primeiro contato, eu escolho alguns episódios, e aí faço perguntas norteadoras sobre o caso e depois vai para o fórum de discussão. No estágio II, a gente já evoluiu um pouco mais, aí eu disponibilizo sempre a primeira temporada, que é o que eu tenho disponível, eu não consigo ter as outras temporadas, e aí eu coloquei uns episódios um pouco mais de acordo com o conhecimento deles; e [com] os alunos estágio III, a gente já trabalhou com eles alguns episódios, até porque a complexidade dos episódios também vai aumentando, e aí eu vejo que eles têm mais propriedade para trabalhar. E11

Muitos profissionais optaram por utilizar apenas alguns episódios, em vez da série como um todo,

com o objetivo de fomentar discussões ou abordar casos específicos.

Nunca usei todos os episódios, embora sugerisse aos estudantes, e alguns estudantes assistem e gostam... então a gente escolhe algum caso específico, o caso que fala da saúde mental, o caso da questão religiosa, e vamos discutir as questões éticas. A gente escolhe algum episódio e usa, inclusive, esse episódio, em alguma unidade temática do curso. Em geral, inteiro. E13

Em contrapartida, outros docentes preferiram utilizar o seriado todo, solicitando aos alunos que escrevessem relatórios sobre cada episódio, que serviram como portfólio de estágio, a fim de compensar a ausência de atividades práticas durante a pandemia de covid-19.

... eu utilizei o seriado todo. Pedi para os estudantes assistirem toda a série e irem fazendo relatórios de cada um dos episódios, contextualizando. Mas, para o relatório de estágio ser considerado na atividade, eles tinham que assistir o seriado inteiro, para eles entenderem a continuidade do que o seriado traz, porque os capítulos trazem os temas que são discutidos, que são relevantes, mas os personagens e os profissionais vão tendo ganhos ao longo do tempo na relação com o trabalho, e eu queria que os alunos tivessem isso, porque é como o estagiário se vê. E1

Dentre os docentes que optaram por utilizar apenas episódios com temas específicos, alguns disponibilizaram o episódio aos alunos com antecedência, enquanto outros separaram um tempo, durante a própria aula, para todos assistirem e, em seguida, comentarem na reunião.

Os episódios da série foram classificados como tendo o tempo ideal para o uso em sala de aula, pois são capazes de introduzir, em tempo hábil, temas disparadores para as discussões. Um dos entrevistados, dentre os que optaram por transmitir o episódio durante a aula, relatou que a adesão dos alunos foi maior quando utilizados em atividades síncronas (durante as aulas) em vez de serem disponibilizados com antecedência para serem assistidos em casa.

Antes a gente passava o episódio para eles assistirem como tarefa assíncrona, o ‘dever de casa’, para chegar no dia da aula e já ter assistido. Só que observamos que a participação não estava tão grande, da maioria. E a gente passou a colocar o tempo no horário da aula. E11

Essa diferença na participação pode estar relacionada à sensação de isolamento provocada pelo aumento da distância física e pela ausência de contato visual nas atividades assíncronas (fora do horário de aula)¹³. De acordo com Williams¹³, ao distanciar temporalmente a emissão e a recepção da comunicação, a tendência é de que a percepção das distâncias físicas também aumente, enquanto que, quando o aluno percebe que há outros participantes trabalhando ou estudando simultaneamente, ele é encorajado a participar também¹⁴.

Outro fator que pode colaborar para a redução da participação dos alunos em atividades assíncronas é o tempo que os estudantes têm disponível para realizar essas atividades fora do horário de aula. Muitos estudantes trabalham, fazem estágios ou têm outras atividades que limitam o seu tempo livre e acabam reduzindo sua produtividade, devido à sobrecarga¹⁵. Uma parte dos entrevistados faz uso de recortes dos episódios para discutir temas e questões situacionais.

...eu trabalho episódios mais em particular, quando quero, por exemplo, abordar um tema específico, uso esse material como disparador ou problematizando uma temática. Como por exemplo, um episódio da segunda temporada, que discute matriciamento, e um episódio em que aparece também o trabalho da alimentação e nutrição como um apoio técnico pra equipe de atenção básica. Então, o episódio entra quando eu estou trabalhando uma temática dentro da abordagem do tema, então acabo utilizando o episódio todo e, às vezes também, excertos menores para abordagem de um tema. E3

Dentro desse grupo, uma das profissionais entrevistadas afirmou que utiliza a série para trabalhar a adesão ao tratamento dos seus pacientes. Ela relatou que descreve, a eles e aos seus familiares, recortes de episódios e trechos da série que abordam casos similares aos de seus pacientes, com o objetivo de estreitar vínculos e facilitar a sua compreensão sobre o processo de saúde-doença. Esse método vai de acordo com a descrição de Carvalho *et al.*¹⁶, que identificaram que o estabelecimento de vínculos está dependente dos facilitadores de relacionamento: compreensão, oferecimento de apoio e escuta, a capacidade de narrar e provocar narrativas.

Então eu acho importante essa criação do vínculo. Às vezes, o paciente, aquele que tinha tuberculose, foi um paciente que ficou em unidade prisional, e ele tinha vergonha de ir na consulta, de comparecer à unidade. (...) eu usava recortes para sentar e

conversar, e várias vezes eu sentei com as famílias, e falava – ‘a senhora tá tomando a medicação?’ não – ‘como que a senhora está tomando a medicação?’ (...). a população não assistia, não assistiu, porque eles não têm acesso à TV por assinatura. Eu acabava explicando pra eles como é que era, como foi feito (...) aí a população, a pessoa acabava entendendo como que era feito. E14

Tendo em vista os relatos sobre os modos de utilização da série, ela parece ser bastante versátil, apesar de não ter sido concebida para uso em sala de aula ou especificamente planejada para o ensino. Dificilmente um material exclusivamente educacional teria a qualidade de uma produção visando ao entretenimento. Somado a isso, a série amplia as possibilidades de compreensão sobre o que interfere no processo saúde-doença. Um dos aspectos que chama a atenção na série é a possibilidade de aprofundamento de conteúdos conforme o público para o qual o ensino está direcionado.

Uma parcela dos entrevistados também descreveu os potenciais de uso da série, relatando que ela pode ser usada não apenas com estudantes em formação, mas também com outros profissionais, como nas equipes multiprofissionais, na forma de educação permanente.

Tem sido uma experiência muito rica. Acho que é importante ter esse momento de discussão, tantos outros espaços que têm sido utilizadas com a série. Acho que ela é uma série riquíssima também para formação das equipes de saúde, não apenas para formação acadêmica de quem está na graduação, mas também para quem está na assistência... acho que é isso, tem que tentar extrapolar para outros espaços assim e divulgar mais o trabalho, porque é uma série incrível. E4

Nas diversas modalidades de uso da série no ensino em saúde descritas pelos entrevistados, a discussão se mostra como pilar fundamental, seja com alunos, outros profissionais, residentes ou pacientes. Discutir dá voz ativa a quem participa, e isso permite aos discentes exercer a sua criatividade e senso crítico a partir das exposições de experiências e do debate de opiniões.

Paulo Freire¹⁷, em sua obra ‘Pedagogia do Oprimido’ (1968), critica o modelo tradicional de ensino por considerá-lo autoritário e unilateral, o que impossibilita ao aluno exercer essa criatividade e senso crítico. Para Freire¹⁷, a educação deve ser libertadora e o saber construído, não imposto. Assim, ao permitir aos alunos voz ativa em sala

de aula, esses educadores abrem espaço para que a construção do saber seja feita de forma democrática e com respeito à autonomia do estudante.

A experiência docente com o uso da série *Unidade Básica*

Conforme explicitado na Tabela 1 e descrito pelos entrevistados, a série foi utilizada em diferentes regiões do país, ficando explícita a desigualdade de realidades, não poupando o SUS. Apesar de isso ser sinalizado como algo que pode se distanciar da realidade de determinado local, ainda assim, na percepção dos docentes, ela serviu como modelo para os locais que não contam com a estrutura, a equipe, o arranjo organizacional, o processo de trabalho e/ou as possibilidades de cuidado representadas na série.

Agora, uma coisa que eu acho interessante falar é que os nossos residentes, trabalhadores e estudantes veem a série enquanto um cenário muito utópico, porque aqui não tem nada do que na série aparece, absolutamente nada. Então a gente consegue perceber a diferença do SUS, a diferença da gestão do sistema, a diferença da implicação dos trabalhadores, como é feito esse cuidado em saúde. ...Eles veem que podem ser médicos de família mesmo, eles estão lá, enxergam que tem coisa que pode usar, que podem fazer, mas, em contrapartida, eles falam: 'Mas isso é muito utópico pra mim, porque eu vejo tudo isso lindo na série e, na hora que eu chego na UBS, não tem nada disso, então eu não consigo pôr em prática'. Na pós-graduação, mais especificamente na residência de atenção básica, eles vêm, discutem teoricamente, leem, fazem tudo isso e aí o legal é que eles discutem em dez categorias profissionais [...] um tempo depois, a gente já vê eles produzindo projetos para Secretaria Municipal de Saúde que a gente vê que foram inspirados pela série. E23

Além das diferenças regionais mencionadas, o trecho acima selecionado traz um pequeno vislumbre do próprio investimento em se garantir uma formação voltada para a atenção básica, visando a um retorno no seu próprio fortalecimento. Na literatura, Lima *et al.*¹⁸ e Costa *et al.*¹⁹ destacam que a utilização de vídeos no processo de interface entre os campos da saúde e da educação pode ser uma ferramenta muito potente.

Se por um lado, para alguns entrevistados, a produção televisiva *Unidade Básica* pode ter servido de modelo, apesar de distante da realidade, para outros, destacou-se uma grande identifica-

ção, especialmente com as situações representadas na série.

É a gente na fita, né! ...então, pensar na série como disparadora de processos educacionais era dizer, a gente tá se vendo aqui, é essa realidade, é esse o SUS, com todos esses conflitos, as contradições, tudo que a gente tem. Então foi muito rico nesse sentido, de achar que: 'Olha que bacana!' a gente conseguir trabalhar com elementos que são do concreto, que são inspirados na vida, não são exatamente fatos reais, mas muitos deles sim, poderiam ter acontecido com qualquer dos nossos trabalhadores, porque são os casos que a gente conhece e vivencia, foi uma sensação de identificação, de pertencimento, de que aquilo fala da gente, fala da nossa realidade. E8

Somado a isso, observou-se um destaque para a relação próxima que a série mostra com os acontecimentos possíveis de serem vivenciados na prática diária e que não eram encontrados em outros materiais audiovisuais. Segundo os entrevistados, o uso da série *Unidade Básica* serviu como um instrumento que proporcionou a visualização de conteúdos teóricos, favorecendo seu entendimento e fixação.

...Para facilitar e trazer esse cenário para a prática... ele [o seriado] ilustra e consegue associar o referencial teórico à vivência, uma aproximação dos campos de prática desses futuros profissionais. Então a gente consegue, por intermédio dos dramas apresentados, pinçar elementos, e os alunos visualizarem o que eventualmente pode acontecer. Sobre tudo a postura dos profissionais e discutir 'O que você faria no lugar deles?'. É um recurso didático. E2

Merhy²⁰ descreve o trabalho em saúde como sendo dividido em três diferentes tecnologias: duras, que são relacionadas aos aparelhos e ferramentas que exigem conhecimento técnico; leve-duras, sobre a forma de pensar os casos em saúde e a organização para a atuação sobre eles; e leves, relacionadas às interações e relações entre os profissionais da saúde e os usuários do serviço. Os relatos dos entrevistados indicaram que o seriado explora as diferentes potencialidades dessas tecnologias. Os participantes ainda ressaltaram que os alunos apresentam uma expectativa de discussão de temas correlacionados aos atendimentos clínicos e às tecnologias duras, porém o seriado *Unidade Básica* a supera, chegando também a discussões que vão além de aspectos biomédicos e que mostram o potencial de cuidado da atenção primária.

...desmistifica esse lugar da atenção primária como um lugar de baixo potencial de cuidado, fica claro essa alta potência de cuidado, fica muito claro essa questão da flexibilidade, da capacidade criativa, de inovação, desse potencial disruptivo que o médico de atenção primária pode imprimir na sua prática. E também é muito notável como entretenimento. E21

Um aspecto que apareceu fortemente no discurso dos entrevistados foi a necessidade de mediação pelo professor. Dessa forma, os tópicos de aprendizagem, quando contextualizados na situação real, resultam em uma busca mais específica e ampliam o processo crítico e reflexivo na produção de saberes e de intervenções. Porém, intimamente relacionada aos fatores críticos de sucesso está a atuação do professor, como um mediador da aprendizagem. Nesse sentido, conforme Lima¹⁸ destaca, o posicionamento do educador questionando e problematizando a situação apresentada e tendo domínio e compreensão sobre os sentidos dos movimentos da espiral construtivista, favorecem o espírito científico, a reflexão e a criatividade dos educandos¹⁸.

A educação na saúde deve estar em contínua procura de métodos inovadores, que permitam processos educativos críticos, reflexivos e que transformem a realidade, superando as barreiras do ensino meramente técnico²⁰. Berk²¹ defende que o uso de vídeos pode atingir resultados específicos de aprendizagem, como tornar o aprendizado divertido e diminuir a ansiedade e a tensão em tópicos perturbadores. Nesse contexto, foi ressaltada a aproximação que a série parece promover da saúde coletiva com a prática, ao mesmo tempo que mobiliza os sentimentos dos alunos, favorecendo a aprendizagem:

Então a saúde coletiva é vista como uma disciplina, na linguagem do jovem, chata. Não é uma disciplina tão interessante quanto estudar anatomia. Então a utilização da série possibilita uma maior aproximação com a prática. Acho que essa é a grande demanda dos alunos, ter uma maior relação [com a prática]. ...Eu acho que a série é muito legal porque nos mobiliza com os personagens. Às vezes a gente adora, às vezes a gente odeia. Isso eu acho que sacode o aluno. E11

Além disso, os entrevistados narraram uma tentativa de garantir um processo de aprendizagem ativo e participativo com maior interação com os alunos, procurando alternativas didáticas.

Eu costumo dizer que é um espaço protegido, eu gosto muito desse termo, e aí a gente utiliza testemunhos dos próprios acadêmicos nossos e faz aquele link com o tema que está sendo visto na série. Eu acho que a gente consegue trabalhar um processo de aprendizagem de uma forma bem mais gratificante e bem mais produtiva porque eles conseguem trazer a experiência pessoal, a vivência. E aí, a gente consegue fazer o link com o tema proposto. De alguma forma, quando a gente trabalha em aula, por exemplo, trabalhar com conceitos em saúde, a gente utilizar um material assim como disparador acaba solidificando essa questão do ensino, do que simplesmente o contexto teórico, você traz alguma ferramenta mais potente para a gente trabalhar. E a série é muito boa nisso, né?! E7

A educação superior na saúde precisa incorporar estratégias pedagógicas de ensino com uma abordagem em que o estudante seja promotor da sua própria ação educativa, em que ele exercite a autonomia e elabore seu conhecimento no cumprimento das atividades educacionais propostas²². Filatro e Cavalcante²³ ressaltam a concepção de que, ao utilizar metodologias ativas, os estudantes assumem um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem, e ainda colocam:

... como selecionamos a perspectiva mais adequada para a aplicação de metodologias ativas no contexto educacional em que atuamos? A resposta é o nível de autonomia que os estudantes possuem para aprender²².

Além disso, salientou-se a necessidade de estudo e conhecimento do material que será utilizado para que as suas potencialidades sejam maximizadas.

Eu penso que um destaque que eu gostaria de fazer, apesar de tudo, a série exige estudo da nossa parte, dos professores ou [de] quem for o preceptor pra uso, que muitas vezes eu precisei assistir mais de uma vez, duas, três vezes o episódio pra conseguir captar as questões. E eu acho que isso traz um desafio pra nós, pros professores que estão na formação em saúde e, de um modo geral, pra todos, é que a gente precisa se aproximar mais desses instrumentos, e estudar isso mais pra que a gente possa usar isso mais como instrumento, não só de ensino, mas como também de avaliação dos processos. E3

Isso ratifica a teoria de Valente²⁴, na qual a educação não deve estar restrita à transmissão de instruções, mas sim planejada de modo a enfatizar a construção do conhecimento pelo aluno. Assim, implica-se a necessidade da capacitação adequada de preceptores, para que eles tenham condições

de contextualizar as informações trazidas pela série, somadas às suas experiências de formação, com a realidade e as necessidades de residentes e alunos²⁴. Dessa forma, os entrevistados acreditam ser necessário estudo e comprometimento para que a capacidade da série, como indutora de aprendizagem, seja aproveitada, além de sua utilização como disparadora de conceitos, para um aprendizado profundo e consolidado, que somente é possibilitado mediante discussões críticas e contemplativas.

Paulo Freire²⁵ já indicava que a atividade docente se apoia no pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”²⁵ (Freire, 2003, p. 47). Nesse sentido, os entrevistados contaram que o seriado apoia o desenvolvimento das competências dos alunos, além das científicas, incluindo sentimentos e percepções pessoais. Eles discutiram sobre a capacidade que o recurso proporciona de dialogar sobre afetos e sentimentos e articular com a competência que pretendem desenvolver.

Uma das questões que me encantou foi exatamente essa possibilidade de a gente pensar ações formativas que trabalhem para além do cognitivo, para além do conhecimento, mas que envolvam outros elementos e que possam desenvolver a competência a partir desses outros olhares, do diálogo com os afetos, com as emoções. Então isso é muito rico para gente, eu acho que é um ganho e é algo que é ainda muito desafiador nas ações educacionais em saúde... Como é que você quer desenvolver uma competência que é do vínculo, que é da relação, que é da escuta, se você oferta uma ação educacional que é puramente racional, que é puramente cognitiva, que você não inclua o sujeito e como ele pensa, e o que ele sente e como ele vive? E essas outras mídias abrem essa possibilidade. E8

Em relação ao desenvolvimento de competências, encontra-se o exposto por Petta⁵, que nos traz uma importante reflexão sobre comunicação e saúde.

Existem elementos no processo de construção da série Unidade Básica que apontam para a possibilidade de produção de novas linguagens, estéticas e narrativas, ainda muito pouco exploradas pelo campo da Saúde Coletiva. Será este um caminho a ser explorado para tornar a Atenção Primária à Saúde, o SUS e a Saúde Coletiva uma experiência que chegue não prioritariamente pelo racional-cognitivo, mas pelo estético-afetivo? Seria possível construirmos uma nova linguagem estética/narrativa/audio-

*visual que nos aproxime daquilo que queremos comunicar?*²⁵ (2018, p. 167)

Os participantes deste estudo parecem acreditar que sim, que é possível pensar ações formativas que trabalhem para além do conhecimento, que envolvam outros elementos e que possam desenvolver a competência a partir do diálogo com os afetos, com as emoções.

Os entrevistados ainda perceberam que a prática educacional deve refletir novos formatos pedagógicos, incluindo meios tecnológicos, para um incremento nas alternativas que permitiriam uma proficiência do sistema de ensino, acreditando que essas ferramentas minimizam a distância entre o discente e o aprendizado.

As mudanças para novas metodologias de ensino e aprendizagem e os processos de sala de aula acabaram por ser catalisados pelo recurso audiovisual, uma vez que o seriado foi descrito como facilitador:

...eu consigo aprofundar temas que só artigos e textos elaborados trariam. ...eu consigo ouvir dos alunos o que chama a atenção deles e que nível de interesse ou que profundidade de conhecimento eles têm. Então é um balizamento. E3

A educação na saúde deve levar em consideração a evolução científico- tecnológica, sendo um processo destinado a atualizar e melhorar a capacidade de pessoas ou grupos, e deve ser entendida como um processo dinâmico de ensino e aprendizagem, ativo e permanente²⁶. Freitas *et al.*²⁷ corroboram essa reflexão, colocando que atualmente não é mais possível distanciar a qualidade e o crescimento dos serviços oferecidos da qualificação dos profissionais. Segundo Ausubel²⁸, para que ocorra aprendizagem significativa, é necessário que aconteça a interação com algum conhecimento prévio, sendo o indivíduo capaz de relacionar a nova informação a algum aspecto importante existente em sua estrutura cognitiva, de modo que esta adquira significado. Ressalta-se que, para que isto aconteça, é preciso que o aprendiz esteja predisposto a aprender significativamente, bem como que o material instrucional seja potencialmente significativo²⁸.

Os docentes, indo ao encontro desse referencial de Ausubel²⁸, afirmaram que os objetivos propostos foram atingidos após a utilização da série *Unidade Básica*, que foi uma experiência renovadora na complementação da formação dos estudantes.

Então eu saio sempre muito satisfeita dos encontros que a gente realiza com a utilização da série Unidade Básica, por atingir os limites e os objetivos pedagógicos esperados para aquela atividade. E acho que outro ponto é a gente conseguir afetar os estudantes com esses recursos, nos motiva também como docentes, então tem um campo aí de prazer que te reforça que te renova, nesse fazer de docência, que nem sempre é positivo, a gente nem sempre tem experiências tão positivas como docente e eu acho que a série Unidade Básica facilita também em ter experiências positivas como docente. E19

Os entrevistados afirmaram que a série funciona como um meio para se atingir o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e reflexivo. As habilidades de aprender a conhecer e aprender a aprender constituem uma via de mão dupla no processo de ensino-aprendizagem, em que tanto professores quanto estudantes têm suas parcelas de responsabilidade. Delors²⁹ coloca que é da competência do docente criar um ambiente no qual seja incentivada a aprendizagem de atitudes de originalidade, segurança, autoconfiança, iniciativa e independência. Cabe ainda ao professor ser um facilitador da aprendizagem, bem como selecionar materiais que sejam potencialmente significativos para as atividades que irá propor³⁰. O papel do educador vem se transformando ao longo dos anos e caminha no sentido de buscar um maior diálogo com novas demandas emergentes nas sociedades ‘pós drama’ – mix de ficção e realidade – ou pelas obras de curta, média e longa-metragem. Dessa maneira, as obras audiovisuais podem e devem ser consideradas como uma poderosa ferramenta na construção do saber³¹.

A tecnologia apresentou-se como um impulso para uma mudança de abordagem. Uma mudança de uma abordagem mais eclética, de situações de aprendizagem em que existe uma construção de conhecimentos em detrimento de um instrucional tradicional³². O despertar da curiosidade, mostrando elementos que ainda não foram inseridos nas aulas, faz com que as metodologias ativas sejam uma boa opção para agregar conhecimentos enquanto os alunos são introduzidos na teorização³³. Em contraposição a essas colocações, Marin *et al.*³⁴ refletem que, algumas vezes, os estudantes se sentem perdidos em busca de conhecimentos, não se mostrando preparados para a utilização de metodologias ativas³⁴.

Wood³⁵ ressalta que a carência de resultados, ao se utilizarem essas metodologias, pode estar associada à falta de suporte dos professores, e mesmo das

instituições, para sua implementação. Além disso, a falta de familiaridade com o método pode ocasionar nos estudantes a sensação de que não sabem o que deveriam aprender, pelo menos inicialmente. Marin³⁴ ainda complementa que as metodologias ativas devem ser utilizadas com constante revisão dos processos utilizados, de forma a se observar fortalezas e fragilidades, visando ao seu aperfeiçoamento.

Conforme o que foi dito, os docentes ressaltaram que a série serviu como fonte de aprendizado e de representação, configuração, do que esperam da forma de se fazer saúde.

Ela tem sido, para mim também, um grande aprendizado. Porque quando a gente começa a trabalhar isso, você se prepara antes, você assiste a série você tem uma abordagem em cada episódio que você assiste, você começa a levantar alguns debates, algumas temáticas para a gente poder levantar em discussões, porque a gente pode pensar: ‘o que eles vão perguntar?’, ‘O que eles vão estar colocando?’, algumas palavras chaves em relação àquele conteúdo. O que a gente vai configurar daquilo ali? Então, eu acho que, para mim, esses elementos dentro da série, como docente, eles têm sido centrais, tem sido um modelo central... ele trouxe uma capacidade maior de estar induzindo as pessoas a gostarem desse universo, desse território, dessa reorganização, dessa forma de fazer saúde. Uma forma humana, ética. E20

Na percepção dos docentes, a série funciona como potencializadora de aprendizagem. Nessa conjuntura, Torres e Irala³⁶ identificam que, quando utilizados processos de ensino e aprendizagem baseados na investigação, em que os aprendizes são apresentados a um problema inicial e a assuntos autênticos do mundo real, surgem ações muito ricas, criando novos processos mentais, diferentes dos criados pelos métodos tradicionais de ensino. Os referidos autores afirmam ainda que a utilização de recursos audiovisuais é um método efetivo para envolver os alunos no processo de aprendizagem³⁶.

Segundo Freire³⁷, “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”, pois é na comunicação com o outro que ocorre o movimento simultâneo de ensinar e aprender. Nesse sentido, a série acaba por trazer aos professores a possibilidade de aprofundamento em temáticas para diversas práticas, propiciando o pensamento crítico.

Além disso, os professores mencionaram a intenção de continuar utilizando a série *Unidade Básica* como recurso audiovisual complementar às proposições teóricas. Os entrevistados têm raciocinado sobre novas formas para continuar seu uso e expandi-lo para outras disciplinas e momentos da formação profissional.

Em relação às limitações desta pesquisa, vale destacar que, por causa da metodologia escolhida, nossos achados não podem ser generalizados tendo-se em vista outros grupos que porventura utilizem a série *Unidade Básica*. Além disso, nosso grupo de interesse, que fez parte da pesquisa, já utiliza a mesma série no ensino, o que já é um indicativo de que, pelo fato de lançarem mão de um recurso audiovisual, estejam mais afeitos à utilização de metodologias ativas de ensino. O grupo de interesse relatou ter uma experiência na utilização de materiais audiovisuais e, no caso do uso da série, não foi diferente, descrevendo seu uso como um instrumento de reflexão e problematização, evitando ensino conteudista ou utilitarista. É bem possível que esse grupo, em particular, seja um grupo bastante crítico e implicado com práticas atuais de ensino.

Finalmente, salienta-se que, pelo fato de a série *Unidade Básica* ter sido criada por uma das autoras deste estudo, tomou-se o cuidado para que a coleta, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa fossem realizadas de modo independente de sua participação, sem encobrimento de falas ou trechos. Ainda em relação à análise do material, conforme descrito no método, ela se deu pelo conjunto de pesquisadores, garantindo-se, assim, múltiplos olhares sobre a análise e a interpretação dos textos.

CONCLUSÃO

A série *Unidade Básica*, quando empregada junto a metodologias ativas de ensino-aprendizagem, par-

ticularmente com enfoque problematizador, pode ser utilizada na formação de alunos de graduação, na educação continuada de profissionais de saúde e mesmo como recurso reflexivo para a comunidade, segundo o grupo de professores entrevistados. No universo das mídias audiovisuais, são escassas as obras que tomem a atenção primária à saúde como pano de fundo para suas tramas.

O material audiovisual mostrou-se uma importante estratégia voltada à promoção de uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática e a integração de saberes, principalmente quando associada com uma metodologia que propicie tal discussão. As metodologias ativas são importantes estratégias para a instrumentalização e a atuação dos docentes e para a formação de profissionais de saúde questionadores, reflexivos e transformadores de suas realidades. Ademais, com a intensificação do uso de ferramentas de ensino a distância que ocorreu a partir da pandemia covid-19, tal material pode dar subsídios para que se discutam os arranjos de cuidado da atenção básica em aulas remotas.

Conclui-se, ainda, que as concepções pedagógicas que estimulam o aprender a aprender ainda podem ser adotadas nas práticas profissionais de educação em saúde voltadas a usuários, famílias e comunidades. Os recursos audiovisuais requerem do educador novas formas de organização do trabalho, a articulação dos saberes e a consideração de que somente o material audiovisual, sem leitura e aprofundamento, proporcionará uma aprendizagem rasa. Nesse sentido, os entrevistados afirmaram que a série *Unidade Básica* garante material de suporte de qualidade.

Além disso, os achados deste estudo sugerem que o recurso analisado oferece conceitos próprios da Saúde Coletiva e da Saúde Pública brasileiras para o debate entre os estudantes. Dessa forma, a série constrói uma abordagem dos processos saúde-doença-cuidado diferente daquelas hegemonicamente retratadas pela grande mídia.

REFERÊNCIAS

1. Silva KP, Costa MM, Pontes APM. A percepção dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre o direito à saúde. *HU Revista* [Internet]. 2020, 46:1-8. Available from: 10.34019/1982-8047.2020.v46.31947.
2. Menicucci TMG. Saúde no Brasil: os desafios para a construção de um sistema público eficiente e eficaz. *Conjuntura Política. Bol. Anál. Dep. Ciência. Polít. UFMG*, 2000, 15:27-31.
3. Oliveira VC. As redes midiáticas e o Sistema Único de Saúde. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 2000, 4(7). Available from: 10.1590/S1414-32832000000200006.

4. Hirt C, Wong K, Erichsen S, White JS. Medical dramas on television: A brief guide for educators. University of Alberta, Canada Med Teach. Downloaded from informahealthcare.com by University of Laval on Unearthing Teachable Moments: The Representation of Teaching in Popular Medical Drama. C Hirt, J White. Medical Education. 2012, 4(1):237-242. Available from: 10.3109/0142159X.2012.737960.
5. Petta HL. Grande mídia e comunicação sobre saúde coletiva e atenção primária: análise da experiência de produção da série televisiva 'Unidade Básica'. 2018. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. p. 86. Available from: 10.11606/T.5.2018.tde-05122018-133401.
6. Pires AP. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart J, Deslauriers Jp, Groulx Lh, Lapemère A, Mayer R, Pires A. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes. 2008, 154-211. Available from: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895937/mod_resource/content/1/04_OB-JACCOUD_MAYER.pdf.
7. Britto Júnior ÁF, Feres Júnior N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. Revista Evidência, Araxá [Internet]. 2011, 7(7): 237-250. Available from: https://www.academia.edu/25703641/A_utiliza%C3%A7%C3%A3o_da_t%C3%A9cnica_da_entrevista_em_trabalhos_cient%C3%ADficos.
8. Ludke M, Meda A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária [Internet]. 1986. Available from: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1971/1710>.
9. Minayo MCS, Deslandes SF, Gomes R. Pesquisa Social – Teoria Método e Criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes; 2009. Available from: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>.
10. Bardin L. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70; 2004. Available from: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>.
11. Bardin L. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70; 2010. Available from: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7105754/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf.
12. Weaver R, Wilson I, Langendyk V. Medical professionalism on television: Student perceptions and pedagogical implications. Health [Internet]. 2014, 18(6): 597-612. Available from: 10.1177/1363459314524804.
13. Williams RL. Tell me how I'm doing: a fable about the importance of giving feedback. New York: Amacom, American Management Association, 2005. ISBN-10: 081440930X.
14. Perrier GRF, Silveira RA. O tutor e a importância dos feedbacks nas atividades assíncronas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. EmRede [Internet]. 2015, 2(1): 76-88. Available from: <https://doi.org/10.53628/emrede.v2i1.21>.
15. Galvan TC, Branco GM, Saurin TA. Avaliação de carga de trabalho em alunos de pós-graduação em engenharia de produção: um estudo exploratório. Gestão & Produção [Internet]. 2015, 22(3): 678-690. Available from: 10.1590/0104-530X1498-14.
16. Carvalho AMA, Bastos ACSB, Rabinovich EP, Sampaio SMR. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. Psicologia em Estudo [Internet]. 2006, 11(3): 589–598. Available from: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2977>.

17. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. Fac. símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968. ISBN: 978-85-61910-95-2.
18. Lima MB, Rebouças CBA, Castro RCMB, Cipriano MAB, Cardoso MVLML, Almeida PC. Construção e validação de vídeo educativo para orientação de pais de crianças em cateterismo intermitente limpo. *Rev. Esc. Enferm. USP* [Internet]. 2017, 51, e03273. Available from: 10.1590/S1980-220X2016005603273.
19. Costa TL, Souza OMV, Carneiro HA, Netto CC, Pegoraro-Krook MI, Dutka JCR. Material multimídia para orientação dos cuidadores de bebês com fissura labiopalatina sobre velofaringe e palatoplastia primária. *CoDAS* [Internet]. 2016, 28(1): 10-16. Available from: 10.1590/2317-1782/20162014126.
20. Merhy EE. A perda da dimensão cuidadora na produção de cuidado: uma discussão do modelo assistencial e da intervenção no seu modo de trabalhar a assistência. In: Campo CR, Malta DC, Reis AT, Santos AF, Merhy EE, organizadores. *O sistema Único de Saúde de Belo Horizonte: reescrevendo o público*. São Paulo: Xamã; 1998: 103-120. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Emerson-Merhy/publication/33023409_A_perda_da_dimensao_cuidadora_na_producao_da_saude_uma_discussao_do_modelo_assistencial_e_da_intervencao_no_seu_modos_de_trabalhar_a_assistencia/links/0046353bcf1564f6b3000000/A-perda-da-dimensao-cuidadora-na-producao-da-saude-uma-discussao-do-modelo-assistencial-e-da-intervencao-no-seu-modos-de-trabalhar-a-assistencia.pdf.
21. Mitre SM. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva* [Internet]. 2008, 13(2): 2133-2144, 2008. Available from: 10.1590/S1413-81232008000900018.
22. Berk RA. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *Int J Technol Teach Learn* [Internet]. 2009, 5:1-21. Available from: https://www.researchgate.net/publication/228349436_Multimedia_Teaching_with_Video_Clips_TV_Movies_YouTube_and_mtvU_in_the_College_Classroom.
23. Fujita JALM, Carmona EV, Shimo AKK, Mecena EH. Uso da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez no ensino sobre brinquedo terapêutico. *Rev Port Educação* [Internet]. 2016, 29(1): 229-58. Available from: <https://doi.org/10.21814/rpe.5966>.
24. Filatro A, Cavalcanti CC. *Metodologias inovativas na educação presencial, à distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2019. ISBN: 9788553131358.
25. Valente JA. Formação de Professores: Diferentes abordagens pedagógicas. In: Valente JA (Org). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas (SP): NIED UNICAMP, 1999. Available from: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=2007&q=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores%3A+Diferentes+abordagens+pedag%C3%B3gicas.&btnG=.
26. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003; p. 47. ISBN: 85-219-0243-3.
27. Oguisso TA. Educação continuada como fator de mudanças: visão mundial. *Nursing*. 2000, 3(20): 22-9. Available from: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=2007&q=educa%C3%A7%C3%A3o+continuada+como+fator+de+mudan%C3%A7as%3A+vis%C3%A3o+mundial.&btnG=.
28. Ausubel, DP. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963. ISBN: 0808900250.
29. Freitas MAO, Kowalolm IC, Batista SHSS. Aprendizagem significativa e andragogia na formação continuada de profissionais de saúde. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* [Internet]. 2016, 6(2): 1-20. Available from: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID96/v6_n2_a2016.pdf.

30. Moreira MA. (2006). A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (cap. 1). In: A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula (pp. 13-43). Brasília: Editora da Universidade de Brasília. ISBN 85-230-0826-8.
31. Delors J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. ISBN: 85-249-0673-1.
32. Knowles MS, Holton EF, Swanson RA. Andragogia: el aprendizaje de los adultos. Castañeda MAI, tradutora. México: Oxford University Press; 2006. ISBN-10: 9706136010.
33. Pessoa LR, Salgado MBB. Educação, saúde e audiovisual: relações possíveis e desejáveis. TEMPUS [Internet]. 2012, 6(2): 79-84. Available from: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1115>.
34. Sandholtz JH. Ensinando com as tecnologias: criando sala de aula centrada nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN: 8573072997.
35. Berbel NAN. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas [Internet]. 2011, 32(1): 25-40. Available from: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.
36. Marin MJS, Lima EFJ, Paviotti AB, Matsuyama DT, Silva LKD, Gonzalez C, *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Rev. bras. educ. med. [Internet]. 2010, 34 (1): 13-20. DOI: Available from: 10.1590/S0100-55022010000100003.
37. Wood EJ. Problem-Based Learning. Acta Biochim Pol. [Internet]. 2004, 51(2): xxi-xxvi. DOI: Available from: 10.18388/abp.2004_3571.
38. Torres PL, Irala EAF. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. SENARPR. 2014, 61-93. Available from: https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica.
39. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2014; p. 26. ISBN 85-219-0243-3.