

SEÇÃO ESPECIAL: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UM CURSO DE
MEDICINA: AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
PERSPECTIVA DISCENTE

Rodolfo da Silva Fossa¹, André Campos Benedetti²,
Patricia Elisa do Couto Chipoletti Esteves³, Rinaldo Henrique Aguilar da Silva⁴

RESUMO

Como tem acontecido em outros cursos presenciais, as metodologias de ensino de diversos cursos de formação médica foram adaptadas em função do isolamento social imposto pela pandemia do SARS-CoV-2. Assim, muitas instituições de ensino superior passaram a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com o intuito de não paralisar suas atividades acadêmicas. O objetivo deste trabalho foi avaliar a implantação do ERE em uma Faculdade de Ciências Médicas localizada em São José dos Campos, São Paulo, Brasil, a partir da perspectiva discente. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso. A análise dos resultados demonstrou a adaptação e a satisfação dos estudantes com a sequência didática adotada, que alternou metodologias assíncronas e síncronas, em especial a utilização dos vídeos gravados pelos professores. Esses resultados podem fornecer dados aos estudos que buscam investigar o impacto das tecnologias digitais na formação de alunos do ensino superior, porém devem ser considerados a partir do contexto em que foram adotados.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Educação médica. Metodologias ativas de ensino. Aprendizagem Baseada em Problemas.

Como citar este documento – ABNT

FOSSA, R. S.; BENEDETTI, A. C.; ESTEVES, P. E. C. C.; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. Ensino Remoto Emergencial em um curso de Medicina: avaliação do trabalho docente na perspectiva discente. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024654, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24654>.

Recebido em: 20/08/2020
Aprovado em: 22/10/2020
Publicado em: 16/12/2020

¹ Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos (HUMANITAS), São José dos Campos, SP, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-241X>. E-mail: fossarodolfo@gmail.com.

² Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos (HUMANITAS), São José dos Campos, SP, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2696-7351>. E-mail: acbenedett@gmail.com.

³ Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos (HUMANITAS), São José dos Campos, SP, Brasil. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-8721>. E-mail: patricia.esteves@humanitas.edu.br.

⁴ Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos (HUMANITAS), São José dos Campos, SP, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3197-3019>. E-mail: rinaldo_henrique@uol.com.br.

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA CARRERA DE MEDICINA: EVALUACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DISCENTE

RESUMEN

Como ha sucedido en otras carreras presenciales, las metodologías de enseñanza de varias carreras de formación médica se han adaptado debido al aislamiento social impuesto por la pandemia por SARS-CoV-2. Así, muchas instituciones de educación superior empezaron adoptar la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) a fin de que no se paralizaran sus actividades académicas. El objetivo de este trabajo fue evaluar la implantación del ERE en una Facultad de Ciencias Médicas, en São José dos Campos, São Paulo, Brasil, desde la perspectiva del estudiante. La investigación es de carácter cualitativo y cuantitativo, del tipo Estudio de Caso. El análisis de los resultados mostró la satisfacción de los estudiantes con la secuencia didáctica adoptada, que alternó metodologías asincrónicas y sincrónicas, en particular el uso de videos grabados por los profesores. Estos resultados pueden dar pistas para estudios que busquen investigar el impacto de las tecnologías digitales en la formación de estudiantes de educación superior, sin embargo, deben ser considerados desde el contexto en el que fueron adoptadas.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia. Educación médica. Metodologías activas de enseñanza. Aprendizaje Basado en Problemas.

EMERGENCY REMOTE TEACHING IN A MEDICINE COURSE: AN ASSESSMENT OF TEACHING WORK FROM STUDENTS' PERSPECTIVE

ABSTRACT

As has been the case in other face-to-face courses, the teaching methodologies of several medical training courses have been adapted due to the social isolation imposed by the SARS-CoV-2 pandemic. Thus, many higher education institutions started to adopt Emergency Remote Education (ERE) in order not to paralyze their academic activities. The objective of this work was to evaluate the implementation of the ERE in a Faculty of Medical Sciences located in São José dos Campos, São Paulo, Brazil, from the student perspective. The research is of a qualitative and quantitative nature, of the Case Study type. The analysis of the results demonstrated the adaptation and satisfaction of the students with the adopted didactic sequence, which alternated asynchronous and synchronous methodologies, especially the use of videos recorded by teachers. These results can provide data for studies that seek to investigate the impact of digital technologies on the training of higher education students; however, they should be considered from the context in which they were adopted.

Keywords: Emergency Remote Education. Medical education. Active teaching methodologies. Problem-Based Learning.

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 o mundo presenciou a chegada do novo Coronavírus, denominado de SARS-CoV-2, que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi responsável por afetar, até o momento, mais de 37,7 milhões de pessoas, com mais de 1,07 milhões de mortes em 229 países (WHO, 2020). No intuito de evitar a disseminação do vírus, vários países adotaram medidas sanitárias, como isolar indivíduos que apresentam sinais e sintomas e colocar em quarentena seus pares; fechar, temporariamente, estabelecimentos comerciais; cancelar atividades que geram aglomeração de pessoas e adotar o ensino remoto emergencial (KUCHARSKI *et al.*, 2020).

De acordo com Muñoz (2020, p. 1), desde que a pandemia se instalou, “cerca de 1,5 bilhões de estudantes ficaram impossibilitados de frequentar a escola em mais de 174 países, segundo relatório do Banco Mundial”. Assim, entre outros impactos não menos importantes, a pandemia da COVID-19 apresenta-se como, provavelmente, o maior desafio que o sistema educacional já vivenciou em tempos atuais (DANIEL, 2020).

Em todo o mundo, muitas instituições de ensino tiveram que adotar metodologias de Ensino a Distância (EaD) para os alunos (ATREYA; ACHARYA, 2020). Entre as modalidades adotadas, uma que tem se destacado durante a pandemia é o Ensino Remoto Emergencial (ERE), criado em países desenvolvidos com o objetivo de manter a educação escolar e a pesquisa científica em períodos de guerras, crises, catástrofes ou pandemias (HODGES *et al.*, 2020).

A diferença entre essas duas modalidades é que no ERE as atividades de ensino são realizadas por meio de recursos tecnológicos digitais, predominantemente síncronos, isto é, as *webconferências* acontecem nos mesmos horários das aulas presenciais, em ambiente virtual, controlados por *login* e senha criados em plataformas de videoconferências, como *Skype*®, *Meet*®, *Zoom*®, ou em redes sociais. De acordo com Garcia *et al.* (2020), “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital”. O êxito dessa prática depende da capacidade, da familiaridade e da habilidade dos docentes em trabalhar com tais ferramentas, no intuito de captar e fixar a atenção do estudante, mesmo em cenários não presenciais.

No caso do EaD, o processo de aprendizagem também ocorre através das tecnologias digitais, porém, alunos e professores estão em tempos e espaços diferentes (ZHU *et al.*, 2020). Além disso, os materiais didáticos são preparados para atingir um número maior de alunos; há flexibilização de tempo e espaço para que possam ser realizadas atividades assíncronas (MIAN; KHAN, 2020).

Assim, a discussão que subjaz é o quanto se caminha do ensino presencial, estruturado e tradicionalmente oferecido pelas escolas médicas, a uma possível tendência de ensino e aprendizagem por meio de recursos remotos. É importante ressaltar que a mudança desse paradigma impacta diretamente na postura do docente, que abandona o papel de alguém que ensina para assumir o papel de alguém que facilita o aprendizado (DAVIES *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, pesquisadores da área da educação têm se interessado em discutir os possíveis desdobramentos e impactos dessas mudanças (AHMED; ALLAF, 2020). Ainda que seja prematuro prever consequências, esses trabalhos começam a fornecer dados à luz dos seguintes questionamentos: como e quanto o ERE pode contribuir para a formação de estudantes em tempos de pandemia? Qual a percepção dos estudantes acerca da contribuição de metodologias de ensino síncronas e assíncronas para o aprendizado de conteúdos e práticas? Como os estudantes avaliam as adaptações realizadas pela instituição nas metodologias de ensino e nos instrumentos de avaliação?

Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar a implantação do ERE em uma Faculdade de Ciências Médicas, a partir da perspectiva discente, e discutir como esses resultados podem contribuir para o entendimento desse novo papel da docência no ensino superior com base naquele que está submetido ao processo, o estudante, e, ainda, o quanto é possível aprender a aprender nessa nova realidade.

DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A presente pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos – HUMANITAS, que conta 403 alunos distribuídos em seis períodos letivos. A instituição adota uma metodologia de ensino híbrida, o que significa que os conteúdos e as práticas são apresentados por meio de Problemas/Casos de ensino abordados por *Problem Based Learning* (PBL), centrados nos estudantes, e por meio de atividades expositivas e interativas, centradas nos professores. Antes da pandemia, essas metodologias eram desenvolvidas em semanas diferentes e alternadas, ou seja, durante o semestre letivo, havia semanas destinadas ao PBL e semanas destinadas às aulas expositivas e práticas de laboratório.

Com a suspensão das atividades acadêmicas em função da pandemia, a instituição passou a adotar metodologias de ensino síncronas e assíncronas, desenvolvidas por meio de ERE. Cada Problema/Caso passou a ser apresentado em duas semanas sucessivas, como demonstrado nas Figuras 1 e 2.

SEMANA 1 - ASSÍNCRONO

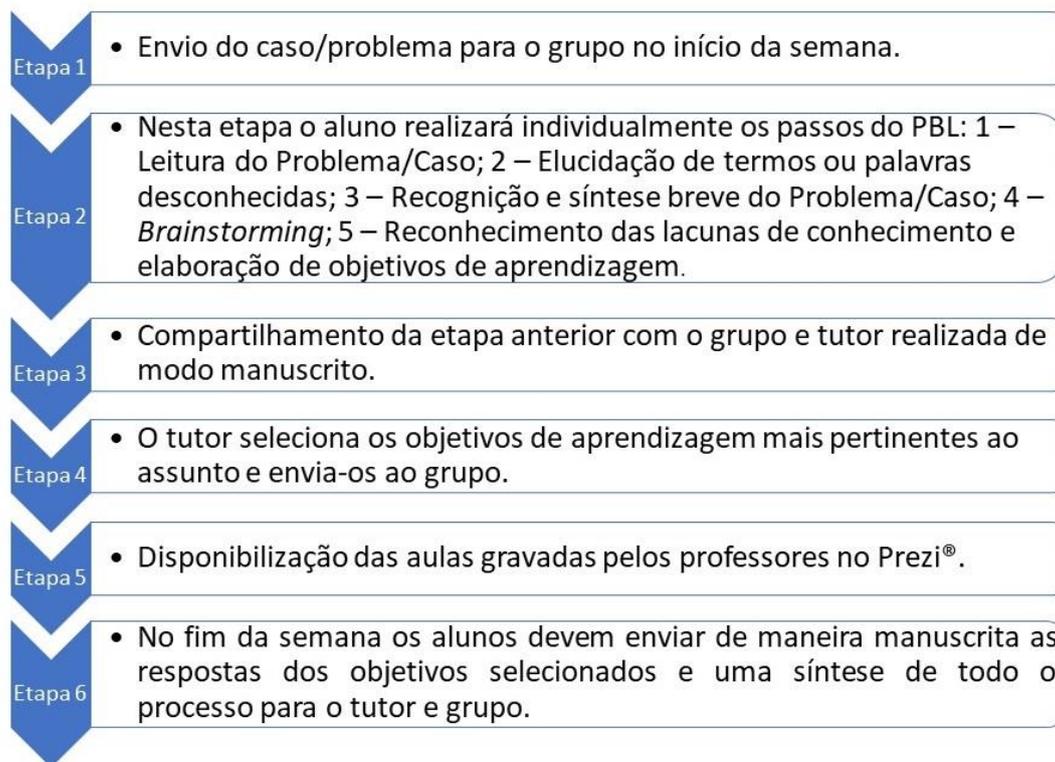


Figura 1 – Esquema das etapas de ensino na Semana 1 – assíncrona
Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

SEMANA 2 - SÍNCRONO

Webconferências/Webaulas

- Momento em que todos os alunos e o professor estão juntos, para que o conteúdo discutido na semana 1 seja aprofundado.
- Esses encontros acontecem no mesmo horário em que eram realizadas as aulas presenciais.

Consultorias

- Recurso de aprendizagem disponibilizado ao estudante e que pode ser acionado a qualquer momento e tem vários objetivos: o estudante pode utilizá-lo para obter orientação de estudo, aprofundar conhecimentos ou sanar dúvidas referentes aos conteúdos.

Figura 2 – Esquema das etapas de ensino na Semana 2 – síncrona
Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Na semana 1, o conteúdo é desenvolvido de forma assíncrona, por meio do Exercício de Avaliação Baseado em Problema (EABP). Para tanto, grupos de tutoria com, no máximo, 12 estudantes e um tutor (professor) são estabelecidos. Assim, no início dessa semana, cada tutor envia ao seu grupo de estudantes um Problema/Caso. Essa metodologia de ensino é uma variação do PBL, e a diferença fundamental entre elas é que, no caso do EABP, o estudante realiza individualmente e por escrito todos os passos previstos para o PBL: 1. Leitura do Problema/Caso; 2. Elucidação de termos ou palavras desconhecidas; 3. Reconhecimento e síntese breve do Problema/Caso; 4. *Brainstorming*; 5. Reconhecimento das lacunas de conhecimento e elaboração de objetivos de aprendizagem. Após o registro das informações, cada estudante compartilha os resultados de seus estudos com seu respectivo grupo e com o tutor, que seleciona, entre os objetivos de aprendizagem enviados pelos alunos, cerca de dez. Os objetivos selecionados pelo tutor são enviados aos alunos para serem pesquisados e respondidos. Como suporte para Semana 1, os estudantes recebem vídeos de 20 a 30 minutos de duração – de cada área de conhecimento (disciplina). Esses vídeos são gravados antecipadamente pelos docentes na plataforma *Prezi*[®] e têm como objetivo servir de apoio cognitivo para a construção do conhecimento.

Na Semana 2, a metodologia é estabelecida por um método síncrono: os professores de cada área de conhecimento (disciplina) aprofundam os conteúdos dos respectivos Problemas/Casos da semana anterior, utilizando, para isso, *webaulas* e *webconferências* em salas virtuais, através do *Zoom*[®], com a presença de todos os alunos simultaneamente. Esses encontros acontecem com as câmeras de vídeos e os áudios ligados e têm em média duas horas de duração por disciplina.

As atividades das duas semanas contam, ainda, com a possibilidade de consultorias individuais ou em grupo (processo síncrono). A Consultoria é um recurso de aprendizagem disponibilizado ao estudante e que pode ser acionado a qualquer momento e tem vários objetivos: o estudante pode utilizá-lo para obter orientação de estudo, aprofundar conhecimentos ou sanar dúvidas referente aos conteúdos já trabalhados em cada área do conhecimento (disciplina), e, dessa maneira, vencer possíveis barreiras que possam impedir o aperfeiçoamento do conhecimento e do aprendizado (ANJOS, 2017).

Passadas oito semanas da abordagem de quatro Problemas/Casos por período, os estudantes são avaliados, individualmente, por meio do Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC), um instrumento de avaliação formativo, critério-referenciado, elaborado de acordo com o grau de complexidade e autonomia dos estudantes de cada período. Essa avaliação contém três questões abertas, cujos comandos (objetivos) utilizam a taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010): o primeiro objetivo de aprendizagem é de alta taxonomia do domínio cognitivo (aplicação do conhecimento), com quinze linhas para a resposta; o segundo é de

média taxonomia (análise e síntese), com de oito a dez linhas para a resposta; e, finalmente, o terceiro objetivo é de baixa taxonomia (memória), com duas ou três linhas para a resposta. Os contextos desses objetivos abordam o desenvolvimento da competência profissional, a integração básico-clínica e os aspectos biológicos, patológicos, psicológicos e sociais. Terminada a avaliação, no mesmo dia os estudantes recebem o gabarito de cada objetivo de aprendizagem.

Após a realização do EAC, ocorre a devolutiva, momento em que o professor, por meio da plataforma Zoom[®], discute com cada período suas respectivas respostas e esclarece dúvidas. Essa ação é uma continuação do processo de ensino e aprendizagem, pois possíveis dificuldades podem estar relacionadas à falta de entendimento do contexto e/ou do comando de um ou mais objetivos (comandos). Assim, o professor ao ler e ao discutir cada um deles revisita o conteúdo e propicia que os estudantes se apropriem do processo de interpretação e redação das respostas (TONHOM, 2015).

METODOLOGIA

Esta pesquisa configurou-se como quantitativa por meio da análise da frequência das respostas e qualitativa, do tipo Estudo de Caso (BARDIN, 2011; MINAYO, 2011), aprovada pelo comitê de ética e pesquisa sob o número 75157617.30000.5103. O estudo foi realizado na Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos – HUMANITAS, instituição de ensino superior privada que, atualmente, conta com 403 alunos matriculados. Esses alunos foram convidados a responderem a um questionário semiestruturado (LAVILLE; DIONNE, 1999) online, elaborado pelo Núcleo de Avaliação da instituição e enviado através do *Google Forms*[®], contendo 33 perguntas, sendo seis perguntas abertas e cujas respostas eram opcionais e 27 perguntas fechadas e obrigatórias. A coleta dos dados aconteceu durante dez dias, entre primeiro a dez de junho de 2020.

Entre as 27 perguntas fechadas, 26 continham três alternativas: concordo totalmente; concordo parcialmente e discordo. Essas questões foram organizadas em sete grandes temas: (i) sete perguntas sobre o Exercício de Avaliação Baseado em Problema (EABP), sendo seis fechadas e uma aberta: *se desejar, comente sobre o EABP*; (ii) seis perguntas sobre os vídeos gravados por meio do *Prezi*[®], sendo cinco fechadas e uma aberta: *se desejar, comente sobre os vídeos gravados*; (iii) quatro perguntas sobre o Exercício de Avaliação Cognitiva (EAC), sendo três fechadas e uma aberta: *se desejar, comente sobre o EAC*; (iv) cinco perguntas sobre as Consultorias, sendo quatro fechadas e uma aberta: *se desejar, comente sobre as Consultorias*; (v) sete perguntas sobre as videoaulas, sendo seis fechadas e uma aberta: *se desejar, comente sobre as videoaulas*; (vi) duas perguntas sobre a sequência didáticas adotada no ERE, sendo uma fechada e uma aberta: *se desejar, comente sobre a sequência didática*; (vii)

uma pergunta fechada sobre apoio psicopedagógico. Além dessas perguntas, havia uma para caracterização do aluno ao seu respectivo período de curso.

As respostas às perguntas fechadas foram tabuladas pelo próprio *Google Forms*[®] na forma de gráficos do *Excel*[®] e as respostas às perguntas abertas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, mais especificamente a Análise Temática (BARDIN, 2011; MINAYO, 2011).

Para a análise das perguntas abertas, realizou-se, inicialmente, uma leitura flutuante (BARDIN, 2011) dos 369 comentários. Na sequência, os discursos dos alunos foram codificados em seis unidades temáticas (categorias analíticas) e quantificados: 1. A contribuição do EABP; 2. A contribuição dos vídeos gravados; 3. A contribuição das videoaulas; 4. A sequência didática; 5. O EAC como instrumento de avaliação; e 6. A contribuição das consultorias. Após a inferência, os resultados foram interpretados e triangulados com aqueles da análise quantitativa, buscando-se verificar e analisar possíveis relações entre ambos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos demonstraram que dos 403 alunos matriculados, 269 (66,75%) responderam à pesquisa, sendo 63 (23,42%) do 1º período; 41 (15,24%) do 2º período; 39 (14,5%) do 3º período; 16 (5,94%) do 4º período; 32 (11,9%) do 5º período; e 78 (29%) do 6º período.

Na sequência, serão apresentados os resultados quantitativos (perguntas fechadas) e qualitativos (perguntas abertas). Para a apresentação e discussão dos resultados qualitativos, é importante informar que os comentários dos alunos foram identificados por meio de um código contendo letras maiúsculas precedidas por números de 1 a 269. Os números representam cada um dos 269 alunos, enquanto as letras representam os temas abordados. Assim, por exemplo: 68EABP (aluno 68; tema EABP); 58VG (aluno 58; tema vídeos gravados); 7EAC (aluno 7; tema EAC); 13C (aluno 13; tema Consultorias); 8VA (aluno 8; tema videoaulas); 32SD (aluno 32; tema Sequência Didática).

Em relação aos dados qualitativos, dos 269 estudantes que participaram da pesquisa, houve 369 comentários às perguntas abertas, conforme especificado na Tabela 1.

Temas das Questões Abertas	Frequência de Comentários
Contribuição do EABP	92 (25,0%)
Contribuição dos vídeos gravados	70 (19,0%)
Contribuição do EAC	45 (12,2%)
Contribuição das consultorias	41 (11,1%)
Contribuição das videoaulas	71 (19,2%)
Contribuição da sequência didática	50 (13,5%)
Total	369 (100%)

Tabela 1 – Frequência de comentários às questões abertas

Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Em relação a contribuição do EABP para o aprendizado das etapas do processo investigativo e para o aprendizado dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, a maioria dos alunos considerou que essa metodologia contribui para com esses processos. (Tabela 2).

Opções	A contribuição do EABP	
	Para a aprendizagem do processo investigativo	Para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.
Concordo totalmente	187 (69,5%)	151 (56%)
Concordo parcialmente	77 (28,6%)	102 (38%)
Discordo	5 (1,9%)	16 (6%)
Total de respostas	269 (100%)	269 (100%)

Tabela 2– Frequência de respostas para o tema Contribuição do EABP

Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Esses resultados demonstram que os estudantes estão satisfeitos com a possibilidade de aprenderem por meio de uma metodologia de ensino em que eles são os protagonistas do próprio aprendizado, mas, comparando-se somente a opção *concordo totalmente*, foi possível constatar que os alunos consideram mais relevante a contribuição do EABP para o aprendizado do processo investigativas do que para o aprendizado dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Sem dúvida, esse resultado reflete o principal objetivo dessa metodologia, pois, considerando-se que o EABP se refere a uma estruturação do PBL por escrito, destaca-se a contribuição dessa metodologia para a formação de profissionais habilitados a elaborar hipóteses, investigar e fazer diagnóstico. De acordo com Passos e Higa (2019), essa metodologia se destaca “na educação médica por ser uma proposta fundamentada no construtivismo, com a finalidade de desenvolver a autonomia e o raciocínio crítico do estudante para tomada de decisões” (PASSOS; HIGA, 2019, p. 323). Para Silva *et al.* (2019), a abordagem dos passos do PBL confere ao processo educativo a capacidade de integrar a realidade do aluno à sua educação e assim, se essas etapas forem bem direcionadas, podem contribuir para desenvolver a autonomia dos alunos, tornando-os investigadores em potencial.

A análise qualitativa do tema *contribuição do EABP* demonstrou que para 32 (34,78%) estudantes, o EABP contribui para a aprendizagem de conteúdos cognitivos, enquanto 10 (10,86%) afirmaram que não. Sobre esse tema, um dos comentários foi:

“O ponto mais alto da realização de todo o processo, na minha opinião, é investirmos nessa característica de investigação, realização da formulação dos objetivos e hipótese sozinhos. Além disso, as aulas no zoom na semana seguinte estão sendo essenciais para a conclusão do entendimento do caso. Parabéns pela organização e dedicação ao produzirem todo conteúdo para nós alunos. Obrigada!” (68EABP).

Por outro lado, um dos estudantes comentou:

“Devido às circunstâncias, EABP tem sido uma alternativa de aprendizagem, porém, para alguns alunos a adaptação tem um certo grau de dificuldade, o que propicia a queda do rendimento estudantil [...]” (70EABP).

O aluno 70EABP enfatiza a questão da adaptação frente às mudanças operadas a partir da suspensão das aulas presenciais e a consequente implantação do ERE. De fato, no caso dos processos e rotinas escolares, a adaptação é um fator importante para a efetivação da aprendizagem e requer planejamento, acompanhamento e avaliação contínuas. No caso da experiência adotada pela HUMANITAS, os alunos tiveram pouco tempo para se familiarizarem com os novos métodos, já que a pandemia impôs a necessidade de se adotar ações prementes, visando evitar a descontinuidade do ensino. Há que se considerar, ainda, fatores não menos relevantes e que já vêm sendo indicados em estudos que tratam das metodologias ativas de aprendizagem, como destacado por Torres et al (2019), para que o desconforto sentido pelos alunos ao experimentarem a transição de metodologias tradicionais para as ativas pode ter como causa a quebra de paradigmas ou falhas na condução desses métodos. De acordo com esses autores:

A visão que os estudantes têm desse tipo de aprendizagem é positiva, mas contraditória, o que traduz, por um lado, a angústia de uma transição paradigmática, mas, por outro, alerta para a possibilidade de equívocos na condução dos passos tutoriais (TORRES *et al.*, 2019, p. 1).

Em relação ao tema *Vídeos gravados*, foi possível constatar grande satisfação dos estudantes em relação ao recurso em si, assim como na didática utilizada pelos professores e, finalmente, no período em que foram disponibilizados (Semana 1). Esses resultados estão demonstrados na Tabela 3.

Opções	A contribuição dos vídeos gravados		
	Para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento	A didática dos professores	O período em que foram disponibilizados
Concordo totalmente	194 (72,1%)	186 (69,15%)	229 (85,13%)
Concordo parcialmente	71 (26,4%)	78 (29%)	38 (14,12%)
Discordo	4 (1,5%)	5 (1,85%)	2 (0,75%)
Total de respostas	269 (100%)	269 (100%)	269 (100%)

Tabela 3 – Frequência de respostas para o tema Contribuição dos vídeos gravados

Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Os resultados acima são especialmente interessantes e merecem ser investigados mais profundamente, pois, *a priori*, é possível supor que a didática dos professores não seria considerada adequada pelos estudantes, já que a maioria dos docentes não tinha familiaridade com a tecnologia envolvida na preparação desses materiais. Além disso, como pode ser constatado por meio da análise qualitativa (demonstrado abaixo), para diversos estudantes, entre eles, o 58VG, “[...] alguns professores explicam melhor por vídeo que ao vivo em aula”. Outras discussões acerca desses resultados são mais proveitosas se aliadas a apresentação dos comentários dos alunos, o que será feito a seguir.

Entre os estudantes que fizeram comentários sobre o tema *Contribuição dos vídeos gravados*, trinta (43%) consideraram que esse recurso colabora para o aprendizado dos conteúdos e, nesse sentido, os comentários de seis alunos, além de evidenciarem a relevância do recurso, demonstram que, para eles, os vídeos são mais proveitosos que os encontros presenciais:

“Os vídeos gravados são didáticos. Inclusive alguns professores explicam melhor por vídeo que ao vivo em aula. Acredito que pelo assunto render mais, e não ter interrupções dos alunos durante a aula” (58VG).

“Na minha opinião, a didática das estações a distância tem sido excelente e, muitas vezes, mais proveitosa que as estações presenciais, uma vez que, na maioria dos casos, a linha de raciocínio ficou mais nítida” (60VG).

“Tem sido muito bacana a direção que os vídeos nos dão. Por ser vídeo, acredito que eles fazem de forma direta e objetiva e, com isso, nos direciona para os caminhos os quais devemos percorrer. Tenho gostado muito. São vídeos curtos, diretos e objetivos” (63VG).

“Está sendo ótimo receber os vídeos. Alguns professores estão sendo até mais objetivos nos vídeos do que quando a estação era presencial. Isso ajuda muito!” (112VG).

“Foram as melhores aulas que já tivemos, eles (professores) estão muito comprometidos e com uma didática nunca vista antes” (144VG).

“Os vídeos enviados pelos professores são muito didáticos e acrescentam muito para a pesquisa durante a semana do EABP. Todos os professores estão de parabéns” (146VG).

Como discutido anteriormente, houve aprovação dos alunos à didática dos professores nos vídeos gravados. Entre os 70 comentários sobre esse tema, 14 alunos (20%) abordaram a didática dos docentes como elemento relevante e, nesses comentários, foi possível constatar que, para os estudantes, essa didática está associada ao foco e a objetividade dos professores.

Ainda em relação ao tema dos vídeos gravados, a análise qualitativa evidenciou que os estudantes compararam esse recurso com as aulas presenciais, ou seja, para eles, de alguma forma, há estreita relação entre os vídeos e as aulas e/ou encontros presenciais e, por isso, essas formas de entregar o conteúdo foram relacionadas. Nesse sentido, o comentário do aluno 144VG é muito significativo: “Foram as melhores aulas que já tivemos...”.

Por outro lado, é preciso destacar que a utilização de vídeo gravados não é uma novidade tecnológica. Ao contrário, há muito tempo tem sido utilizada como estratégia de ensino. Moran (1995, p. 1) afirma que “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não aula, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso”. Sobre como lidar com essa ideia do vídeo, Moran (1995, p. 1) acrescenta que “precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre vídeo e as outras dinâmicas da aula”.

Sobre as aulas ou conferências (videoaulas), processo síncrono que acontece na semana seguinte ao EABP, os resultados demonstram que os estudantes aprovaram, tanto sua contribuição para o aprendizado dos conteúdos cognitivos como a didática dos professores nesses encontros (Tabela 4).

Opções	A contribuição das videoaulas	
	Para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento	A didática dos professores
Concordo totalmente	181 (67,3%)	190 (70,6%)
Concordo parcialmente	77 (28,6%)	76 (28,3%)
Discordo	11 (4,1%)	3 (1,1%)
Total de respostas	269 (100%)	269 (100%)

Tabela 4 – Frequência de respostas para o tema Contribuição das videoaulas

Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Ainda em relação à contribuição das videoaulas, a análise temática mostrou que para 25 (35,21%) alunos, dos 71 que comentaram sobre esse tema, esse recurso é adequado para o aprendizado dos conteúdos cognitivos.

Entre os recursos disponibilizados por meio do ERE, as videoaulas são os que mais se assemelham às aulas presenciais, pois é um processo síncrono, em que o professor desenvolve o conteúdo e interage com os alunos de forma mais livre, por meio de câmera de vídeo e áudio. Além disso, o tempo de duração desses encontros se aproxima ao das aulas presenciais. Esses elementos – tempo de duração, maior liberdade do professor e possibilidade de interação – podem estar interrelacionados e, talvez expliquem o fato de terem sido citados nos discursos de diversos alunos.

“As videoaulas têm sido muito boas, bem esclarecedoras, é possível tirar dúvidas e interagir com o professor, o que é ótimo [...]” (15VA).

“As videoaulas parecem ser mais produtivas que a aula presencial. Não há grandes distrações e parece que os professores preparam materiais mais completos, o que contribui para aula ser mais produtiva” (18VA).

“As videoaulas têm complementado o meu estudo e tirado muitas dúvidas, gosto muito de ser ao vivo e poder tirar as dúvidas na hora” (135VA).

“É um pouco mais difícil manter a concentração em videoaula... alguns conteúdos são muito longos e acaba por dispersar mais rapidamente nossa concentração” (200VA).

Ao se comparar somente a opção *concordo totalmente* para as perguntas sobre os três temas – contribuição do EABP, dos vídeos gravados e das videoaulas para o aprendizado dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento – foi possível constatar que os alunos consideram as contribuições dos vídeos gravados e das videoaulas mais significativas do que a do EABP. Comparando-se os três recursos, é interessante constatar que os vídeos gravados têm a maior taxa de aprovação e a menor taxa de reprovação, além de ser um processo assíncrono (Tabela 5).

Contribuição do EABP, vídeos gravados e videoaulas para o aprendizado dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento			
Temas	Total de respostas	Opções	
		Concordo totalmente	Discordo
Contribuição do EABP	269	102 (38%)	16 (6%)
Contribuição dos vídeos gravados		194 (72,1%)	4 (1,5%)
Contribuição das videoaulas		181 (67,3%)	11 (4,1%)

Tabela 5 – Frequência de respostas sobre a contribuição do EABP, vídeos gravados e videoaulas
Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Sobre esses resultados, é preciso destacar, também, que os links dos vídeos gravados são disponibilizados aos estudantes na mesma semana em que acontece o EABP (Semana 1). Assim, seria possível questionar se a maior aprovação dos estudantes ao recurso dos vídeos estaria relacionada ao fato de estes serem oferecidos como apoio (Estação de Apoio Cognitivo) ao EABP. Se, de fato, a opinião dos estudantes foi influenciada pela estratégia adotada pela instituição, esses dois recursos poderiam ser analisados em conjunto e não isoladamente.

Assim como evidenciado pela análise quantitativa (Tabela 5), a análise qualitativa (Tabela 6) mostrou que os vídeos gravados são o recurso que mais aprovação obteve dos alunos.

Contribuição do EABP, vídeos gravados e videoaulas para o aprendizado dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento			
Temas	Total de comentários	Análise temática	
		Concordam	Discordam
Contribuição do EABP.	92	32 (35%)	10 (11%)
Contribuição dos vídeos gravados.	70	30 (43%)	4 (5,7%)
Contribuição das videoaulas.	71	25 (35,2%)	15 (21,1%)

Tabela 6 – Frequência de comentários sobre a contribuição do EABP, vídeos gravados e videoaulas
Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

A análise da Tabela 6 indica, ainda, que não houve diferença significativa entre a aprovação do EABP e das videoaulas. Por outro lado, em relação aos comentários discordantes, foi possível constatar que houve maior reprovação às videoaulas do que ao EABP.

A triangulação dos resultados quantitativos e qualitativos permitiu inferir que (Tabelas 5 e 6) entre os três recursos disponibilizados – EABP, vídeos gravados e videoaulas –, houve maior aprovação aos vídeos gravados, seguido pelo EABP e pelas videoaulas. É importante considerar, porém, que esses recursos foram disponibilizados aos alunos a partir de um contexto didático, estrategicamente planejado para ser desenvolvido em duas semanas sucessivas (Semana 1 e 2) e, talvez por isso, seja inadequado tomar qualquer um desses resultados isoladamente. Assim, por exemplo, pode-se questionar: os vídeos gravados teriam recebido a mesma aprovação se fossem disponibilizados na Semana 2, depois das videoaulas? Essa discussão remete ao tema da *sequência didática*, cujos resultados serão apresentados a seguir: 183 (68%) alunos concordaram totalmente com a sequência didática adotada, 71 (26,4%) concordaram parcialmente, enquanto 15 (5,6%) discordaram. Essa percepção de integração dos processos síncronos e assíncronos foi relatada por Amarilla-Filho (2011). Esse autor afirma que:

As estratégias a distância exigem uma pedagogia que não se deixe seduzir apenas pelo enfoque técnico, mas que tenha também uma preocupação com as relações metodológicas e didáticas. Que o uso de ambientes virtuais, requer a compreensão de que os elementos comunicativos, temporais e espaciais são assíncronos e, portanto, requerem a concepção de metodologias e didáticas que orientem o aluno para autonomia, autodisciplina e autodidatismo, assim como, para o professor, a percepção de uma mudança significativa no modo da compreensão do seu papel (p. 48).

Todo processo de ensino-aprendizagem foi complementado com o oferecimento de consultorias, e assim, em relação à pergunta *tenho realizado diversas consultorias durante este período em que as atividades acadêmicas estão sendo realizadas a distância?*, 45 (16,73%) concordaram totalmente, 97 (36,06%) concordaram parcialmente e 127 (47,21%) alunos discordaram. Esse resultado foi, de certa forma, inesperado, pois esse recurso já existia antes da suspensão das aulas e era muito utilizado pelos alunos. Era esperado que, com a implantação do ERE, os estudantes procurassem acessar de modo mais frequente esse recurso, já que os conteúdos passaram a ser entregues por meio remoto, porém, não foi isso que ocorreu e, neste trabalho, não foi possível saber porque 47,21% dos alunos não acessaram a Consultoria.

Finalmente, sobre o EAC, a maioria dos estudantes, 211 (78,4%) deles, considera que a instituição acertou ao enviar esse instrumento de avaliação para ser realizado por escrito e, também, quanto ao formato da prova, ou seja, mantendo as características da avaliação presencial: questões de alta, média e baixa taxonomia. Dos 269 alunos, 241 (89,59%) concordaram com o formato do EAC. A análise temática corroborou os resultados quantitativos, pois dos 45 estudantes que comentaram sobre esse tema, 25 (55,55%)

afirmaram que, de fato, esse instrumento foi adequado, como destacado nos comentários abaixo:

“Percebo que com o EAC pude aprender muito mais e que a maioria das questões demandavam mais raciocínio do que memorização de conceitos. Isso foi um ponto muito positivo!” (21EAC).

“Eu achei bem assertiva a tomada da decisão. Pois, as questões, apesar de ser em casa, com possível “consulta”, eram questões bem elaboradas, que não se encontra em uma ‘pesquisa simples no Google’” (63EAC).

“Acredito que o EAC exija mais responsabilidade por parte dos alunos, o que é ótimo para o crescimento pessoal e profissional” (84EAC).

“Achei o EAC extremamente satisfatório, consegui aprender muito durante ele, e superou minhas expectativas” (117EAC).

“O processo, além de avaliar, ajuda no entendimento do funcionamento das estratégias de avaliação. Também ajuda quanto ao que deve ser aprofundado” (126EAC).

“Achei importante o EAC, pois pude verificar o meu aprendizado. Apesar de ser on-line e até com alguma consulta foi necessário saber a matéria para poder formular as respostas” (135EAC).

Os comentários desses alunos enfatizam a intencionalidade contida no EAC, ou seja, um instrumento de avaliação dissertativo, critério referenciado, cujos objetivos (comandos) são formulados utilizando-se a taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010). Assim, quando o aluno afirma que as questões demandam mais raciocínio do que memorização ou, então, que “[...] foi necessário saber a matéria para poder formular as respostas”, o que se destaca é que, mesmo sendo realizada remotamente e sem supervisão, era preciso conhecer o conteúdo para atender ao gabarito. Nesse sentido, o comentário de um dos estudantes foi revelador: “O processo além de avaliar, ajuda no entendimento do funcionamento das estratégias de avaliação [...]”. Ou seja, o estudante conseguiu apreender a estratégia contida no instrumento de avaliação. Por outro lado, para 9 (20%) alunos o EAC não foi adequado e, segundo três deles:

“Acredito que o EAC poderia ser como a avaliação normal, 6 questões, com um tempo adequado e dentro do conteúdo” (54EAC).

“A quantidade de pergunta é insuficiente para abordar todo o conteúdo” (80EAC).

“Em relação ao número de questões no EAC, acho pouco comparado ao que tínhamos na prova presencial” (82EAC).

É interessante constatar nesses comentários que, para esses estudantes, não é o formato da avaliação que está inadequado, mas, sim, a quantidade de perguntas. Esse estranhamento aconteceu porque, presencialmente, essa avaliação é composta por seis questões, ao contrário do formato adotado no ERE, com três questões. Talvez, e isso não foi possível de ser investigado, a quantidade de questões e não o grau de complexidade subjaz à crítica dos alunos. Em função dos limites desse texto não será possível alongar informações e discussões, mas com a adoção do ERE, outra avaliação que antes tinha caráter optativo passou a ser obrigatória. Isso fez parte da estratégia de avaliação, que também precisou ser adaptada ao novo formato. Além disso, a devolutiva (feedback) foi utilizada para minimizar esse desconforto uma vez que o professor teve a oportunidade de esclarecer a taxonomia utilizada e discutir as respostas esperadas (gabarito). Segundo DOLMANS (2003),

O feedback ao estudante deve abordar aspectos relacionados ao alcance dos objetivos, conceitos, conteúdos e dificuldades vivenciadas pelo estudante durante o processo de aprendizagem. Influenciam esse processo a integração da teoria e da prática, os recursos didáticos e a experiência e receptividade do professor para receber críticas e elogios, bem como fornecê-las aos estudantes de forma técnica, afetuosa, produtiva e oportuna (p. 1129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, a HUMANITAS adotou o ERE por meio de processos de ensino envolvendo o EABP, vídeos gravados, videoaulas, EAC e consultorias on-line. Esses processos passaram a compor dois momentos educativos sequenciais, sendo o primeiro assíncrono e o segundo síncrono (semanas 1 e 2, respectivamente). Neste trabalho, foram investigadas as opiniões dos estudantes acerca desses recursos e metodologias educativas e a análise dos resultados demonstrou que os alunos aprovaram as adaptações realizadas, sendo que os vídeos gravados (Estação de Apoio Cognitivo) foram os que mais aprovações receberam. Embora a preferência pelos vídeos gravados tenha sido demonstrada por meio da análise qualitativa e quantitativa, esses recursos foram adotados como parte de um contexto estratégico amplo, o que impede que sejam avaliados isoladamente. Além disso, chamou a atenção a adaptação dos alunos às estratégias de ensino implantadas durante o isolamento social, estratégias essas que, mesmo podendo ser familiares a muitos alunos, por utilizarem tecnologias digitais, não fazem parte do ensino médico tradicional. Cabe destacar, nesse sentido, que há alguns anos, no país, o curso de Medicina vem sofrendo alteração de suas estruturas curriculares vinculadas aos movimentos internacionais de formação.

Finalmente, é importante destacar que os resultados desta pesquisa podem fornecer dados aos estudos que buscam investigar o impacto das tecnologias digitais na formação de estudantes do ensino superior, particularmente, aqueles da área da saúde.

REFERÊNCIAS

- AHMED, H.; ALLAF, M.; ELGHAZALY, H. COVID-19 and medical education. *The Lancet Infectious Diseases*, [S.L.], v. 20, n. 7, p. 777-778, jul. 2020. Elsevier BV. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099\(20\)30226-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099(20)30226-7/fulltext). Acesso em: 9 ago. 2020. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099\(20\)30226-7](http://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099(20)30226-7).
- ANJOS, D. R. L; AGUILAR-DA-SILVA, R.H. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação (Campinas)* [on-line], v. 22, n. 1, p. 105-123, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100105&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100006>.
- AMARILLA-FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200004>.
- ATREYA, A.; ACHARYA, J. Distant virtual medical education during COVID-19: half a loaf of bread. *The Clinical Teacher*, [s.l.], p. 1-2, 18 jun. 2020. Wiley. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32558269/>. Acesso em: 19 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/tct.13185>.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- DANIEL, J. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, [s.l.], p. 1-6, 20 abr. 2020. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09464-3.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- DAVIES, N. G. *et al.* Effects of non-pharmaceutical interventions on COVID-19 cases, deaths, and demand for hospital services in the UK: a modelling study. *The Lancet Public Health*, [s.l.], v. 5, n. 7, p. 375-385, 2 jun. 2020. Semanal. Elsevier BV. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30133-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30133-X/fulltext). Acesso em: 19 jul. 2020. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s2468-2667\(20\)30133-x](http://dx.doi.org/10.1016/s2468-2667(20)30133-x).

DOLMANS, D. The effectiveness of PBL: the debate continues. Some concerns about the BEME movement. *Med. Educ.*, v. 37, n. 12: p. 1129-1130, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14984122/>. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01724.x>.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

GARCIA, T. C. M. *et al.* *Ensino Remoto Emergencial*: proposta de design para organização de aulas. Proposta de design para organização de aulas. Natal: NSEDIS/UFNR, 2020. p. 1-17. (Cadernos de Ensino Mediado Por TIC.) Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 7 out. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference Between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 19 jul. de 2020.

KUCHARSKI, A. J. *et al.* Effectiveness of isolation, testing, contact tracing, and physical distancing on reducing transmission of SARS-CoV-2 in different settings: a mathematical modelling study. *The Lancet Infectious Diseases*, [s.l.], p. 1-10, 16 jun. 2020. Infectious Diseases. Elsevier BV. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099\(20\)30457-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099(20)30457-6/fulltext). Acesso em: 19 jul. 2020. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099\(20\)30457-6](http://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099(20)30457-6).

LAVILLE, C.; DIONNE J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

MIAN, A.; KHAN, S. Medical education during pandemics: a UK perspective. *BMC Med.* v. 18, n. 100, 2020. Disponível em: <https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12916-020-01577-y>. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01577-y>.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v. 2: 27 a 35, jan./abr. 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

MUÑOZ, R. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. *Nações Unidas Brasil*, 8 abril 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PASSOS, A. H. R; HIGA, E. F. R. Aprendizagem Baseada em Problemas: contribuição para médicos pediatras. *Rev. bras. educ. med.*, Brasília, v. 43, n. 1, supl. 1, p. 322-329, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000500322&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20180191>.

SILVA *et al.* A abordagem PBL (Problem Based Learning) em um curso técnico em enfermagem: elementos autobiográficos da prática docente em anatomia humana. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v.7, n.15, p. 447-450, 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/256/169>. Acesso em: 16 dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.15.256>.

TONHOM, S. F. R. *et al.* *Caderno de avaliação*. Cursos de Medicina e Enfermagem: Secretaria de Ensino Superior – Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). 1. ed. rev. Marília/SP: Biblioteca da Faculdade de Medicina de Marília, v. 1, 2015. 49 p. Disponível em: https://www.famema.br/institucional/avaliacao/docs/CADERNO%20DE%20AVALIACAO%202017_Altera%C3%A7%C3%A3o%20CADE_Final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

TORRES, V. *et al.* Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. *Interface*, Botucatu, v. 23, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832019000100203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.170471>.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus Disease (COVID-19)*. Dashboard. 2020. Disponível em: <https://covid19.who.int>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ZHU, N. *et al.* A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *The New England Journal of Medicine: Brief Report*, Pequim, v. 382, n. 8, p. 728-733, 20 fev. 2020. Mensal. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/pdf/10.1056/NEJMoa2001017?articleTools=true>. Acesso em: 19 jul. 2020. DOI: 10.1056/NEJMoa2001017.

Rodolfo da Silva Fossa

Acadêmico de medicina na Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos – HUMANITAS.

fossarodolfo@gmail.com

André Campos Benedetti

Acadêmico de Medicina na Faculdade de Ciências Médicas de São José dos Campos – HUMANITAS.

acbenedett@gmail.com

Patrícia Elisa do Couto Chipoletti Esteves

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática – UNICAMP. Possui mestrado em Ciências pela Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP. Possui Licenciatura em Ciência e Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professora e Coordenadora do Núcleo de Avaliação da FCMSJC-HUMANITAS. Professora colaboradora no Departamento de Geologia e Recursos Naturais do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

patricia.esteves@humanitas.edu.br

Rinaldo Henrique Aguilár da Silva

Pós-Doutor em Ensino em Saúde pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS-UNIFESP). Doutorado em Genética Médica pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado em Genética Médica pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do curso de Medicina e Enfermagem da FAMEMA. Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão na FCMSJC-HUMANITAS.

rinaldo_henrique@uol.com.br