MINISTÉRIO DA SAÚDE
GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O SUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O SUS

ALESSANDRA TAVARES FRANCISCO FERNANDES

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PRECEPTORES POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, multiprofissional e em área profissional da saúde

PORTO ALEGRE
2023

MINISTÉRIO DA SAÚDE
GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O SUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O SUS

ALESSANDRA TAVARES FRANCISCO FERNANDES

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PRECEPTORES POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, multiprofissional e em área profissional da saúde

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Tecnologias para o SUS do Grupo Hospitalar Conceição.

Orientador(a): Prof. Dr. Elisandro Rodrigues

PORTO ALEGRE
2023

MINISTÉRIO DA SAÚDE
GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O SUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O SUS

Banca Examinadora

_____
Profª. Dra Márcia Rosa da Costa

_____
Prof. Dr. Rodrigo de Oliveira Azevedo

_____
Prof. Dr. Daniel Demétrio Faustino da Silva

ATA DE APROVAÇÃO
(versão final - após defesa)

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Máriston, por todo carinho, incentivo e apoio incondicional, especialmente em relação ao cuidado e atenção ao nosso filho.

À Brenda Wander, pelo incentivo, parceria e conversas, em especial sobre a decisão de cursar o mestrado.

À Carmen Daudt, pelo incentivo e apoio, e, especialmente, pela acolhida no momento de angústia e por possibilitar outro caminho quando a dificuldade se fez presente.

Ao professor Elisandro Rodrigues, pelas orientações, sugestões, recomendações, e, principalmente, pela compreensão e paciência ao longo desta etapa de aprendizagem.

Aos professores da banca Márcia Rosa da Costa, Rodrigo de Oliveira Azevedo e Daniel Demétrio Faustino da Silva que enriqueceram o meu aprendizado por meio de suas valiosas contribuições.

Ao projeto de apoio Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na área da saúde do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional ao Sistema Único de Saúde do Hospital Moinhos de Vento, em especial aos conteudistas do curso, que organizaram seu tempo para participar da pesquisa e por terem compartilhado suas experiências.

Aos professores e colegas do mestrado, por todo o aprendizado.

DEDICATÓRIA

A meu filho, Eduardo, que em suas condições em plena adolescência compreendeu as horas de ausência e a importância desta escolha pessoal e profissional.

Aos meus pais, Edu e Nilza, pelo incansável incentivo e por me ensinar a acreditar nos meus sonhos.

“O SUS que o Brasil quer e precisa, necessita de ações concretas e cotidianas de inovação e avanços, com novas manhãs que fazem possível os amanhãs.”
(Brasil, 2023a)

RESUMO

Esta dissertação, enquanto produto do Mestrado Profissional em Avaliação de Tecnologias para o Sistema Único de Saúde (SUS), tem como tema estudar a orientação pedagógica nos processos de criação de objetos de aprendizagem (OAs). Parte-se da seguinte pergunta: Como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde? A formação de especialistas é fundamental para a qualificação da assistência à saúde da população brasileira por meio do SUS. As residências na área da saúde consistem em cursos de especialização em nível de pós-graduação na forma de educação em serviço, cuja mediação da aprendizagem é realizada por preceptores. Políticas públicas têm sido implementadas no sentido de qualificar a formação de preceptores, sendo a Educação a Distância (EAD) uma modalidade estratégica para possibilitar que profissionais atuantes nas regiões do Brasil tenham acesso aos programas de formação de preceptores. Dessa forma a presente pesquisa teve como objetivo compreender como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de OAs utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde no território brasileiro, tendo como referência a experiência dos conteudistas do Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV), no período de agosto de 2022 até dezembro de 2023, na modalidade EAD. Como metodologia de pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa tendo-se como procedimentos metodológicos de pesquisa o estudo de caso e, empregando para a geração de dados, formulário sociodemográfico, entrevista individual semiestruturada, diário de campo e revisão de literatura. Os participantes da pesquisa foram oito conteudistas atuantes como preceptores em três regiões do país. A análise dos dados se deu por meio da Análise Temática (AT) em que foram identificados sete temas representativos da experiência dos conteudistas junto às orientações da equipe pedagógica. Os resultados permitiram concluir que as orientações e o acompanhamento da equipe pedagógica contribuem para a

qualificação dos processos experienciados pelos conteudistas durante a elaboração dos OAs utilizados na formação de preceptores na modalidade EAD, sendo recomendável a realização de ações de formação do conteudista, além da disponibilidade de material técnico de apoio. Como produto técnico desenvolveu-se um material educacional, na modalidade de manual, para o planejamento pedagógico e elaboração de OAs voltados para a preceptoria na área da saúde.

Palavras-chave: Avaliação de tecnologia educacional. Orientação pedagógica. Objetos de aprendizagem. Educação a distância. Preceptoria. Sistema Único de Saúde

ABSTRACT

This dissertation, as a product of the Professional Master's Degree in Technology Assessment for the Unified Health System (UHS), has the theme of studying pedagogical guidance in the processes of creating learning objects (LOs). The starting point is the following question: How does pedagogical guidance contribute to the qualification of the production of learning objects used in the training of preceptors for residency programs in the health area? The training of specialists is essential for the qualification of health care for the Brazilian population through the UHS. Residencies in the health area consist of specialization courses at postgraduate level in the form of in-service education, whose learning is mediated by preceptors. Public policies have been implemented to qualify the training of preceptors, with Distance Education (EAD) being a strategic modality to enable professionals working in regions of Brazil to have access to preceptor training programs. Thus, the present research aimed to understand how pedagogical guidance contributes to the qualification of the production of LOs used in the training of preceptors for residency programs in the health area in Brazil, taking as a reference the experience of the content writers of the Specialization Course in Multiprofessional Preceptorship in the Health Area, offered by the Support Program for the Institutional Development of the Unified Health System (PROADI-SUS) of the Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV), from August 2022 to December 2023, in the EAD modality. As a research methodology, a qualitative approach was used, using case studies as methodological research procedures and, for data generation, a sociodemographic form, semi-structured individual interview, field diary and literature review were used. The research participants were eight content writers working as preceptors in three regions of the country. Data analysis was carried out through Thematic Analysis (TA), in which seven themes representing the experience of the content writers were identified along with the guidance of the pedagogical team. The results allowed us to conclude that the guidance and monitoring of the pedagogical team contributes to the qualification of the processes experienced by the content writers during the preparation of the LOs used in the training of preceptors in the distance learning modality, and it is recommended to carry out training actions for

the content writer, in addition to the availability of technical support material. As a technical product, educational material was developed, in the form of a manual, for pedagogical planning and preparation of LOs aimed at preceptorship in the health area.

keywords: Educational technology assessment. Pedagogical guidance. Learning objects. Distance education. Preceptorship. Health Unic System.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Bolsas de residência médica e multiprofissional pagas pelo MEC - 2008 a 2014.....29
Figura 2. Políticas públicas brasileiras voltadas para o ensino em serviço e/ou preceptoria 30
Figura 3. Fluxo de produção da ação educacional na EAD.....42
Figura 4. Elementos da arquitetura pedagógica.....43
Figura 5. Exemplo de elementos da arquitetura pedagógica.....44
Figura 6. Mapa da geração de dados.....55
Figura 7. Mapa temático da análise.....56
Figura 8. Subtemas relacionados à etapa do planejamento da ação pedagógica (PAP).....59

Quadro 1. Competências em preceptoria.....31
Quadro 2. Características da EAD e a formação de preceptores.....37
Quadro 3. Dados da formação em preceptoria e/ou pedagógica.....50
Quadro 4. Fases da Análise Temática..... 53

LISTA DE SIGLAS

AHMV - Associação Hospitalar Moinhos de Vento
AT - Análise Temática
AVA - Ambiente virtual de aprendizagem
CAAE - Certificado de apresentação de apreciação ética
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COREME - Comissão de Residência Médica
COREMU - Comissão de Residência Multiprofissional
CNRM - Comissão Nacional de Residência Médica
CNRMS - Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
CNS - Conselho Nacional de Saúde
EAD - Educação a distância
GHC - Grupo Hospitalar Conceição
HMV - Hospital Moinhos de Vento
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
OAs - Objetos de aprendizagem
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
PAP - Plano de ação pedagógica
PP - Projeto Pedagógico
PROADI - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde
PRM - Programa de residência médica
SGTES - Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs - Tecnologias da informação e comunicação
UF - Unidade da Federação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

1 OBJETIVOS 18

1.1 Objetivo Geral 18
Objetivos Específicos 18

2 INTRODUÇÃO 19

3 REVISÃO DA LITERATURA 24

3.1 Residências na Área da Saúde 25
3.2 Formação de Preceptores 29
3.3 formação em Preceptoria na modalidade da Educação a Distância (EAD) 35

4 METODOLOGIA 46

4.1 Tipo de estudo 46
4.2 Participantes do estudo 46
4.3 Geração dos dados 47
4.4 Aspectos éticos 48

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 49

5.1 Análise dos dados sociodemográficos 49
5.2 análise temática (AT) e geração dos temas 51
5.3 análise dos temas 65
5.4 Material didático e instrucional 68

PRODUTO TÉCNICO 71

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 164

APÊNDICE E ANEXOS 173

A. Aprovação pelos Comitês de Ética e Pesquisa da associação hospitalar moinhos de vento (AHMV) e do Grupo Hospitalar Conceição (GHC) 173
B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 182
C. Formulário sociodemográfico 185
D. entrevista individual semiestruturada 186
E. Panorama da legislação brasileira que contempla ações voltadas ao ensino em serviço e/ou formação no âmbito das residências em saúde 187

APRESENTAÇÃO

O desejo de ampliar o entendimento sobre a contribuição da equipe pedagógica no trabalho do conteudista, durante a elaboração de conteúdos educacionais para ações de formação de preceptores na modalidade da Educação a Distância (EAD), é o principal motivador deste estudo.

Os preceptores são profissionais com *expertise* na área da saúde que assumem a formação dos residentes, nos diversos programas de residência, na modalidade do ensino em serviço. Tendo-se, assim, nas residências e na relação pedagógica preceptor-residente, a principal formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde (SUS), ou seja, daqueles que prestam a assistência à saúde para grande parte da população brasileira.

A importância de pensarmos a formação de preceptores, além da qualificação dos processos de aprendizagem dos residentes nos serviços de saúde, dialoga com o necessário movimento de expansão dos programas de residência para atender as necessidades de formação de especialistas em todas as regiões do nosso país, sendo a EAD estratégica para oportunizar ações abrangentes e de qualidade.

Assim, vemos com grande responsabilidade e entusiasmo a proposta de pensarmos os processos educacionais realizados por meio da EAD destacando-se, dentre seus diversos elementos, a qualidade pedagógica dos objetos de aprendizagem (OAs) ofertados aos alunos dos cursos de especialização em preceptoria.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa se situa em meio a dois debates atuais, pertinentes e convergentes, quais sejam: o avanço da EAD na sua condição de permanência enquanto modalidade educacional (rumo ao ensino híbrido) e em evolução em uma sociedade permeada por tecnologias de informação e comunicação (TICs) que se inventam e reinventam a cada dia, e as atuais políticas públicas na área da saúde (especialmente voltadas para a Educação na Saúde) que reiteram a necessidade de realizações de ações de formação e “qualificação da força de trabalho, promovendo a redução de déficits profissionais, ampliando o acesso a serviços de saúde com qualidade e critérios técnicos” (Brasil, 2023a), a exemplo da Resolução n° 715 de 20 de julho de 2023, que dispõe sobre as

orientações estratégicas do Plano Plurianual e para o Plano Nacional de Saúde provenientes da 17ª Conferência Nacional de Saúde, realizada neste ano.

Nessa perspectiva, a tecnologia avaliada nesta investigação remete ao campo da educação, uma vez que esta pesquisa tem como tema o processo pedagógico envolvido na elaboração e produção de OAs utilizados em cursos de especialização de preceptores na modalidade EAD, pois visa responder à pergunta: Como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde?

Para a busca e entendimento dessa resposta, voltamos o olhar para a experiência de oito conteudistas durante o processo de elaboração de conteúdos educacionais de OAs utilizados no Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, atualmente em oferta por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV) em parceria com o Ministério da Saúde (MS), com término no mês de novembro de 2023.

Apresentamos a seguir os objetivos; uma breve introdução e justificativa do tema abordado nesta pesquisa; a revisão da literatura onde apresenta-se as residências em área da saúde, a formação de preceptores e a formação em preceptoria na modalidade da EAD. A metodologia, que enquanto delineamento, seguiu uma abordagem qualitativa de natureza básica, com objetivos descritivos, utilizando como procedimento metodológico o estudo de caso e empregando para a geração de dados um formulário sociodemográfico, entrevista individual semiestruturada e diário de campo. Estes procedimentos metodológicos foram utilizados concomitantemente. Por conseguinte, discorremos sobre os resultados e discussão teórica onde abordamos o processo da Análise Temática (AT) que proporcionou a criação de um mapa temático de análise com sete temas sistematizados na análise, a ser: Informações básicas do processo de elaboração; Orientações por etapas (diversas formas); Planejamento pedagógico; Construção compartilhada - parceria construtiva; Comunicação efetiva; Suporte técnico; Tempo.

Como resultado dessa investigação, após a realização da AT e a criação do mapa temático de análise, desenvolveu-se como produto técnico um manual do conteudista para o planejamento pedagógico e elaboração de OAs voltados para a preceptoria na área da saúde, enquanto um material educacional para formações

ofertadas na modalidade EAD. E, por fim, algumas palavras como conclusão e considerações finais do processo de pesquisa.

1 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa se dividiram em dois tipos, quais sejam: o objetivo geral e os objetivos específicos, conforme apresentados a seguir:

1.1 Objetivo Geral

Compreender como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde no território brasileiro, tendo como referência a experiência dos conteudistas do Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV), no período de agosto de 2022 até dezembro de 2023.

1.2 Objetivos Específicos

- Descrever a compreensão dos conteudistas acerca da orientação pedagógica durante o processo de elaboração dos objetos de aprendizagem voltados para a formação em preceptoria na área da saúde;

- Analisar os aspectos pedagógicos contidos nos objetos de aprendizagem utilizados na formação em preceptoria na área da saúde a partir do olhar dos conteudistas.

2 INTRODUÇÃO

A formação de especialistas é ponto basilar para a estrutura da saúde pública dos países e, no Brasil, compete ao SUS ordenar a formação de recursos humanos (Brasil, 2023b). Segundo Costa e Miranda (2008), no exercício dessa competência:

> [...] o SUS assume, então, o papel de interlocutor, orientando a formulação de projetos políticos pedagógicos e não somente a função de campo de prática (estágio/aprendizagem), pressupondo a necessidade de intervenção estatal via articulação ministerial nas áreas da saúde, educação, trabalho, seguridade, meio ambiente, dentre outras, para o desenvolvimento de recursos humanos do setor (p. 7).

Neste sentido, o governo federal, por meio do MS, especialmente da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), tem unido esforços em prol de ações voltadas para a formação de profissionais no sentido de tornarem-se os futuros preceptores nos internatos e nas residências nas áreas da saúde. Dentre essas ações destaca-se o Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde, instituído pela Portaria GM/MS N° 1.598, de 15 de julho de 2021, que visa valorizar e qualificar residentes, corpo docente-assistencial e gestores de programas de residência em saúde e apoiar institucionalmente programas de residência em saúde, no âmbito do SUS.

As residências em saúde consistem em cursos de especialização em nível de pós-graduação na modalidade de educação em serviço, realizados em instituições de saúde, cuja mediação pedagógica ocorre por parte de outro profissional mais experiente na área, o preceptor. Nesse contexto de formação, segundo Gomes *et al*. (2022),

> [...] a formação na residência em saúde ocorre no mundo do trabalho, ele é o lugar privilegiado da aprendizagem. Dessa forma, a experiência, a subjetividade e a problematização do vivido são conceitos e noções centrais e em conexão, que precisam ser processados e trabalhados ao longo de todo o percurso formativo (p. 5).

Em estudo descritivo realizado com o objetivo de analisar as percepções dos profissionais quanto ao papel de preceptor, Botti e Rego (2011) identificaram que:

> o preceptor assume vários papéis no processo de formação da residência

> médica. Algumas vezes mostra o caminho, serve como guia. Outras, estimula o raciocínio e a postura ativa do residente. Muitas vezes planeja, controla o processo de aprendizagem e analisa o desempenho. Mas também aconselha, usando de sua experiência, cuidando do crescimento profissional e pessoal do jovem médico (p. 79).

Salientamos que embora a pesquisa citada anteriormente tenha sido realizada com preceptores médicos, podemos inferir que o debate acerca do papel do preceptor pode ser estendido aos preceptores das residências de outras áreas da saúde. Além disso, o preceptor muitas vezes "se queixa de que não sabe qual é o seu papel" (Teixeira *et al*., 2018, p. 72). Um estudo qualitativo de análise de conteúdo, que analisou artigos brasileiros publicados entre 2012 e 2017, permitiu aos pesquisadores elaborar um consenso do que seria, para os autores, uma definição do preceptor quanto ao seu papel, sendo este:

> [...] profissional de serviço que necessita ter competências para servir como elo de ligação entre o ensino e o serviço, atuando como um facilitador do processo de aprendizagem do aluno para que este possa formar competências para a prática profissional (Teixeira *et al.*, p. 72).

Como podemos perceber nos estudos anteriormente citados, as competências pedagógicas dialogam com as atribuições da preceptoria. Há, portanto, a necessidade de que os profissionais de saúde que atuam como preceptores reflitam sobre o ato de ensinar, bem como sobre as múltiplas referências (concepções e crenças pessoais a respeito da educação) que se fazem presentes e se perpetuam em sua prática (experiência ao longo de sua trajetória como aluno, experiência como professor, discurso das mídias, referenciais teóricos, etc.). Além disso, que reflitam sobre as competências necessárias à realização da preceptoria, que envolve fundamentalmente o conhecimento de que os processos de ensino e aprendizagem pressupõem intencionalidades e habilidades na escolha e utilização de metodologias de ensino e de avaliação das aprendizagens dos residentes.

Entretanto, essa reflexão acerca dos saberes pedagógicos ainda se encontra frágil, segundo Correa *et al*. (2015):

> [...] o que se vê na prática é que muito preceptores dominam os saberes técnicos e assistenciais – essencial para qualquer tipo de formação, mas não os saberes pedagógicos, aqueles necessários para a organização de ações formativas, tais como os diferentes processos de ensino e aprendizagem e as diferentes modalidades de avaliação (p. 171).

Quanto a essa fragilidade, de acordo com Morh (2011):

> [...] ainda são minoria os enfermeiros, os farmacêuticos, os médicos, os nutricionistas e os odontólogos que tiveram a oportunidade de vivenciar discussões ou de adquirir formalmente, em seus cursos de graduação (e de pós-graduação), conhecimentos específicos dos aspectos pedagógicos e educacionais sempre presentes em sua atividade (p. 53).

Essa insuficiência do conhecimento pedagógico, seja em relação às concepções de aprendizagem, seja em relação às metodologias de ensino e de avaliação, é frequentemente relatada por profissionais da área da saúde no momento em que manifestam sua dificuldade na realização do planejamento pedagógico e elaboração de conteúdo para a produção de OAs a serem ofertados na modalidade da EAD.

Uma vez que o ensino na saúde significa pensar-se em processos pedagógicos que muitas vezes não fazem parte da formação dos profissionais de saúde, vê-se a importância da realização de estudos sobre a temática da formação pedagógica na preceptoria, pois “avançar no fazer da preceptoria como prática educativa requer romper paradigmas para construir caminhos que viabilizem uma maior integração entre o mundo do trabalho e o mundo do ensino” (Ribeiro; Prado, 2014, p. 164).

Esse rompimento paradigmático diz respeito a ampliação do foco das competências para além das habilidades técnicas e assistenciais e de conhecimentos para a gestão, incluindo-se aquelas relacionadas às ações educacionais. Destacamos, assim, a necessidade dos preceptores problematizarem a forma e a efetividades da sua prática da preceptoria, entendendo que essa envolve primordialmente a mediação dos processos de aprendizagem dos residentes.

Em diálogo com esse contexto (e problemática), a presente pesquisa analisou como oito conteudistas (preceptores) experienciaram a orientação recebida pela equipe pedagógica durante a elaboração dos conteúdos educacionais de OAs a serem ofertados em um curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, cuja temática transversal e, portanto, comum a todos, consistia na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da preceptoria. Cabe destacar que o conceito de OA é amplamente utilizado por profissionais que atuam em equipes multiprofissionais de produção de materiais educacionais para a

EAD, consiste em uma “entidade digital, autônoma e reutilizável com um objetivo de aprendizagem claro que contém pelo menos três componentes internos de mudança: conteúdo, atividades instrucionais e elementos de contexto” (Laverde *et al*., 2007, p. 675).

A orientação pedagógica, no processo do curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV) foi realizada pela equipe pedagógica composta por profissionais da área da educação e da medicina de família e comunidade, e de diversos formatos, dentre esses: oficinas *online*, encontros individuais (presenciais e por meio de videoconferências), disponibilidade de documentos orientadores, além de conversas pontuais com a utilização de aplicativo de mensagem instantânea pela *internet* (*WhatsApp*).

A atividade de oficina de conteudistas teve três edições para contemplar todos os conteudistas selecionados. Tiveram a duração de três horas cada e foram coordenadas pela pesquisadora. Essas oficinas tiveram como objetivo apresentar as diretrizes gerais da elaboração e produção dos materiais educacionais para o curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde e oferecer subsídios para a construção de material didático que atenda as particularidades da EAD, principalmente no que diz respeito à linguagem dialógica, ao uso de diversas formas de comunicação e interação, bem como ao *design* educacional previamente definido para a produção dos OAs.

As reuniões de orientações individuais se dividiram em duas grandes etapas: elaboração do Planejamento da Ação Pedagógica (PAP) e elaboração do *storyboard*. Em ambas as etapas, foram realizadas reuniões de “*start*”, em seguida os conteudistas fizeram as suas elaborações dos conteúdos e realizaram as entregas, a equipe pedagógica realizou a revisão pedagógica e de conteúdos e as devolutivas, informando quais aspectos estavam contemplados e quais necessitavam ser ajustados. Dentre alguns exemplos desses aspectos, podemos citar: pedagógicos - avaliar se os objetivos de aprendizagem estavam redigidos de forma clara e objetiva e se as metodologias de ensino e os recursos educacionais propostos eram suficientes para que os alunos atingissem, ao longo do estudo, os objetivos previstos; já em relação ao conteúdo, foi verificado se o mesmo era baseado na literatura pertinente aos temas, se era recente (últimos 5 anos), e se era

baseado em evidência, entre outros.

Na área da EAD, especialmente no processo de produção dos OAs, os profissionais da saúde que elaboram os conteúdos podem ser chamados de conteudistas, termo este adotado nesta pesquisa. Compreendemos, portanto, que o conteudista é o profissional responsável pela elaboração dos conteúdos educacionais a partir da literatura científica e da sua experiência enquanto especialista no tema a ser abordado. É responsável pelo planejamento e produção do documento do objeto de aprendizagem contendo os conteúdos, objetivos pedagógicos e atividades (Hashim *et al.*, 2009).

A partir dos objetivos deste estudo citados anteriormente, e considerando que o desenvolvimento de OAs para a EAD é um processo complexo que inevitavelmente envolve a pedagogia e a tecnologia (Wu; Doulai, 2010), apresentamos no texto a seguir a revisão da literatura, a metodologia utilizada na pesquisa, bem como a discussão teórica, o produto técnico e, por fim, as conclusões e considerações finais.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa têm como estrutura de base três pontos, quais sejam: as residências na área da saúde, a formação de preceptores e a formação em preceptoria na modalidade da EAD.

Além do estudo desses pressupostos, para subsidiar a discussão teórica dos resultados, incluindo os temas gerados no processo de AT, foram consultadas 3 bases de dados: PUBMED, SCIELO e LILACS, considerando publicações realizadas no período de 2013 até 2023. A estratégia de busca utilizada foi realizada com os operadores booleanos OR e AND utilizando os termos em inglês para maior abrangência, com isso a operação de busca resultou na seguinte fórmula: (*instructional designers* OR *pedagogical guidance*,) AND (*health training* OR *training in preceptorship*) AND (*learning objects* OR *distance education* OR *distance learning*) AND (*educational technology* OR *health technology assessment*). Pela opção de realização da estratégia de busca em uma consolidação dos operadores booleanos e descritores, apenas na PUBMED foram encontrados artigos, sendo 89 publicações.

Do total de 89 artigos encontrados, 61 foram excluídos após a leitura do título por serem específicos a outras temáticas da *e-learning*[1] e da saúde, por exemplo produção de vídeos educacionais para habilidades cirúrgicas, *microlearning* para estudantes das profissões da saúde e realidade aumentada na educação médica, entre outras. Os resumos que não abordavam temas que dialogassem com o processo de elaboração e produção de cursos ofertados na modalidade a distância, preceptoria ou educação na saúde foram excluídos.

O resultado da busca na base de dados PUBMED e seleção dos artigos pertinentes pode ser visto na tabela a seguir:

[1] Frehywot *et al*. (2013), definem *e-learning* como o ensino e a aprendizagem facilitados por meio de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Para esses autores, essa definição inclui todas as formas de ensino mediadas pelas TICs, incluindo aprendizado híbrido, aprendizagem baseada em computador, educação a distância, e-ensino, aprendizagem baseada na Web, aprendizagem baseada em simulação, entre outras.

Tabela - Resultado da busca na base de dados PUBMED

Títulos		Resumos		Artigos	
Total	Aceitos	Total	Aceitos	Total	Aceitos
89	28	28	10	10	10

Fonte: a autora.

Do total de 10 artigos selecionados, todos foram lidos na íntegra com vistas a contribuir na realização da discussão teórica. Salientamos assim, que todos os dados da revisão de literatura formaram um corpo teórico que fundamentou o processo de discussão deste texto.

3.1 Residências na área da saúde

O modelo de pós-graduação vigente no Brasil distingue-se entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* visam o aprimoramento, através de cursos de aperfeiçoamento, ou o aprofundamento, por meio de cursos de especialização, da formação profissional realizada anteriormente na graduação. A lei n° 4.024/1961 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 69, alínea b, reconheceu os cursos de pós-graduação nos estabelecimentos de educação superior para os estudantes que obtiveram o diploma de graduação (Brasil, 1961). Para Saviani (2000), a proposta de cursos de aperfeiçoamento ou especialização se justificam em consequência do avanço do conhecimento nas diversas áreas profissionais e seu efeito na qualificação profissional:

> (...) o curso de pós-graduação *lato sensu* se proporá a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão (p.3).

Neste sistema educacional, na modalidade de curso de pós-graduação *lato sensu* - especialização, situam-se as residências, sendo que dispõem de legislações

e características específicas.

A residência médica envolve um conjunto de atividades de ensino em serviço e teórico-práticas complementares, sendo caracterizada pelo treinamento em serviço de saúde, direcionado ao desenvolvimento de competências necessárias ao residente de cada especialidade (Brasil, 2022), totalizando 60 horas semanais (Brasil, 2011), sob supervisão de preceptores. De forma semelhante, a residência multiprofissional em saúde, que compreenda três ou mais categorias na área profissional da saúde, e a residência em área profissional da saúde, envolvem atividades de ensino em serviço e teórico-práticos complementares, sendo caracterizado pelo treinamento em serviços de saúde, direcionado ao desenvolvimento das competências exigidas para cada área de concentração, com eixos comuns à construção do contexto de multidisciplinaridade de todas as categorias contempladas (Brasil, 2021a), sob supervisão de preceptores, com carga horária de 60 horas semanais (Brasil, 2008).

Quanto à origem do termo residência presente nos programas até os dias de hoje, podemos remontar o tempo da criação das escolas médicas, conforme Andriolo (2019),

> Desde o início da criação das escolas médicas, essa característica fez com que professores e alunos mais dedicados permanecessem nos locais de atendimento quase em tempo integral, inclusive durante a noite, dando origem ao conceito de que alguns deles “moravam” no hospital; a partir de então, eles passaram a ser identificados como “residentes” (p. 638).

Do ponto de vista histórico brasileiro, na década de 70 houve a expansão dos programas de residência, que inclusive contou com um movimento em prol da regulamentação desse tipo de formação. A criação da primeira residência se deu no âmbito da formação médica, ocorrendo na sequência a criação dos programas de residência multiprofissional. Conforme Torres (2019),

> No Brasil, um decreto nacional definiu, em 1977, a criação da Residência Médica, modalidade de pós-graduação *lato sensu*, caracterizada pela formação em serviço. Com o decorrer dos anos, essa passa a ser considerado o “padrão ouro” na especialização médica. A proposta de uma Residência em Saúde Multiprofissional surgiu pela primeira vez, no Brasil, em 1978, quando, no Rio Grande do Sul, foi criado um programa que

> objetivava formar profissionais com uma visão integrada de saúde e com perfil humanista e crítico (p. 2).

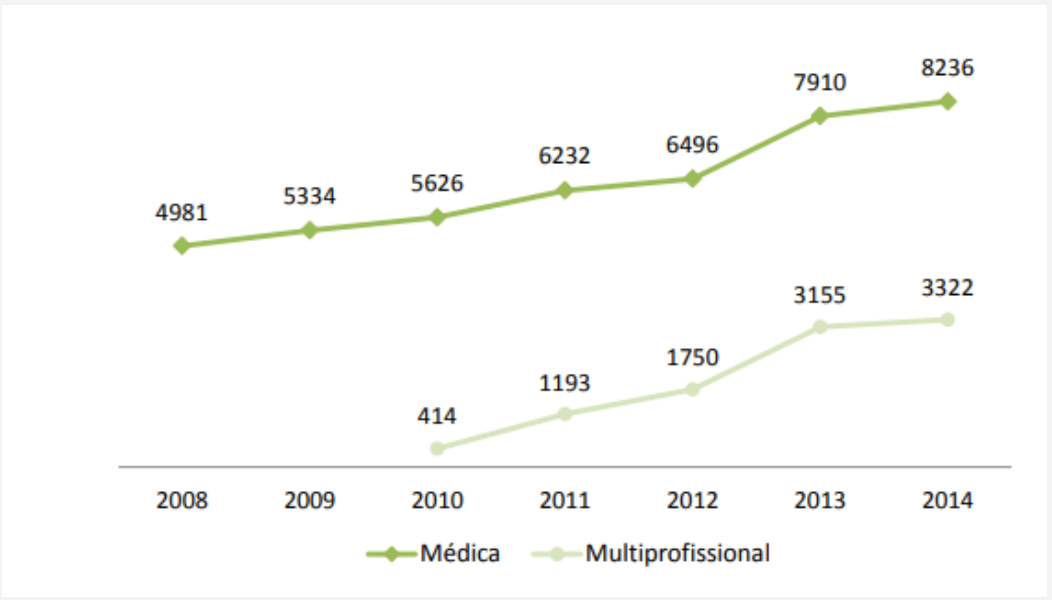
Desde então a residência é o padrão de excelência na pós-graduação em saúde, na modalidade ensino-serviço, na forma de cursos de especialização. Ela tem a importante função de atender tanto à demanda da formação dos profissionais, que prestam a assistência à saúde da população brasileira por meio dos SUS, quanto ao preceito legal do próprio SUS, que tem entre as suas competências a realização da formação dos profissionais da saúde.

Em consonância com essa função, o MS, por meio da SGTES, resolveu ampliar a sua atuação na formação e qualificação de especialistas. Para tanto, lançou, no ano de 2021, o Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde. Esse plano visa valorizar os residentes, corpo docente-assistencial e gestores de programas de residência em saúde, por meio da promoção e qualificação complementar, e expansão dos programas e bolsas, especialmente em regiões prioritárias do país (Brasil, 2021b). O plano conta com 3 eixos de ação, entre os quais encontra-se o eixo ofertas educacionais, que contempla a temática da preceptoria em residências.

Outro aspecto que podemos mencionar em relação aos programas de residência, diz respeito aos custos institucionais diretamente relacionados a esse tipo de formação (por exemplo a infraestrutura e os salários dos preceptores), destacando-se também os valores investidos no pagamento de bolsas para os residentes. Em relação aos valores do financiamento de bolsas para os residentes de programas de residência médica e multiprofissional, no “ano de 2014 esse valor foi de R$ 437.457.178,00 (quatrocentos e trinta e sete milhões, quatrocentos e cinquenta e sete mil, cento e setenta e oito reais)” (Silva, 2018, p. 205), tipo de investimento esse que têm se mantido e até se expandido no Brasil, a exemplo dos Programa Mais Médicos e Projeto Médicos pelo Brasil, ora vigentes sob a coordenação do MS.

Um exemplo do crescimento na oferta das bolsas de residentes pode ser visto na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Bolsas de residência médica e multiprofissional pagas pelo MEC – 2008 a 2014



Fonte: adaptado de Brasil, 2014.

A respeito dessa temática do financiamento, o estudo exploratório intitulado ProvMed 2030 enfatiza que “o desenvolvimento de novos programas de residência e a expansão dos programas existentes só podem acontecer se houver recursos financeiros disponíveis, com fontes seguras e sustentáveis, previamente definidas” (Scheffer, 2021, p. 8). E, ainda, “a evolução exponencial do financiamento das bolsas de residência indica o papel estratégico que esta modalidade de formação em saúde vem adquirindo ao longo do tempo” (Silva, 2018, p. 205), claramente em relação à formação de recursos humanos para o SUS.

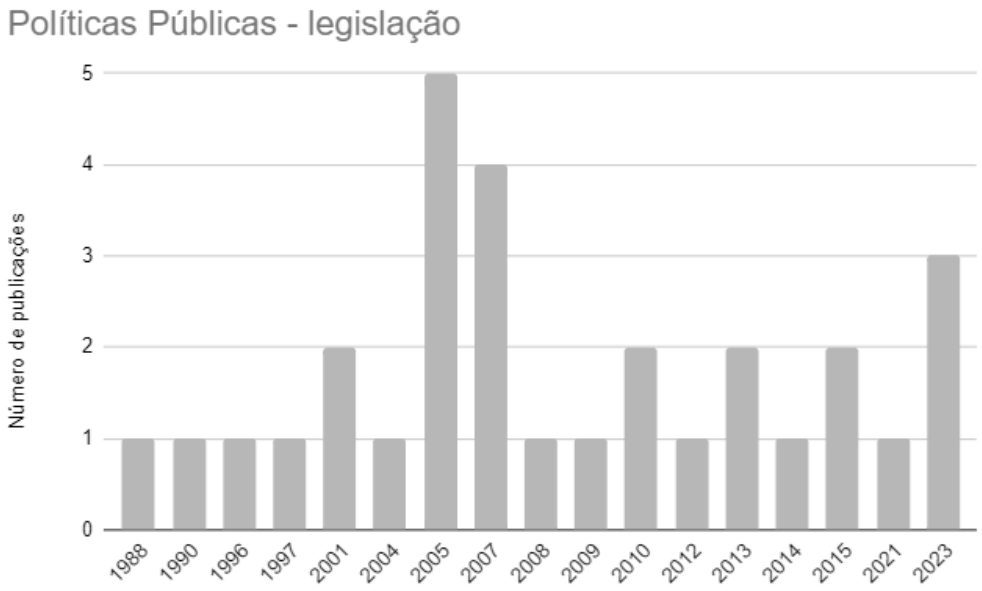
Assim, dada a importância dos programas de residência para a formação e qualificação dos profissionais de saúde, o investimento do recurso público nessa modalidade de formação, o aumento de novos programas de residência em nosso país, sobretudo as contribuições para a produção de novos aprendizados e tecnologias de cuidado no SUS, destacamos a necessidade de realização de ações educacionais voltadas à formação de preceptores, pois são os profissionais que atuam no dia a dia dos programas de residência e realizam a formação dos residentes em nosso país, tendo ou não qualificação para tanto. Para finalizar essa seção, citamos Merhy em sua compreensão da importância da formação dos profissionais para o SUS,

> Se considera indispensable para la consolidación del SUS la existencia de políticas efectivas tanto en lo que respecta a las relaciones laborales y políticas de vinculación de los trabajadores al sistema, como en los aspectos relacionados a la formación y desarrollo de los trabajadores de salud (2006, p. 150).

3.2 Formação de preceptores

Tendo-se como marco inicial a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) destacando-se o Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde (Brasil, 2021) e considerando as recentes ações para instituição da Estratégia Nacional de Formação de Especialista para a Saúde, no âmbito do Programa Mais Médicos (Brasil, 2023c), é possível observar que diversas políticas públicas, especialmente no âmbito das portarias interministeriais do MS e do Ministério da Educação (MEC), visam regulamentar a formação em saúde por meio da integração dos serviços de saúde com as instituições de ensino, confirmando que a formação dos residentes e preceptores têm ocupado um lugar importante na agenda política do estado brasileiro. A figura 2 mostra, em formato de gráfico, os anos de publicação das principais leis, portarias, decretos, resoluções e pareceres que legislam sobre a integração ensino-serviço, incluindo a preceptoria.

Figura 2 - Políticas públicas brasileiras voltadas para o ensino em serviço e/ou preceptoria



Fonte: a autora.

O estudo desse arcabouço legal constituído de legislações interministeriais (MEC/MS) e de entidades específicas como no caso do Conselho Nacional de Saúde (CNS), da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) e da Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM) (apresentado no APÊNDICE E), demonstra o avanço das políticas em prol da formação dos profissionais da saúde, nas quais alguns temas são recorrentes, entre esses:

- a instituição das parcerias entre o MS e o MEC, especialmente em relação às instituições de ensino superior;
- o reforço da necessidade de políticas institucionais para a viabilização da integração ensino-serviço;
- a definição do SUS como campo privilegiado de prática, nos diferentes níveis de atenção;
- a criação de programas de formação para profissionais de saúde, dentre os quais as residências (referindo-se tanto aos residentes como aos preceptores);
- a disponibilidade de incentivos financeiros para alunos e preceptores dos programas de formação;
- as definições das competências para a atuação na preceptoria na área da saúde.

Nessa lógica da formação no SUS para o SUS, outro aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito ao desenvolvimento das competências de preceptoria. O quadro 1 a seguir apresenta quais são essas competências, conforme definidas pelas CNRMS e CNRM.

Quadro 1. Competências em preceptoria

Resolução da CNRMS nº 2, de 13 de abril de 2012	**Resolução da CNRM nº 16, de 30 de setembro de 2022**
Exercer a função de orientador de referência para o(s) residente(s) no desempenho das atividades práticas	Exercer a atividade de orientador de referência para o residente no desempenho das atividades práticas.

vivenciadas no cotidiano da atenção e gestão em saúde.	Facilitar a integração do residente e o relacionamento interpessoal com a equipe de saúde, usuários (indivíduos, família e grupos), residentes de outros programas, bem como com estudantes dos diferentes níveis de formação profissional na saúde que atuam no campo de prática.
Orientar e acompanhar, com suporte do(s) tutor(es) o desenvolvimento do plano de atividades teórico-práticas e práticas do residente, devendo observar as diretrizes do Projeto Pedagógico (PP).	Participar de reuniões semanais para discussão da prática.
	Participar, junto com o residente e demais profissionais envolvidos no programa, das atividades de pesquisa e dos projetos de intervenção voltados à produção de conhecimento e de tecnologias que integrem ensino e serviço.
Elaborar, com suporte do(s) tutor(es) e demais preceptores da área de concentração, as escalas de plantões e de férias, acompanhando sua execução.	Participar do planejamento, da implementação e da avaliação do Projeto Pedagógico (PP) do PRM, contribuindo para o seu aprimoramento.
	Orientar e acompanhar, com suporte do supervisor, o desenvolvimento do plano de atividades práticas e teórico-práticas do residente, devendo observar as diretrizes do PP.
Facilitar a integração do(s) residente(s) com a equipe de saúde, usuários (indivíduos, família e grupos), residentes de outros programas, bem como com	Elaborar e supervisionar, a critério do supervisor, com os demais preceptores da área de concentração, as escalas das atividades teóricas, práticas e

estudantes dos diferentes níveis de formação profissional na saúde que atuam no campo de prática.	teórico-práticas, acompanhando sua execução.
	Dar ciência ao supervisor de qualquer irregularidade que afete o adequado desenvolvimento do programa de residência.
Participar, junto com o(s) residente(s) e demais profissionais envolvidos no programa, das atividades de pesquisa e dos projetos de intervenção voltados à produção de conhecimento e de tecnologias que integrem ensino e serviço para qualificação do SUS.	Comparecer às reuniões convocadas pelo supervisor do programa.
	Participar da reunião, no mínimo bimestral, entre os preceptores com a Supervisão da residência médica.
Identificar dificuldades e problemas de qualificação do(s) residente(s) relacionadas ao desenvolvimento de atividades práticas de modo a proporcionar a aquisição das competências previstas no PP do programa, encaminhando-as ao(s) tutor(es) quando se fizer necessário.	Proceder, em conjunto com supervisor, à formalização do processo avaliativo do residente, com periodicidade máxima trimestral, incluindo o plano de recuperação.
	Aplicar os instrumentos de avaliação de desempenho estabelecidos pela COREME, de acordo com as normas da CNRM.;
	Preencher os instrumentos e formatos de avaliação dos médicos residentes e do PRM, conforme estabelecido pela CNRM.
Participar da elaboração de relatórios periódicos desenvolvidos pelo(s) residente(s) sob sua supervisão.	Identificar dificuldades e problemas de qualificação do residente relacionados ao desenvolvimento de atividades práticas, de modo a proporcionar o

	desenvolvimento das competências previstas no PP do programa, encaminhando-as ao supervisor quando se fizer necessário.
	Informar ao supervisor os casos em que o residente apresente conceito insatisfatório na avaliação.
	Atuar nos processos apuratórios de condutas irregulares quando convocado pela coordenação do programa ou COREME.
Proceder, em conjunto com tutores, a formalização do processo avaliativo do residente, com periodicidade máxima bimestral.	Participar, a critério do PRM e do regimento interno da COREME, da banca de qualificação e avaliação final dos Trabalhos de Conclusão de Curso.
	Cumprir as resoluções da CNRM e as decisões emanadas pela COREME.
	Manter-se atualizado em sua especialidade.
Participar da avaliação da implementação do PP do programa, contribuindo para o seu aprimoramento.	Ser pontual, assíduo e responsável.
	Agir de acordo com os princípios éticos profissionais.
	Zelar pela ordem e disciplina do residente.
	Estar acessível, conforme escala de serviço, nas atividades assistenciais do programa de residência, para dirimir dúvidas do residente na execução das

	atividades, promovendo o aperfeiçoamento de condutas e procedimentos realizados.
Orientar e avaliar os trabalhos de conclusão do programa de residência, conforme as regras estabelecidas no Regimento Interno da COREMU, respeitada a exigência mínima de titulação de mestre.	Incentivar a participação dos residentes em jornadas e congressos da sua área de concentração temática.
	Participar de cursos de capacitação em preceptoria.
	Comunicar imediatamente ao supervisor do programa o usufruto de licenças e demais afastamentos legais para reorganização das escalas de atividades.

Fonte: Brasil, 2012; Brasil, 2022.

Como pode-se identificar na descrição das competências de preceptoria, a serem aplicadas no contexto da formação em serviço, para além da construção do conhecimento teórico e do desenvolvimento das habilidades práticas de determinada área de formação, o preceptor necessita valer-se de conhecimentos pedagógicos, destacando-se a contribuição que poderá dar ao próprio Projeto Pedagógico (PP) do programa de residência. Segundo Weber *et al*. (2021), o PP:

> [...] é sempre um documento que reflete a proposta educacional do programa de residência. Sua elaboração, além de seguir um conjunto de regras, deve explicitar os meios com os quais se pretende alcançar as intencionalidades educacionais, sua operacionalização e as intervenções que resultarão daquela proposta formativa. [...] significa ter uma proposta de formação profissional. Nesse sentido, deve-se articular as necessidades individuais dos residentes das categorias profissionais envolvidas, com as necessidades sociais — coletivas — levando em consideração o sistema de saúde vigente - SUS (p. 24 e 25).

Dessa forma, conclui-se que as ações formativas voltadas aos preceptores precisam ter em vista tratar-se de sujeitos sócio-históricos que vivem, atuam e educam em seus cotidianos de práticas, pois segundo Merhy,

> O que aponto é a necessidade de olharmos de outros modos explicativos para esta relação em dobra: educação em saúde e trabalho em saúde, na qual é impossível haver separação de termos. Um produz o outro. Com efeitos fundamentais tanto para a construção da competência do trabalhador, quanto para a expressão de seu lugar enquanto sujeito ético-político produtor de cuidado, que impacta o modo de viver de um outro, material e subjetivamente constituído (o usuário, individual e/ou coletivo) (2005, p. 172).

3.3 Formação em preceptoria na modalidade da educação a distância (EAD)

A EAD é uma modalidade de educação em pleno avanço que vem se popularizando e conquistando um espaço importante em diversos países, inclusive atraindo investimentos de órgãos internacionais e nacionais que buscam oportunizar a educação para todos, como por exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e os ministérios da saúde e educação do Brasil (MS e MEC), quanto a isso, podemos citar Aretio (2011) quando diz:

> Las ansias por aprender son hoy enormes en buena parte de los estratos del tejido social. Saber más para tener más oportunidades; saber más para dialogar más y mejor con el entorno; saber más para sentirnos realizados como humanos; adquirir conocimientos, habilidades y formas de comportamiento adecuados a las necesidades propias y a las demandas de la sociedad… Pero saber más, sin necesidad de tener que abandonar el puesto de trabajo; aprender sin necesidad de seguir ritmos y formas de aprender comunes para un grupo; aprender y saber más, pero sin necesidad de acudir a un lugar determinado y en un momento concreto (Aretio, 2011, p. 7).

No âmbito da saúde, múltiplas experiências, tanto em nível nacional e internacional, têm provado à validade da utilização dessa estratégia de ensino a promoção de formação básica e continuada (Cazella; Trindade; Silva, 2018, p. 171), além de “oferecer oportunidades de aprendizagem onde há acesso limitado ao ensino em um determinado campo, seja por falta de corpo docente qualificado ou por corpo docente geograficamente distante” (Frehywot *et al*, 2013, p. 13), como é o caso de algumas regiões brasileiras.

Em seus estudos sobre EAD, Aretio (2011) definiu as principais características dessa modalidade educacional, as quais podemos exemplificar com

ações possíveis no âmbito da formação em preceptoria, compreendendo que essa discussão se faz importante para pensar o planejamento e a elaboração dos conteúdos para a produção e oferta dos OAs. O quadro 2, a seguir, apresenta um esboço dessa relação.

Quadro 2 - Características da EAD e a formação de preceptores

Característica	**Descrição geral**	**Formação em preceptoria**
Abertura	Diversificar e ampliar ofertas educacionais para atender as necessidades de formação, conforme diferentes níveis de ensino e estilos de aprendizagem.	Ofertar cursos de formação de preceptores de acordo com os tipos de residência: médica, multiprofissional e em área profissional da saúde; produzir OAs que contenham diversidade de recursos e de atividades de forma a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem do adulto.
	Atender a uma população numerosa e dispersa de forma a alcançar certa homogeneidade em termos de resultados de aprendizagem.	Oportunizar a compreensão do papel do preceptor, bem como o desenvolvimento das competências para o exercício da preceptoria.
	Oferecer oportunidades de formação atualizada a quem não pôde iniciar/concluir sua formação anteriormente; promover a igualdade de oportunidades formativas e a satisfação dessas necessidades.	Oportunizar formação e/ou atualização em preceptoria aos preceptores atuantes em programas de residência nas diversas regiões do Brasil.

Flexibilidade	Poder escolher o tempo, espaço e ritmo de aprendizagem torna a EAD ideal para determinados processos de formação profissional, para pessoas que estão na ativa ou desempregadas.	A EAD possibilita ao preceptor organizar seu horário de estudo conforme sua rotina de trabalho e pessoal, contando, ainda, em alguns cursos com horário protegido (a depender de definição do MS, ou outra instância, junto ao serviço de saúde).
	Permite ao aluno uma eficaz combinação de estudo e obrigações profissionais; permite a permanência do aluno em seu próprio contexto familiar e de trabalho.	O preceptor pode realizar a formação sem a necessidade de se ausentar do trabalho e/ou da família (não necessita se deslocar a outro município ou estado).
Eficácia	O aluno se converte no centro do processo de aprendizagem e em sujeito ativo de sua formação.	O preceptor é um aluno autônomo e pode buscar/encontrar nos materiais educacionais aqueles aprendizados que respondem às suas necessidades.
	O aluno, nesse caso adulto, aprende segundo seu estilo e método singular, guiado e motivado pelos materiais educacionais e orientação do tutor.	O processo pode ser mediado por um tutor que também exerce a preceptoria, podendo, portanto, contribuir com a sua *expertise* no avanço da aprendizagem do aluno preceptor.
	No caso de formação voltada para o trabalho (teórico-prática), o aluno pode	O conteúdo teórico pode ser relacionado ao contexto da prática da preceptoria, bem

	necessitar relacionar e/ou aplicar o que lhe está sendo ensinado (melhorar a atividade laboral); existe conexão entre o que se estuda, o que se aprende e o que se quer aplicar, fases próprias de um aprendizado eficaz.	como buscar subsidiar o preceptor na aplicação de metodologias e abordagens (servir como instrumentalizador para a prática da preceptoria).
	O material educacional é estruturado de forma a possibilitar a autoavaliação, pois é motivador conhecer de imediato o progresso da própria aprendizagem.	Oportunizar a realização de autoavaliação em diferentes momentos do processo formativo.
	Os assuntos são apresentados em unidades educacionais claramente definidas com sentido pedagógico pleno. Esta modularidade facilita uma resposta mais específica às necessidades de formação, ao poder “dispensar” as partes já conhecidas ou destinada a maior aprofundamento, cuja aprendizagem dependerá do grau de envolvimento do aluno em relação ao conteúdo de formação (se esse conteúdo “é exigido” ao “aluno-trabalhador”). Facilita adequar a formação às diversas circunstâncias profissionais e	Os conteúdos podem ser organizados conforme objetivos de aprendizagem e interesse do aluno, sendo obrigatórios ou complementares. Além disso, pode ocorrer momentos de disponibilização de conteúdos específicos, estando esses sinalizados ao aluno preceptor (conteúdos para determinada profissão, ou para preceptores atuantes em determinado nível de atenção do sistema de saúde, ou na gestão, por exemplo).

	pessoais de cada aluno.	
Economia	Reduz-se o custo dos sistemas de formação profissional presencial realizados para pequenos grupos, sob a orientação de um especialista.	Não há necessidade de custos de deslocamento e/ou estadia de professores que realizam aulas magnas ou tutores. Os encontros podem ser realizados de forma síncrona por meio de videoconferências. Essas podem, ainda, ser gravadas e disponibilizadas (ampliação do acesso).
	Poupam-se custos relacionados com deslocamentos de alunos e formadores até ao local onde o curso é ministrado e/ou outros custos correspondentes à ausência no trabalho.	Não há necessidade de custos com deslocamentos e estadias dos preceptores para outros municípios, capitais ou estados, bem como do preceptor se ausentar do programa de residência; não há necessidade de deslocamento de monitores para a realização de provas em cidades-polo, que passam a ser realizadas com a utilização de *softwares* específicos.
	O elevado custo do investimento inicial e da produção de materiais neste tipo de formação pode ser compensado pela economia de escala que incentiva a sua utilização por muitos alunos simultaneamente. Esta	O custo da produção e oferta da formação é atenuado considerando-se a abrangência de regiões brasileiras, o número de alunos que têm oportunidade de qualificar a sua prática na preceptoria, o reuso dos OAs produzidos no planejamento

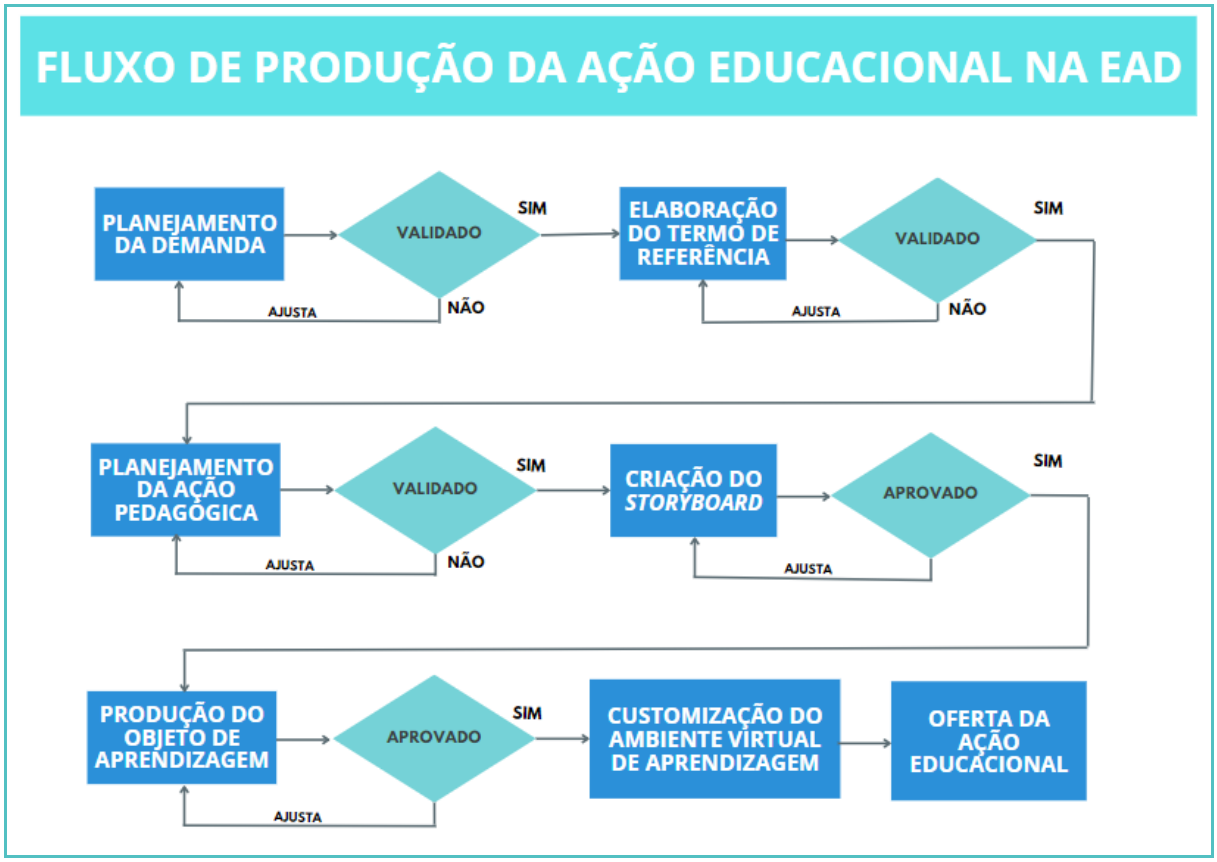
	economia aumenta quando os conteúdos a tratar são relativamente estáveis.	pedagógico de novas ofertas educacionais, além do impacto da qualidade da assistência prestada aos usuários do SUS.
Privacidade	A possibilidade de estudar e desenvolver as potencialidades na privacidade do lar é cada vez mais uma vantagem destacada, quando alunos são questionados sobre os motivos que os levaram a realizar determinados estudos na modalidade EAD.	Tanto os alunos preceptores quanto os tutores preceptores interagem entre si de forma virtual, muitas vezes estando em suas próprias casas e/ou locais de trabalho.
	A EAD se caracteriza por esta privatização da aprendizagem em grupo institucional. Essa forma privatizada de ensinar e aprender enquadra-se nas tendências de uma sociedade atual que apresenta cada vez mais comportamentos relacionados com a esfera íntima. A aprendizagem colaborativa de forma virtual por meio das ferramentas da Internet.	As aprendizagens colaborativas ocorrem de forma virtual e permitem que preceptores de diversas regiões do país socializem suas experiências exitosas e/ou analisem dificuldades singulares com colegas de realidades diferentes.
Interatividade	Possibilidade permanente de acessar a informação e comunicar-se com todos, contribuir com suas ideias na mesma plataforma de	O aluno-preceptor pode interagir com o tutor e colegas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio de atividades síncronas e

	aprendizagem em que está o professor como mediador do processo e demais colegas.	assíncronas.

Fonte: adaptado de Aretio, 2011.

Deslocando o olhar para a oferta de ações educacionais voltadas à preceptores brasileiros na modalidade EAD, podemos destacar que envolve um complexo processo de trabalho (concepção, elaboração, produção dos OAs e customização do AVA) e uma equipe multiprofissional (pedagogo, revisor técnico de conteúdos, revisor de linguagem, ilustrador de EAD, editor de audiovisual, *designer* gráfico e *web designer*, entre outros), além de conteudistas, tempo e recurso. A figura 3 a seguir sintetiza, na forma de fluxo, as principais etapas de produção de uma ação educacional na EAD.

Figura 3 - Fluxo de produção da ação educacional na EAD



Fonte: a autora.

Nesse processo, que parte da análise da demanda por formação profissional e se desenvolve até a oferta aos alunos, destaca-se a contribuição da pedagogia junto ao conteudista, bem como aos demais profissionais envolvidos, segundo Libâneo (2010):

> A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com as exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (p.142).

Quanto a essa contribuição da pedagogia, podemos citar Leal (2005) quando a autora esclarece que “do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (p. 1).

Quanto às ações de formação mediadas pela tecnologia, Behar (2009), ao pensar o modelo pedagógico para EAD, define dois elementos: a arquitetura pedagógica e as estratégias para a sua aplicação. A arquitetura pedagógica se constitui de elementos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos interrelacionados como representado na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Elementos da arquitetura pedagógica

Fonte: adaptado de Behar, 2009.

Essa arquitetura pedagógica pode ser utilizada na orientação aos conteudistas, uma vez que apresenta os elementos que fundamentam o modelo pedagógico que será utilizado na formação EAD. A figura 5, a seguir, exemplifica os elementos que podem fazer parte da arquitetura pedagógica de um curso de formação de preceptoria.

Figura 5 - Exemplo de elementos da arquitetura pedagógica

Fonte: adaptado de Behar, 2009.

Algumas evidências sobre a experiência de alunos de cursos de preceptoria na modalidade EAD podem ser observadas no estudo de Wu *et al.* (2018). A partir de revisão sistemática, que pesquisou programas de aprendizagem *online* para enfermeiros preceptores em que foram avaliados vinte estudos, destacamos os seguintes resultados:

- 94% dos alunos-preceptores relataram melhor conhecimento sobre as funções e responsabilidades de um preceptor e compreensão sobre como avaliar os estilos de aprendizagem e as necessidades de um preceptor; e, 93% dos preceptores relataram compreender as estratégias para fornecer e receber *feedback* (estudo de Bradley *et al*., 2007);
- as pontuações de conhecimento relacionadas ao papel de um preceptor em serviços de saúde pública/comunitária aumentaram significativamente (estudo de Parsons, 2006);
- os alunos-preceptores não apenas aprimoraram seus conhecimentos sobre

preceptoria, mas também desenvolveram competências e habilidades tecnológicas, e, os preceptores indicaram que o programa contribuiu para a construção da confiança individual e ajudou-os a se tornarem preceptores confiantes (estudo de Myrich *et al*, 2011);

- observou-se aumento estatisticamente significativo em práticas de liderança por parte dos alunos-preceptores (estudo de Stutsky e Spence Laschinger, 2014;
- quatro estudos relataram altos níveis de satisfação dos alunos-preceptores nos programas de formação (Bradley *et al*., 2007; Parker *et al*., 2012; Wilkinson *et al*., 2015; Zahner *et al*., 2009).
- os resultados de uma revisão sistemática indicaram que os alunos-preceptores estavam dispostos a facilitar a aprendizagem dos alunos usando suas próprias experiências, mas sentiam-se despreparados quanto ao papel de educador e estavam preocupados com a falta de conhecimento e compreensão para exercer esse papel (Rebeiro *et al*., 2015).

Percebe-se, assim, que a formação em preceptoria que envolva a construção do conhecimento a respeito do papel do preceptor, especialmente em relação aos processos de aprendizagem, é uma necessidade tanto em programas de residências do Brasil como de outros países. Formação essa que pode ser oportunizada a um amplo número de preceptores por meio da EAD, além disso a construção de cursos que contemplem uma matriz curricular voltada às competências de preceptoria, somada à interação com tutores preceptores e colegas tutores de diferentes realidades, pode culminar em ações educacionais motivadoras para a qualificação em preceptoria.

Quanto à realização de novos estudos sobre a formação em preceptoria na EAD, Ferreira *et al.* (2022) concluem:

> Quanto ao aprofundamento e seguimento dos estudos nesta temática, sugerem-se análises posteriores que abranjam as demais dimensões da formação em preceptoria e em modalidade a distância, incluindo variantes sociais, psicológicas e educacionais, assim como outros atores envolvidos nesses programas formativos, como tutores, professores conteudistas e gestores (p.15).

demonstrando assim os diversos aspectos envolvidos na produção e oferta de cursos de formação de preceptores pode meio da EAD, incluindo o conteudista que é tema desta pesquisa. Segundo esses autores, dessa maneira será possível

compreender plenamente os potenciais, os obstáculos e as soluções para a otimização dessas estratégias educacionais (Ferreira *et al.*, 2022, p.15).

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de estudo

Esta pesquisa seguiu uma abordagem, enquanto delineamento, qualitativa de natureza básica com objetivos descritivos utilizando como procedimentos metodológicos o estudo de caso e, empregando para a geração de dados, formulário sociodemográfico, entrevista individual semiestruturada e diário de campo. A pesquisa qualitativa se caracteriza por buscar representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo, bem como esforça-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2016, p. 7). O estudo de caso, por sua vez, contribui, de forma inigualável, para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (Yin, 2001, p. 21).

4.2 Participantes do estudo

A população inicial desta pesquisa era composta por doze conteudistas atuantes como preceptores em quatro regiões do país (exceto Norte), que participaram de processo seletivo e foram contratados para a elaboração de OAs que compõem a matriz curricular do curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, entretanto duas conteudistas rescindiram o contrato de elaboração de conteúdos por motivo de adoecimento de familiar, uma conteudista por motivo de indisponibilidade de tempo em função de outras atividades profissionais e uma conteudista não finalizou a elaboração dos conteúdos durante o período em que foram realizadas as entrevistas, além disso havia dúvida sobre a continuidade e finalização do trabalho. Em vista disso, efetivamente participaram da pesquisa oito conteudistas preceptores que atenderam aos critérios de inclusão, quais sejam: aceitar o convite para participação da pesquisa, assinar e enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ter finalizado todas as entregas de conteúdos até o dia 31/05/2023. Após a atenção e a garantia dos

cuidados com os parâmetros e procedimentos relacionados aos aspectos éticos, a pesquisa iniciou-se com o contato, por *e-mail,* com os conteudistas.

Embora contando com um número de participantes menor do que o previsto, entende-se não ter havido prejuízo na geração de dados visto que, conforme Minayo "uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo" (2017, p.10).

4.3 Geração dos dados

Como mencionado anteriormente, os participantes foram convidados a participar da pesquisa por meio de contato por *e-mail*, no qual continha as informações básicas da mesma e o TCLE. Do total de oito conteudistas convidados todos concordaram em participar.

Para conhecer o contexto de atuação dos participantes, bem como a respeito da formação e qualificação para a elaboração de OAs voltados para a formação de preceptores, foi enviado o formulário sociodemográfico para respostas individuais (APÊNDICE C). O formulário continha 11 questões abertas, que abordavam a idade, dados de formação, incluindo graduação, pós-graduação e cursos de extensão, e dados da atuação na preceptoria atualmente, incluindo a unidade da federação (UF), o tempo de atuação e a carga horária semanal.

Para a realização das entrevistas individuais semiestruturadas (APÊNDICE D), foram agendadas videoconferências utilizando-se o *software* Zoom, conforme disponibilidade e desejo dos participantes. Em relação aos procedimentos de campo, no caso de estudo de caso, salienta Yin (2001) que, "ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado e não com o seu horário e disponibilidade" (p. 94). As entrevistas tiveram o tempo médio de 23 minutos e foram gravadas sob consentimento dos participantes. As entrevistas foram salvas nos formatos de áudio e vídeo, e posteriormente transcritas. Ao final de cada entrevista, foi enviado ao participante o *link* do *Google Forms* para o preenchimento do formulário sociodemográfico.

4.4 Aspectos éticos

A presente pesquisa teve seu projeto submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição (GHC) e do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Moinhos de Vento (HMV) (APÊNDICE A), tendo obtido a aprovação de ambos.

Inscrita no sistema CEP/CONEP, por meio de cadastro na Plataforma Brasil e Certificados de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) números 66433623.6.3001.5330 e 66433623.6.0000.5530, a pesquisa seguiu todas as recomendações éticas e legais constantes nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

A pesquisa teve início após as aprovações nos dois referidos CEPs.

Em seguida do aceite para participar da pesquisa, os conteudistas enviaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) devidamente assinado para a pesquisadora (permanecendo em sua posse), condição essa prévia para a participação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram gerados entre os meses de abril e junho de 2023 e visavam possibilitar a compreensão da forma como os conteudistas experienciaram a orientação pedagógica durante o processo de elaboração dos conteúdos para a produção dos OAs.

5.1 Análise dos dados sociodemográficos

Dos oito conteudistas que participaram da pesquisa, todos responderam às questões do formulário sociodemográfico. Nas respostas, observamos que as idades variaram entre 34 e 44 anos. Quanto à região de atuação, 50% atuam em programas de residência na região Sul, 37,5% na região Sudeste e uma conteudista (12,5%) na região Nordeste do Brasil. A média do tempo de atuação na preceptoria é de 8,37 anos e da carga horária semanal em atividades na preceptoria é de 13,75 horas. Em relação à área de graduação predominou a enfermagem (50%), tendo-se três conteudistas de outras áreas da saúde: nutrição, saúde coletiva e serviço social. Também foi possível observar que 50% dos conteudistas têm formação a nível de doutorado e 50% a nível de mestrado.

O quadro 3, a seguir, apresenta os dados da formação voltada para a preceptoria, incluindo ter cursado programa de residência, e dados de outras formações pedagógicas.

Quadro 3 - Dados da formação em preceptoria e/ou pedagógica

Tipo de formação	Participantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Residência em saúde			x	x	x	x	x	x
Especialização em preceptoria			x			x	x	x

(mais de 360 h)								
Aperfeiçoamento em preceptoria (mais de 180 h)		x						
Capacitação em preceptoria (menos de 180 h)					x			
Capacitação/Qualificação pedagógica (até 180 h)	x	x					x	x
Aperfeiçoamento pedagógico (mais de 180 h)						x	x	
Especialização pedagógica (mais de 360 h)	x	x	x		x	x		x

Fonte: a autora.

Quanto a ter tido a experiência como residente em programa de residência observou-se que a grande maioria (75%) dos participantes realizou residência (programa de residência multiprofissional em atenção básica, programa de residência multiprofissional saúde da família, programa de residência multiprofissional em vigilância sanitária e programa de residência multiprofissional em enfermagem da mulher), o que nos permite inferir que tenham conhecimentos a respeito do funcionamento dos programas de residência e da formação em ensino em serviço.

Em relação aos dados de formação específica em preceptoria, 50% dos participantes cursaram especialização (especialização em preceptoria no SUS), uma conteudista (12,5%) cursou aperfeiçoamento (aperfeiçoamento em preceptoria) e uma conteudista (12,5%) cursou qualificação (capacitação em preceptoria).

Além da formação em preceptoria, foi pesquisado a respeito de outros tipos de formações que dialogassem com conhecimentos pedagógicos, no qual a grande maioria dos participantes (75%) cursou especialização (especialização em educação na saúde, especialização em processos educacionais na saúde, especialização em docência e ativadores dos processos de formação no ensino superior, especialização em gestão do trabalho e da educação na saúde e especialização em

mediação de processos educacionais na modalidade digital: preceptoria no SUS), 25% aperfeiçoamento (aperfeiçoamento em processos educacionais no SUS) e 50% qualificação (capacitação em EAD e capacitação em tutoria EAD).

Nos dados obtidos por meio do formulário sociodemográfico, observamos que os conteudistas participantes da pesquisa têm formação e experiência em preceptoria, o que é fundamental para produzir-se e ofertar-se um curso com abordagem prática, na qual entendemos contribuir para o aprendizado necessário ao cotidiano da preceptoria. Além disso, observou-se que eles dispõem de outras formações pedagógicas, o que auxilia na elaboração de conteúdos educacionais, segundo Kavadella (2013) “os conteudistas dos cursos na modalidade EAD devem ter formação adequada em questões pedagógicas e tecnológicas” (p. 53).

5.2 Análise temática e geração dos temas

A análise dos dados gerados pelas entrevistas seguiu a diretriz conforme a Análise Temática (AT) de Braun e Clarke. A AT consiste em um método de análise qualitativa e permitiu a interpretação dos temas gerados a partir dos dados relacionados ao problema de pesquisa, bem como proporcionou, a partir da sistematização das informações, a elaboração do manual do conteudista para o planejamento pedagógico e elaboração de objetos de aprendizagem voltados para a preceptoria na área da saúde: materiais educacionais ofertados na modalidade EAD.

Em seu conceito, a AT consiste em um método para analisar e relatar padrões de significados (temas) dentro de um conjunto de dados (Braun e Clarke, 2006), no entanto de acordo com Boyatsis (1998 *apud* Braun e Clarke, 2006) muitas vezes também vai além disso, e interpreta vários aspectos do tema da pesquisa.

A abordagem da AT reflexiva compreende a subjetividade do pesquisador como um recurso para a pesquisa e implica um envolvimento reflexivo com o conjunto de dados, para produzir uma análise robusta (Braun e Clarke, 2023). A partir desse entendimento, o processo da AT utilizou como “ferramenta de orientação para a exploração e interpretação” a sequência de seis fases (não rígidas) propostas pelas autoras, as quais estão sintetizadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Fases da Análise Temática

Fases	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com o conjunto dos dados	Ler e reler os dados anotando as ideias iniciais (imersão no conteúdo dos dados); fase de “marcação” das ideias preliminares à codificação; fazer anotações sobre *insights* analíticos iniciais, tanto em relação a cada item (entrevista transcrita) como o conjunto de dados.
2. Codificação	Codificar de forma sistemática as características interessantes dos dados em todo o conjunto de dados (duas ou mais rodadas de codificação); gerar códigos (rótulos sucintos) que evocam características que podem ser relevantes para a questão da pesquisa; agrupar todos os códigos e extratos de dados relevantes em conjuntos para as próximas fases.
3. Geração de temas iniciais	Examinar os dados coletados (conjunto de códigos e extratos) para iniciar a desenvolver padrões mais amplos e significativos (temas potenciais); reunir dados relevantes para cada tema candidato; em seguida trabalhar com os dados e revisar a viabilidade de cada tema candidato.
4. Desenvolvimento e revisão de temas	Verificar os temas candidatos em relação aos códigos, extratos e todo o conjunto de dados, para determinar se eles abordam a questão da pesquisa. Nesta fase, os temas são mais desenvolvidos, o que às vezes envolve sua divisão, combinação ou descarte. Os temas são definidos como padrões de significado compartilhados sustentados por uma ideia central.
5. Definindo e	Analisar detalhadamente cada tema, elaborando o

nomeando temas	escopo e o foco de cada um. Envolve também decidir um nome informativo para cada tema.
6. Redação	Relacionar a narrativa analítica e os extratos de dados e contextualizar a análise em relação à literatura.

Fonte: adaptado de Braun e Clarke, 2006; Souza, 2009; Braun e Clarke, 2023.

Segundo Braun e Clarke (2023), a análise qualitativa é um processo qualificado, situado e subjetivo, que existe na interseção do pesquisador, do conjunto de dados e dos vários contextos de interpretação. Na imersão no conjunto de dados foram realizados vários movimentos de leitura e interpretação de possíveis padrões (e seus significados), para posteriormente gerar-se os temas.

Ainda que as autoras da AT ressaltem o papel orientador das fases, faremos o uso das mesmas para explicar o processo de análise do conteúdo dos dados. Na fase 1, foi realizada a leitura atenciosa e repetida dos itens de dados, ou seja, dos oito arquivos de transcrições das entrevistas. Em seguida, os destaques com grifos coloridos nos extratos pertinentes ao tema da pesquisa, isso possibilitou a imersão e a familiarização com o conjunto dos dados; na fase 2, foi realizada a sistematização dos possíveis códigos (papel A3), tendo como base as características relevantes ao tema da pesquisa; fase 3, foi realizado o agrupamento dos códigos e a delimitação dos temas candidatos; fase 4, os temas candidatos foram analisados para verificar se poderia haver junção de temas; fase 5, os sete temas foram definidos e nomeados. A fase 6, consiste na descrição da narrativa analítica relacionada à literatura, ao qual será apresentada a seguir neste texto.

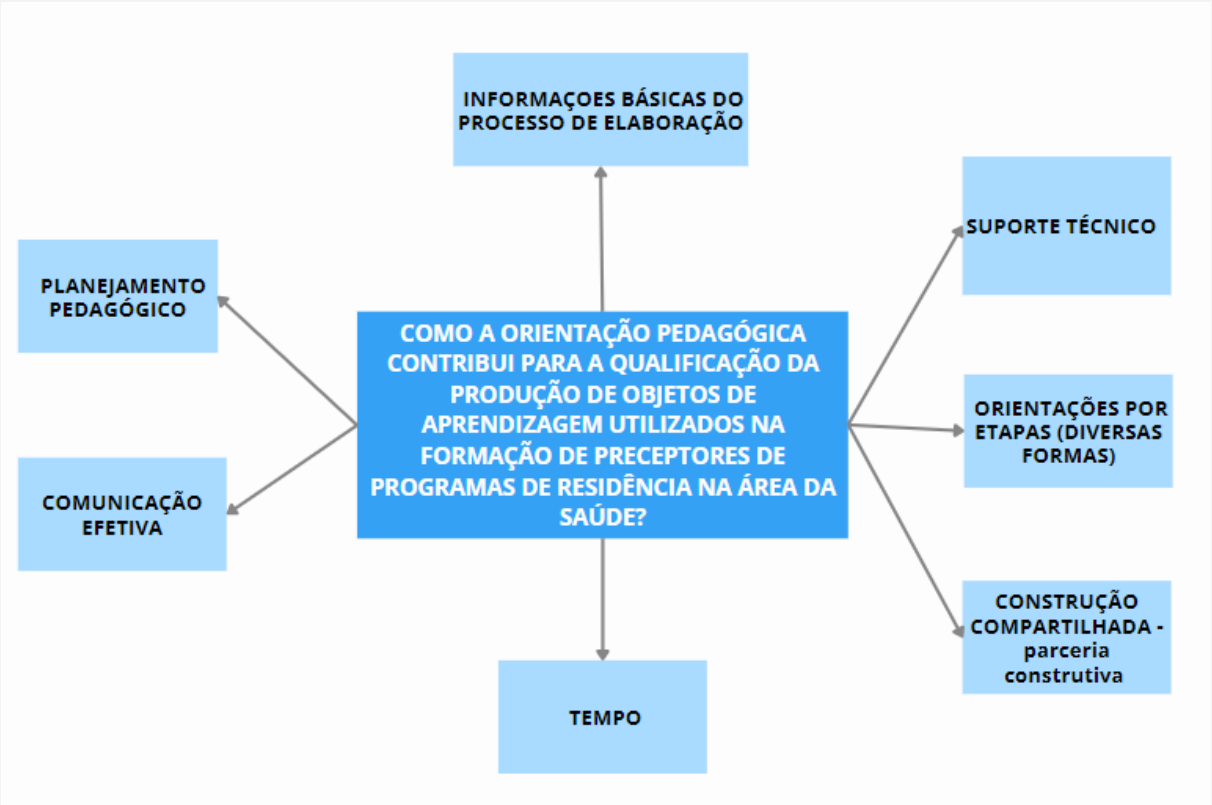
Para ilustrar um dos momentos do processo de análise, apresentamos na figura 6, a seguir, a última versão do mapa da geração de dados.

Figura 6 - Mapa da geração de dados

Fonte: a autora.

Como pode ser visto na figura anterior, a partir do envolvimento e movimento analítico[2] com os dados, foram gerados sete temas centrais relacionados à experiência dos participantes na orientação recebida da equipe pedagógica durante a elaboração dos OAs para formação de preceptores de programas de residência na área da saúde, os quais podem ser visualizados novamente na figura 7, agora na condição do mapa temático da análise.

Figura 7 - Mapa temático da análise



Fonte: a autora.

A seguir, apresentamos cada um dos temas elucidando-os por meio do acréscimo de extratos selecionados no conjunto de dados.

- **Tema - Informações básicas do processo de elaboração**

[2] Ao longo do processo analítico na AT reflexiva, ocorre um engajamento com o conjunto de dados em que o pesquisador permanentemente realiza o movimento de avanço e retorno nas fases.

Esse tema refletiu a forma como os participantes entenderam que a orientação por parte da equipe pedagógica iniciou com informações básicas do processo de elaboração dos conteúdos para a produção do OA, incluindo informar sobre a matriz curricular, a fim de evitar-se a sobreposição de conteúdo. Além disso, o alinhamento necessário a uniformização de características básicas dos OAs, visto que todos compõem a mesma sequência de aprendizagem a ser apresentada aos alunos. E, ainda, o esclarecimento e a ênfase de que todos os OAs deveriam ter como foco o processo de ensino e aprendizagem, considerando tratar-se de um curso de formação de preceptores. Esse tema, também contemplou a orientação a respeito da linguagem a ser utilizada na EAD, pois os participantes mencionaram a necessidade de síntese de conteúdos ao longo de sua escrita, a dialogicidade e a condução didática. Quanto a esse tema os participantes falaram:

> *A maior importância consiste na linearidade, na uniformização e na padronização do curso, na qualidade do curso. Se a gente não tivesse essa orientação, se eu fosse escrever ao meu modo, se outro conteudista fosse escrever ao modo dele, só pensando na experiência que ele tem, ou de repente no conhecimento que ele tem, talvez a pós-graduação não conseguisse atingir esse nivelamento pela falta de padronização (Participante 3).*
>
> *E aí talvez esses objetos de aprendizagem que foram pensados inicialmente lá no planejamento de uma grade curricular para uma formação, onde a gente prima por habilidades e competências, talvez isso não fosse atingido pela liberdade de produção (Participante 4).*
>
> *Poderia ser bem mais burocrático, mas que bom que não foi, porque com certeza, se [...] tivessem me entregue o material, uma encomenda, número de páginas, eu teria feito, mas o produto teria sido completamente diferente do que foi, dessa forma que foi feito [...] eu acredito que seria outro resultado, assim, e talvez não fosse exatamente o [...] esperam para o curso, cada conteudista ia trabalhar de uma forma diferente, porque cada um enxerga de uma forma diferente (Participante 5).*
>
> *Acompanhamento, acho que longitudinal, assim, de todo o processo, de todo o percurso, para que o curso tenha uma coerência, para que tenha uma lógica, para que tenha conexões, para que quem vai estar fazendo consiga estar vendo isso como um processo e avançando em termos de competências [...] olhar o todo, mas também apoiar essa construção individual. Então, por exemplo, fazendo alguns alinhamentos. Acho que no meu caso a gente vivenciou um pouco isso, assim, do conceito de competências, não é? Que para vocês era de um jeito, para mim de outro, então, de ter essa compreensão, de*

> *conseguir ter, dar essa orientação, dizer, olha, a gente trabalha dessa forma, né? Está aqui alguns materiais que posso subsidiar, então, de ter esse apoio mesmo e esse alinhamento de, enfim, do processo para que o curso esteja realmente com uma coerência ao longo do tempo (Participante 7).*

- **Tema - Orientações por etapas (diversas formas)**

Os participantes entenderam que as orientações pedagógicas ocorreram ao longo de todo o processo de elaboração e produção e de três formas: oficinas pedagógicas (conhecimento dos cronogramas de produção e da oferta do curso; características gerais do processo de elaboração - OA para formação de preceptores; conhecimento da equipe e demais conteudistas), orientações individuais (presenciais e/ou *onlines*) e por meio da elaboração e disponibilização de documentos orientadores (não se dispunha de um material que reunisse os diversos arquivos orientadores). Quanto a esse tema algumas falas dos participantes foram:

> *Não é que facilite o trabalho, às vezes torna mais difícil para quem está fazendo o material, porque o jeito da gente pensar às vezes vai por uma lógica, né? Então não significa que foi fácil, mas foi necessário (Participante 1).*

> *A orientação pedagógica é fundamental porque ela traz [...] os objetivos que cada objeto de aprendizagem tem e o desenho metodológico, a trilha de aprendizagem que a gente precisa percorrer enquanto conteudista, além disso também é um processo que traz segurança e alinhamento conceitual e metodológico para quem está fazendo conteúdo, para conseguir desenvolver um material a contento daquilo que é esperado dentro do objetivo (Participante 2).*

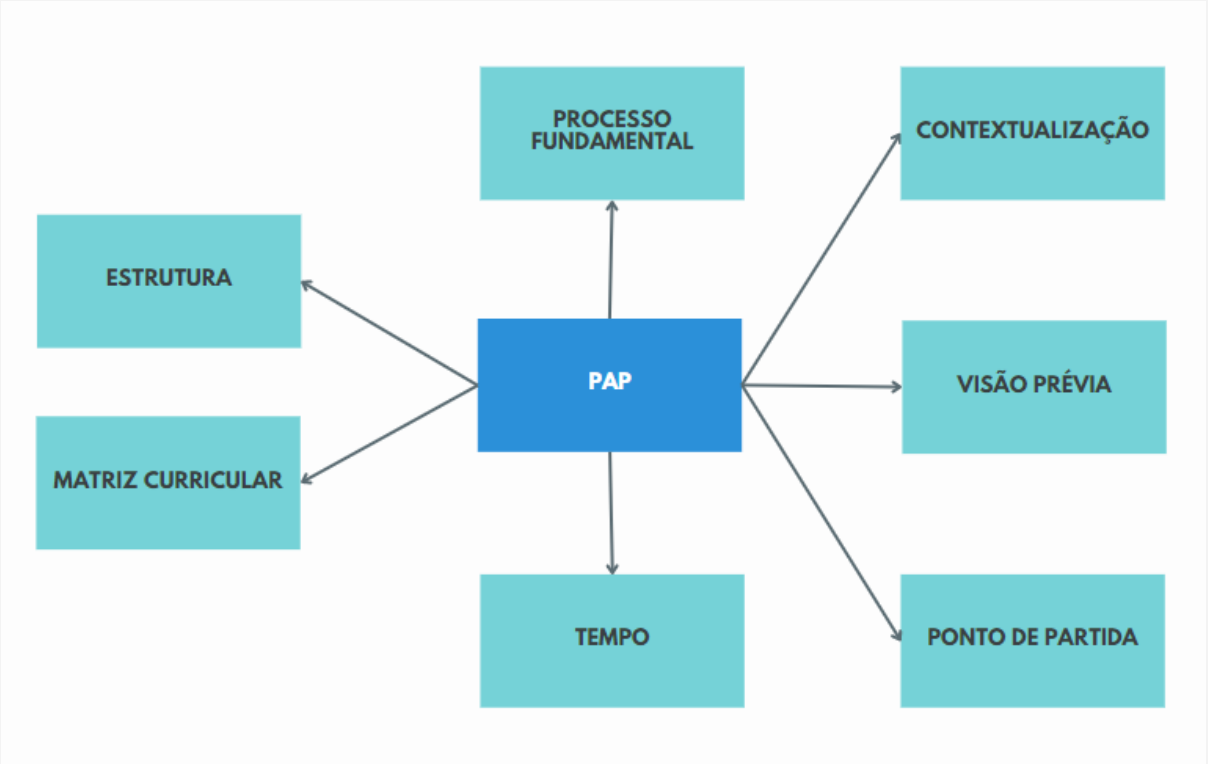
> *Processo de realização de momentos em várias formas, [...] estrutura, que pode ser [...] oficina, [...] documentos, também norteadores que vão colocando alguns pontos principais que têm que ser abordados no conteúdo, então, de diversas metodologias e formatos [...] A orientação pedagógica nesse sentido foi muito importante para deixar claro que os nossos conteúdos tinham que ser desenvolvidos pensando sempre nessa relação de conceito e prática da preceptoria [...] A gente fez uma oficina de alinhamento geral e depois a gente teve os momentos onde a gente fazia o planejamento do conteúdo, discutia sobre esse planejamento do conteúdo e a partir disso a gente começava a produção do conteúdo, então tinha dois momentos importantes: de alinhamento prévio um geral em relação aos recursos que a gente tinha que elaborar dentro do conteúdo e outro que era mais metodológico (Participante 2).*

> *O alinhamento das orientações era muito verdadeiro. A gente conseguia ver a eficácia naquela orientação. Você precisa aprofundar mais esse conteúdo, trabalhar mais referências de base, de aprofundamento (Participante 4).*

- **Tema - Planejamento pedagógico**

O processo de planejamento pedagógico foi uma temática amplamente mencionada pelos participantes, possivelmente por consistir em uma etapa que demanda um subfluxo de produção e respectivo tempo. O PAP foi um dos temas da AT que possibilitou a identificação de subtemas, sendo esses apresentados na figura 8 a seguir:

Figura 8 - Subtemas relacionados à etapa do planejamento da ação pedagógica (PAP)



Fonte: a autora.

Segundo os participantes da pesquisa, a construção do PAP envolve 7 subtemas, quais sejam:

- Subtema - Estrutura: o conteudista necessitava compreender a lógica da estrutura dos elementos do PAP (pré-determinados) e a correlação entre esses

elementos, destacando-se a necessidade de considerar o público-alvo da ação educacional. Em sua fala, o participante 1 trouxe:

> *Por mais que o conteudista tenha essa liberdade da construção, havia, e há, do jeito que eu percebi, um norte muito bem estruturado em diálogo com o que estava sendo feito, o que estava sendo pensado, estruturado, isso eu senti bastante, acho que isso é positivo (Participante 1).*

- Subtema - Matriz curricular: o PAP consiste na estrutura pedagógica de um OA que estará situado em uma trajetória de aprendizagem prevista em uma matriz curricular, por isso foi necessário o cuidado para não haver repetição de conteúdos em diferentes OAs. Em sua fala, o participante 5 trouxe:

> *Acho que deve ser importante [..] esse processo do PAP e discutir com a gente para entender por onde que a gente está passando, para que não tenha repetição de conteúdo, ou para que eu não coloque, por exemplo, um conteúdo numa linha e alguém que vai falar de avaliação também em algum outro momento coloque em outra, que isso é, né, não dá para dizer para o preceptor, faz assim, depois faz assim (Participante 5).*

- Subtema - Processo fundamental: a construção e validação do PAP foi fundamental para a elaboração do conteúdo do OA, pois guiou o processo, estruturou o raciocínio, direcionou a busca na literatura, manteve o trabalho em uma lógica didática, funcionou como um validador que era consultado a cada etapa, agilizou e preveniu retrabalho, permitiu o alinhamento conceitual e metodológico, serviu como um ponto de segurança (caminho correto/tranquilidade) e, por fim, possibilitou ao conteudista novas aprendizagens a respeito da preceptoria. Em suas falas, os participantes trouxeram:

> *Momento conceitual e prático [...]. E, isso é muito importante porque foi fazendo esse desenho mais lógico do que a gente tinha que produzir enquanto conteudista (Participante 2).*

> *Ele seguiu o condutor, nos possibilitou, nos dá um direcionamento nessa construção, porque também há a possibilidade do conteúdo nos fazer viajar…assim, inúmeras possibilidades, e aí tem que voltar… não, mas no PAP eu coloquei isso, então volta, vamos entrar nisso (Participante 3).*

> *Acho que a etapa de planejamento foi bem importante [...] se eu não tivesse conhecido o planejamento, eu não teria conseguido fazer com tanta qualidade ou com tanta facilidade, enfim, a organização do material pedagógico mesmo (Participante 7)*.

- Subtema - Tempo: o conteudista necessitou saber que o planejamento pedagógico é complexo e que demanda considerável tempo de trabalho. Foi preciso elaborar objetivos de aprendizagem, pensar os objetivos dos recursos e, especialmente, fazer o exercício constante de se colocar no lugar do aluno que terá sua experiência de estudo na interação com o OA. Em suas falas, os participantes trouxeram:

> *Talvez eu tenha levado mais tempo elaborando PAP do que praticamente vários conteúdos, assim, porque, como também foi a minha primeira experiência de conteudista numa especialização, e que propôs uma estrutura de ação de plano pedagógico (Participante 3)*.

> *Então aquele momento inicial, onde a gente gastou ali alguns dias, para fazer aquele documento, pensar nos objetivos, pensar no conteúdo, pensar até nas metodologias [...] aquilo ali foi norteador, eu digo que foi essencial [...]. Aquele planejamento eu vejo como um guia (Participante 4).*

- Subtema - Contextualização: o conteudista necessitou contemplar a prática da preceptoria, e para isso precisou ter um olhar atento aos objetivos de aprendizagem e respectivos conteúdos para poder prever as inserções de contextos da prática, que se utilizaram de estudos de caso e situações fictícias que representavam as diferentes realidades (formação dos preceptores e residentes, níveis de atuação no sistema de saúde, dificuldades/fragilidades na preceptoria, etc.). Em sua fala, o participante 8 trouxe:

> *Foi um planejamento extremamente realista, sabe? Não sei se teria uma outra palavra, mas é isso, totalmente próximo do que é a vivência de um preceptor [...] para a gente alcançar os objetivos que foram propostos, para a gente não ficar devaneando, sabe? Não ficar escrevendo coisas que talvez não serão úteis na prática, fazendo esse preceptor que já tem uma vida tão turbulenta, ficar lendo uma coisa que não vai ser aplicável na realidade dele, como em outros cursos que eu já participei [...] Na etapa do planejamento, é aí que nasce tudo, para a gente alcançar o aluno e entrar dentro da realidade dele, quem desenvolve esse planejamento precisa também conhecer quais*

> *são as lacunas realmente de aprendizagem [...] E eu acho que esse planejamento foi bem assertivo nesse sentido (Participante 9).*

- Subtema - Visão prévia: após finalizado, o PAP permitiu visualizar a estrutura pedagógica que estará contida no OA. Em sua fala, o participante 3 trouxe:

> *Quando a gente [...]. tem um PAP [...] isso nos possibilita visualizar antes aquilo que a gente espera que o aluno aprenda. A gente tem objetivos com aquele conteúdo. Aquela construção tem que dar conta de corresponder à aprendizagem do aluno [...] Sem um PAP [...] eu não consigo visualizar uma construção de aprendizagem (Participante 3).*

- Subtema - Ponto de partida: o PAP validado consistiu no documento orientador do conteudista na elaboração do conteúdo, contemplando, entre outros elementos, as estratégias que foram utilizadas para permitir a relação da teoria com a prática da preceptoria, conforme o TR. Em sua fala, o participante 2 trouxe:

> *Ele foi norteador mesmo, a partir do momento que a gente fechou esse plano pedagógico, eu, por exemplo, me instruia através dele, para ver se eu estava seguindo tudo aquilo que a gente tinha pactuado enquanto planejamento. Então, para cada parte do conteúdo que eu ia elaborando, eu sempre voltava para o plano pedagógico para ver se aquilo estava a contento do que estava sendo solicitado e se estava atendendo aquilo que a gente tinha pactuado [...]. Serviu como um ponto de segurança e também um ponto de norteador para conseguir desenvolver o encadeamento lógico do conteúdo (Participante 2).*

Tema - Construção compartilhada - parceria construtiva

Este tema mostrou a forma como os participantes entenderam ter havido uma relação de parceria construtiva com a equipe pedagógica composta de diferentes profissionais. Eles destacaram que a equipe demonstrava coerência e coesão nas orientações. Compreenderam, também, como uma equipe apoiadora na realização do trabalho, especialmente quanto a acolhimento, incentivo e respeito. Nas falas, os participantes disseram:

> *O tempo todo eu via o feedback, olha, mas já pensou nesse sentido? Já pensou por esse lado? E se o aluno, de repente… aqui abre brecha para ele pensar diferente (Participante 1).*
>
> *Apoio também [...] durante a construção do conteúdo, mesmo o PAP já tendo sido revisado p[...], então, é muito essencial assim para o conteudista, ele acaba tendo um suporte, não se encontra sozinho nesse percurso (Participante 3).*
>
> *Ao longo do tempo, esse acompanhamento foi auxiliando. Mudar o rumo ou dar continuidade, ou animar, às vezes, o momento que a gente não estava tão animada, então, de trazer, dizer, não, ó, tá indo bem, vamos lá, então vamos continuar. Então, acho que [...] é bem importante o papel e esse apoio ao longo do processo, seja no começo, pelo Norte, seja ao longo do caminho. Assim, da gente perceber que a gente não está sozinho também ao longo do caminho [...] não estou escrevendo conteúdo sozinho, sem ninguém olhando, sem ninguém de apoio, então tem alguém que sempre vai estar ali revisando, olhando, então ajustando o que precisar, então um pouco nesse sentido, assim (Participante 7).*
>
> *Me senti extremamente acolhida, respeitada e entendo que todo o processo [...] foi assim, construtivo. O tempo todo o que eu senti era isso que [...] eram parcerias no conteúdo e que não [...] estavam corrigindo um trabalho [...]. Eu poderia definir em palavras, respeitosa demais essa orientação e didática, extremamente didática (Participante 9).*

- **Tema - Comunicação efetiva**

Este tema mostrou que a experiência de comunicação com a equipe pedagógica foi efetiva no processo de elaboração de conteúdo. Essa comunicação necessitou ser cuidadosa e disponível e consistia nos momentos de devolutivas e *feedbacks* por parte da equipe, bem como se relacionava aos processos que envolviam entregas (elaboração e/ou ajustes em conteúdos e prazos e cronogramas). Nas falas, os participantes disseram:

> *Então… a responsabilidade, o cuidado e a atenção [...] às vezes, de chamar muita atenção nesse sentido de revisitar, de ver … eu acho que foi fundamental (Participante 1).*
>
> *E o que mais me chamou a atenção é que não havia divergência entre as orientações. Acho que isso também é muito bom para a gente que está sendo orientada, quando a*

> *gente tem uma equipe, que cada um pensa de uma forma [...] caminhos muito diferentes, você acaba não conseguindo chegar a lugar nenhum (Participante 4).*
>
> *Extremamente respeitosa. Isso é uma coisa, assim, diferencial, [...] porque toda orientação [...] ela tem que realmente instruir[...]. A forma como isso foi feito, foi uma forma tão respeitosa que em nenhum momento eu me senti assim, sendo corrigida [...]. Acessibilidade, extremamente importante, [...] pude acessar pelo WhatsApp, fora do drive (Participante 8).*

- **Tema - Suporte técnico**

Este tema mostrou que os participantes entenderam ter havido um suporte técnico, sendo esse de três tipos: tecnológico (diversidade de recursos e atividades no AVA), pedagógico (objetivos de aprendizagem e metodologias, entre outros) e técnico do ponto de vista da preceptoria[3]. Em se tratando de elaboração de OAs, esses 3 tipos de suporte (ou orientações) se encontram imbricados. Alguns participantes compreenderam a relação dos aspectos tecnológicos, pedagógicos e da preceptoria como algo inovador e também complexo. Em sua fala, o participante 1 trouxe:

> *Na EAD, [...] me assustou bastante, não vou negar, porque eu acho que o compromisso e a responsabilidade, ela triplica na minha visão, para que o objetivo seja atingido [...] criou-se uma necessidade de reinvenção na produção do material, né? Para além daquilo que a gente pensa, ou lê, ou estuda, ou faz uso na prática, mas de ampliar tudo isso por conta da maior responsabilidade que eu acho, que é extrema mesmo (Participante 1).*

- **Tema - Tempo**

Este tema mostrou como os participantes entenderam os prazos para a realização do seu trabalho. Alguns conteudistas relataram que a sua experiência com o fator tempo foi negativa e que o tempo necessitava ser repensado e melhorado por parte da equipe de orientação pedagógica. Nas falas, os participantes disseram:

[3] Em alguns momentos as falas dos participantes "misturavam" as orientações técnicas de conteúdo e pedagógicas e isso surgiu em extratos que se relacionavam ao uso de metodologias de ensino e avaliação na preceptoria.

> *A oficina foi muito distante da execução para mim [...] eu acabei me esquecendo muita coisa e tendo, precisando tentar resgatar e enfim, a única coisa assim que não sei se tem alguma relação com a tua pergunta, mas que eu posso te dizer que foi um pouco difícil (Participante 5).*
>
> *A única limitação para mim foi essa questão mesmo de a gente não conseguir ter um tempo adequado em cada etapa (Participante 6).*

Finalizada a apresentação dos temas gerados, gostaríamos de salientar que a avaliação das ações educacionais realizadas por meio da EAD tende a olhar para os resultados da oferta, considerando o objetivo geral que muitas vezes consiste em proporcionar qualificação profissional àqueles que desejam construir novos conhecimentos. No entanto, sem desconsiderar o citado anteriormente, esta pesquisa quis "colocar a sua lente" sobre a etapa anterior à oferta, que é a elaboração e produção dos conteúdos educacionais, compreendidos como OAs. Na realização de uma revisão sistemática, De Leeuw *et al.* (2019) partiram da compreensão de que:

> [...] o e-learning[4] na educação médica de pós-graduação tem visto uma rápida evolução; no entanto, tendemos a avaliá-lo apenas em seu resultado primário ou objetivo de aprendizagem, enquanto a sua eficácia depende de seu *design* instrucional (p.1).

Em relação a isso, a literatura evidenciou que muitos estudos têm se dedicado à análise de resultados em termos de aprendizado, incluindo a comparação do aprendizado mediado pela tecnologia com o aprendizado presencial, tendo-se poucos estudos voltados para o processo pedagógico de produção. Na revisão sistemática citada anteriormente, os autores identificaram nos estudos selecionados que apenas "4% usaram algum tipo de ferramenta para avaliar o *design* instrucional" (De Leeuw *et al.,* 2019, p. 5). Contudo, entendemos que o processo pedagógico de produção significa um campo importante de estudo, uma vez que repercute na experiência do aluno e no resultado da aprendizagem.

[4] O estudo adotou a definição de que o "e-learning é uma abordagem de ensino e aprendizagem representando todo ou parte do modelo educacional aplicado, que se baseia no uso de meios e dispositivos eletrônicos como ferramentas para melhorar o acesso à formação, comunicação e interação e que facilita a adoção de novos conhecimentos, habilidades e/ou comportamento/atitude (Sangra; Vlachopoulos; Cabrera (2012) *apud* Leeuw *et al.* (2019, p. 2).

5.3 Análise dos temas

Em relação aos sete temas gerados no processo da AT, podemos entender que a elaboração de conteúdo para a produção de OAs exige a disponibilidade tanto do conteudista como da equipe pedagógica para realização de um processo de trabalho complexo que envolve comprometimento e tempo.

No tema **informações básicas do processo de elaboração,** vimos a necessidade do conteudista dispor de informações gerais do curso de especialização de preceptores ao qual irá contribuir, bem como a respeito do processo de elaboração dos conteúdos para a produção do OA, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moura *et al.* (2020) “Para que esta modalidade tenha sucesso no contexto educacional é necessária uma série de demandas relacionadas à gestão, ao planejamento, à organização e à produção” (p. 9). Além disso, o compartilhamento das informações sobre a natureza do curso, ou seja:

> [...] as concepções da instituição em relação ao mundo, à sociedade, à educação, à aprendizagem, ao currículo da pessoa que almeja formar [...]. Constitui também um ato político, pois se propõe a objetivar e efetuar mudanças no contexto educacional [...] A conjuntura global deve ser levada em consideração para planejar a Educação a Distância (EAD), principalmente se relacionada ao perfil do público a ser atendido, os objetivos estabelecidos e as condições concretas de oferta” (Moura *et al*. 2020, p.1).

Esse momento é fundamental, pois fica claro ao conteudista o processo de trabalho, as suas responsabilidades e a concepção de aprendizagem adotada pela instituição produtora e ofertante do curso.

No tema **orientações por etapa - diversas formas,** pode ser identificado que os conteudistas compreenderam as características e especificidades de um conteúdo para EAD, embora em alguns momentos relatando a dificuldade para entender uma nova lógica didática. As diversas formas de orientação se fizeram necessárias para atender ao processo de elaboração. Segundo Bernardi, Daudt e Behar (2013), “no contexto da EAD, constata-se assim, a necessidade de uma gestão adequada e diferenciada, principalmente relacionada aos aspectos pedagógico, planejamento e estratégias de comunicação” (p. 137). Além disso, segundo essas autoras:

> [...] o desenvolvimento de um projeto EAD implica um planejamento apurado da organização do trabalho a ser realizado. Nesse projeto, é preciso identificar e atribuir as responsabilidades para cada um dos envolvidos em todas as etapas [...] (p.138).

No tema **planejamento pedagógico,** destacamos a metodologia da contextualização, entendendo que a partir da experiência na preceptoria, o conteudista tem maior condição de contemplar em sua elaboração aquelas situações do dia a dia da preceptoria, proporcionando aos alunos uma aprendizagem aplicada. Segundo McNabb *et al*. (2021), na aprendizagem na saúde, “os educadores devem esforçar-se por proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender e aplicar informações, em vez de memorizá-las. Uma estratégia adicional é incorporar aplicações da vida real” (p. 3). Para esses autores, a ênfase deve estar no conteúdo que irá auxiliar na resolução de problemas encontrados regularmente.

Em relação ao tema **construção compartilhada - parceria construtiva**, observou-se que para além de um trabalho técnico de elaboração de conteúdo (não se trata de um capítulo de livro), a elaboração de um OA envolve a liberdade para que o conteudista compartilhe com a equipe pedagógica a sua compreensão do assunto e sinta-se à vontade para criar formas para abordar os conteúdos. Nesse intuito, “faz-se necessário a implantação de formas de trabalho compartilhadas, em que os diferentes profissionais sintam-se partes da totalidade de ações, de modo que dialoguem e compartilhem saberes” (Miranda; Mangini, 2020, p. 184).

No tema da **comunicação efetiva,** viu-se que além da disponibilidade dos profissionais da equipe, bem como do próprio conteudista em sua rotina de trabalho, pode-se contar com os recursos eletrônicos, os quais são facilitadores do processo comunicacional, que passa a ser quase que instantâneo. A comunicação eletrônica entre profissionais de saúde tem sido fonte de estudos. Moreira, Souza e Turrini (2019), a partir da realização de revisão integrativa concluíram que “fica evidente a vantagem da agilidade da informação e a possibilidade de criação de grupos de conversa com maior disseminação de orientações e rotinas entre os profissionais” (p. 105).

Quanto ao tema **suporte técnico**, em relação ao aspecto tecnológico, as orientações focaram no incentivo ao uso de diversos recursos o que demandava orientações específicas, o pressuposto teórico é de que:

> [...] os OAs podem proporcionar, mediante recursos hipermídias[5], situações de aprendizagem em que o aluno assuma a postura de um sujeito ativo, comprometido, com capacidade argumentativa e reflexiva, tendo condições de construir e reconstruir novas habilidades e conhecimentos com base nos recursos proporcionados pelo OA (Behar *et al*., 2009, p. 70).

Contudo, enfatizando-se o propósito pedagógico de cada recurso proposto, um mapeamento sistemático dos efeitos das TICs nos resultados de aprendizagem, realizado por Lillejord *et al*. (2018), mostrou que o que mais importa é a forma como as ferramentas digitais são pedagogicamente utilizadas, e não a tecnologia em si. O pensar-se sobre essa dimensão pedagógica compreende também os conteúdos da preceptoria, pois como enfatiza Mohr (2011) "os cursos da área da saúde parecem esquecer-se de que, ao lado da competência técnica, é necessária a competência pedagógica para compreender, planejar e executar ações educativas" (p. 53). Quanto a isso, destacamos que em suas falas, os participantes trouxeram:

> *Nós somos trabalhadores da saúde e viemos com uma bagagem de experiência vivenciada. […] A partir disso, como que a gente consegue traduzir em conteúdo? E aí vem a parte, né, essencial do apoio pedagógico, porque nós também não fomos formados para construir conteúdos com esse viés pedagógico, e aí como que a gente dá conta de traduzir a nossa experiência e trazer os conteúdos de uma forma pedagógica que seja interessante para o aluno que está fazendo o curso (Participante 3).*
>
> *Normalmente a gente da saúde não tem nenhuma formação pedagógica, o mais comum é a gente cair de paraquedas na preceptoria, e aí o entendimento é que se o residente faz comigo e faz geralmente igual a mim, é porque a formação está boa (Participante 6).*

Os conteúdos da preceptoria, embora variados, eram voltados para os processos de ensino e aprendizagem. Um exemplo dos tipos de conteúdo que compõem a estrutura curricular de cursos de preceptoria pode ser visto na metanálise realizada por Wu *et al*. (2018, p. 19), que identificou sete categorias principais de conteúdos de preceptoria, quais sejam: papéis e responsabilidades do preceptor, teoria da aprendizagem de adultos, pedagogias no ensino clínico, estratégias de avaliação clínica, habilidades de *feedback,* habilidades em situações desafiadoras e práticas de liderança.

No tema **tempo**, podemos destacar a importância da gestão do tempo de

[5] Integração de várias mídias/linguagens, ou seja, texto, animações, vídeos, sons, gráficos, entre outras (Behar *et al*., 2009, P. 70)

elaboração dos conteúdos (em diversos formatos) para a produção dos OAs, especialmente quando os mesmos estão sendo produzidos concomitantemente à oferta aos alunos. Segundo Aretio (2011), entre as etapas de produção de cursos na modalidade EAD deve constar a “planificación del trabajo y estimación de tiempos” (p. 196) ao qual envolve estabelecer-se que “[...] El desarrollo de los materiales habrá de acordar-se com todos y cada uno de los participantes en su elaboración. Así habrá de fijar la fleja límite final en función de cuándo ha de estar el curso a disposición del público” (p. 208).

Na experiência dos conteudistas, algumas falas referiram a dificuldade em relação aos prazos curtos para a realização do trabalho, o que corrobora com a necessidade de planificação do trabalho e estimativa dos tempos propostos pelo autor citado anteriormente. Sendo assim, esse tema destaca a necessidade da atenção especial por parte da equipe pedagógica quanto à organização e gestão do tempo do processo de elaboração e produção dos OAs e, em alguns casos, também poderá envolver a atenção em relação à outras instâncias envolvidas na oferta de um curso EAD como, por exemplo, validações externas.

5.4Material didático e instrucional

Além dos temas gerados e analisados, acrescentamos que ao longo das entrevistas, oportunamente problematizou-se com os participantes no sentido de verificar seu conhecimento e/ou utilização de algum manual que tivesse servido de apoio ao seu trabalho de elaboração de conteúdo. Nas falas, alguns participantes referiram ter realizado a busca desse tipo de material educacional. A participante 8 trouxe que:

> *Eu te falo que não existe, vou te contar uma experiência, assim, quando eu passei [...] neste edital, eu procurei um material assim, entende? [...] se não fosse a orientação [...] não teria a qualidade que tem [...] porque não existe, eu particularmente não encontrei esse material, onde a gente pudesse ler, pudesse ter exemplo de como que é, não existe. Então, assim, quem construiu [...] com os conteudistas [...] foi a equipe. [...]. Então, eu acho que pensando em deixar isso para que outros não sofram como nós sofremos, não existia esse material na literatura, e eu te falo que eu procurei bastante. Acho que precisa, por mais que seja, pareça, talvez por você estar muitos anos com isso, talvez você entenda ser simples, mas eu vou te falar que não é. [...]. Eu aprendi*

> *muito, muito de verdade, com coisas assim, que parecem corriqueiras [...], mas que no mercado muita gente não sabe o que é um PAP, entende? [...] construir um material que traga esses conceitos mesmo [...] o que é um PAP, o que é um objeto de aprendizagem, o que é um conteúdo, como que é, o que um conteudista faz? (Participante 8).*

Dessa forma, os resultados da pesquisa contribuíram para a elaboração do manual do conteudista para o planejamento pedagógico e elaboração de objetos de aprendizagem voltados para a preceptoria na área da saúde: materiais educacionais ofertados na modalidade EAD. Entendemos que esse tipo de produto corresponde ao item material didático, contido no Relatório de Grupo de Trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois consiste em um "produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais" (Brasil, 2019, p. 43).

Nesse sentido, o referido manual do conteudista poderá servir de apoio às ações de formação de conteudistas para a elaboração de conteúdo a ser utilizado em ofertas educacionais voltadas para a preceptoria na área da saúde, na modalidade da EAD, bem como aos profissionais das equipes multiprofissionais que atuarão no processo de produção dos OAs.

Como podemos observar, são muitas as especificidades presentes na EAD - potencialidades e limitações, a depender das condições de cada ação educacional e da instituição ofertante, contudo, entende-se como um campo de formação que seguirá em avanço. Há evidências na literatura de que se trata de uma ferramenta útil para superar barreiras de acesso para profissionais de saúde, segundo Frehywot *et al.* (2013), estudos[6] "relataram que a maioria dos estudantes e professores elogiaram os programas de *e-learning* como ferramenta eficazes e criativas para o desenvolvimento da capacidade regional" (p. 9), quanto a isso gostaríamos de citar a fala da participante 1:

> *[...] você vê que o ensino à distância é fundamental no nosso país. Pensando na distância entre as pessoas e pensando na possibilidade de acesso. Eu trabalhei com profissionais que estavam em áreas muito distantes e essa ferramenta foi fundamental*

[6] Os autores revisaram estudos relacionados ao *e-learning* na educação médica em países de baixa e média renda, incluindo o Brasil.

> *para que o conteúdo chegasse. A gente sabe que ainda o ensino básico em algumas regiões do Amazonas é por meio dessa tecnologia (Participante 1).*

Na era da informação, a “aprendizagem *online* oferece acessibilidade, conveniência e flexibilidade, o que pode ser uma grande vantagem para os adultos que trabalham” (Wu *et al*., 2018, p. 21), e uma estratégia para ampliar a capacidade da força de trabalho na assistência à saúde.

Sendo assim, os resultados permitiram a compreensão da forma como os conteudistas experienciaram as orientações e o acompanhamento sistematizado por parte da equipe pedagógica, composta por profissionais da área da educação e da área da saúde, durante a elaboração de OAs para a formação de preceptores na modalidade EAD. Além disso, os temas gerados na AT permitiram abordar a forma como os conteudistas compreenderam e utilizaram em seu trabalho os aspectos pedagógicos (orientações pedagógicas e voltadas para a preceptoria) e tecnológicos orientados pela equipe. Assim, para a realização de um processo eficiente de elaboração de OA, entendeu-se como recomendável a realização de ações de formação do conteudista, além da disponibilidade de materiais de apoio. Dessa forma, enquanto produto desse processo de mestrado, apresenta-se enquanto produção técnica, o **manual do conteudista para o planejamento pedagógico e elaboração de objetos de aprendizagem voltados para a preceptoria na área da saúde**.

PRODUTO TÉCNICO

MANUAL DO CONTEUDISTA

PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM VOLTADOS PARA A PRECEPTORIA NA ÁREA DA SAÚDE

Materiais educacionais ofertados na modalidade EAD

Alessandra Tavares Francisco Fernandes

XXX Lorem ipsum tellus bibendum turpis enim, risus adipiscing torquent lectus facilisis proin, cras libero sit aliquet. dictum praesent potenti erat venenatis leo nunc.

XXX XXX-XXX-XXX-XXX-X

Lorem ipsum Lorem ipsum Lorem ipsum

XXXX

Lorem ipsum lorem ipsum lorem ipsum lorem ipsum

Autora

Alessandra Tavares Francisco Fernandes

Pedagoga, psicóloga, coordenadora pedagógica do curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) do Hospital Moinhos de Vento.

Este manual consiste no produto técnico do Mestrado Profissional em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Tecnologias para o SUS do Grupo Hospitalar Conceição, 2023.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Parte 1 - Situando o trabalho

1.1 Cursos de especialização em preceptoria médica, multiprofissional e em área profissional da saúde
1.2 Aluno preceptor
1.3 Conteudista preceptor
1.4 Concepção pedagógica

Parte 2 - Orientações para o planejamento pedagógico do Objeto de Aprendizagem (OA)
2.1 Termo de Referência (TR)
2.2 Plano da Ação Pedagógica (PAP)
    2.2.1 Estrutura do PAP
    2.2.2 Elementos do PAP
        2.2.2.1 Títulos dos capítulos
        2.2.2.2 Objetivos de aprendizagem
        2.2.2.3 Conteúdos
        2.2.2.4 Metodologias de ensino
        2.2.2.5 Recursos educacionais
        2.2.2.6 Metodologias de avaliação
        2.2.2.7 Carga-horária
        2.2.2.8 Referências
2.3 Revisão pedagógica e de conteúdo do PAP
2.4 Validação do PAP

Parte 3 - Orientações para a elaboração do OA
3.1 Criação do *storyboard*
        3.1.1 Elaboração do texto de base
        3.1.2 Utilização de personagens mediadores na condução didática

3.1.3 Inserção de recursos educacionais diversos

3.1.4 Formatação e métricas

3.2 Fluxo de produção da ação educacional na EAD

3.3 *Checklist* da avaliação pedagógica e de conteúdos do OA

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

Prezado conteudista, bem-vindo!

Este manual foi produzido para apoiá-lo ao longo do processo de elaboração dos conteúdos dos Objetos de Aprendizagem (OA) dos cursos ofertados na modalidade da educação a distância (EAD).

Atente para o conceito de OA, que integrará fortemente nosso diálogo ao longo desse processo. O OA consiste em uma entidade digital, autocontida e reutilizável com um objetivo claro de aprendizagem que contém pelo menos três componentes internos: conteúdos, atividades e elementos de contexto (Laverde *et al*., 2007).

Portanto, a elaboração de um OA que atenda às orientações pedagógicas e tecnológicas é o objetivo de seu trabalho enquanto conteudista.

Mas, o que o conteudista faz?

A resposta a essa pergunta dialoga significativamente com o propósito deste manual. Ao longo de quase uma década de trabalho junto a conteudistas, foram inúmeras as oportunidades de orientações e ações, individuais e coletivas, oficinas e reuniões pedagógicas, presenciais e *onlines*, para contemplar essa resposta. Assim, o intuito deste material de apoio não pode ser outro que não colaborar no processo de trabalho do conteudista, pois não substitui as especificidades (e aprendizagens) que se fazem presentes ao longo das interações nas orientações pedagógicas.

Dessa forma, o objetivo é apoiar o conteudista ao longo do processo de elaboração de OAs produzidos para a oferta de cursos de especialização em preceptoria na área da saúde. Essas orientações se fazem necessárias porque, na modalidade EAD, o sequenciamento dos OA, a partir da matriz curricular, necessita apresentar coerência na organização didática, uso de metodologias de ensino e avaliação, tipos de recursos de comunicação e interação, e linguagem dialógica, entre outros.

De forma didática, são abordados conteúdos fundamentais à elaboração de OAs, os quais estão divididos em 4 partes: a primeira situando o trabalho enquanto nível e área de formação (pós-graduação na área da saúde) e os conceitos e concepções adotados; a segunda, abordando o planejamento pedagógico do OA; a

terceira, orientando a elaboração do OA; e a quarta, apresentando o processo de produção do OA para a oferta no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Salienta-se que, ainda que tenha como foco a formação em preceptoria (especialização), as orientações contidas neste manual podem apoiar equipes pedagógicas e conteudistas no desenvolvimento de outras ações educacionais.

E, por fim, se deseja apoiar ações de formação de conteudistas, capacitando-os para a elaboração de OAs para ofertas educacionais na modalidade da EAD, voltadas para a qualificação de profissionais para atuarem na preceptoria e, assim, fortalecer os programas de residência da área da saúde, no Sistema Único de Saúde.

Boa leitura!

Parte 1 - Situando o trabalho

1.1 Cursos de especialização em preceptoria médica, multiprofissional e em área profissional da saúde

Os cursos de especialização *Lato Sensu* em preceptoria médica, multiprofissional e em área profissional da saúde são destinados à formação de preceptores de programas de residência das áreas de biomedicina, ciências biológicas, educação física, enfermagem, farmácia, física médica, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, psicologia, saúde coletiva, serviço social e terapia ocupacional.

Estes cursos visam o desenvolvimento e qualificação das competências da preceptoria na área da saúde, utilizando metodologias ativas e contextualizações, as quais possibilitam que o aluno relacione o conteúdo estudado com o seu campo de prática, contribuindo para sua motivação e engajamento.

Desenvolvidos na modalidade EAD, tutorados, com momentos síncronos e assíncronos, os cursos de especialização em preceptoria conseguem alcançar preceptores de todas as regiões do Brasil, oportunizando a formação e a qualificação da preceptoria também para aqueles alunos que se encontram distantes dos grandes centros de formação e/ou que compreendem que uma especialização nesta modalidade melhor atende às suas condições atuais para o estudo (autonomia para organizar a própria rotina de estudo, possibilidade de estudar sem precisar se ausentar do trabalho ou ter que viajar para outra cidade).

1.2 Aluno preceptor

Entre as estratégias governamentais para atender à necessidade de formação de profissionais para a assistência à saúde da população brasileira estão os cursos de especialização, sobretudo das residências em saúde, consideradas o padrão-ouro de formação destes profissionais. Dentre estratégias de formação, podemos destacar o Plano Nacional de Fortalecimento das Residências, cujas ações têm

como público-alvo prioritário os preceptores dos programas de residência em saúde (Brasil, 2021).

Muitas são as situações envolvidas na escolha ou definição dos profissionais que assumem a preceptoria nos diversos programas de residências em saúde no Brasil, contudo, muitas vezes esses profissionais não tiveram a oportunidade de estudar sobre processos de ensino e aprendizagem ao longo de suas formações.

Sendo assim, esse aluno, de diversas formações profissionais, que realiza a preceptoria na Atenção Primária à Saúde (APS) ou na atenção especializada ambulatorial e hospitalar, e que se matricula em um curso de especialização em preceptoria, está buscando desenvolver competências com vistas a qualificar as ações de ensino junto aos residentes.

Nessa perspectiva, o foco dos cursos de especialização em preceptoria é "ensinar a ensinar e ensinar a avaliar a aprendizagem", portanto, um grande desafio a você, conteudista, diz respeito a abordar em seus conteúdos educacionais as metodologias educacionais que poderão ser utilizadas pelo aluno preceptor em seu programa de residência.

Além disso, é importante lembrar que o aluno é um profissional já graduado, à maior parte das vezes especialista, com rotina de trabalho complexa e extensa, o que envolve pensar em formas de potencializar seus momentos de estudo, na andragogia[7] e, principalmente, no atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

Como você pode perceber, temos importantes desafios, dentre os quais pensar na experiência desse aluno em uma especialização em preceptoria na modalidade EAD. Isso envolverá, muitas vezes, o exercício imaginativo e empático de se colocar no lugar do aluno, além do esforço em elaborar conteúdos que sejam instigantes, de forma a contribuir para manter seu interesse e motivação nos estudos e sua permanência no curso.

1.3 Conteudista preceptor

[7] A andragogia corresponde à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. É preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos. Baseia-se nos seguintes princípios: necessidade de saber; autoconceito do aprendiz; papel das experiências, prontidão para aprender e orientação para aprendizagem (Martins, 2013).

O conteudista é o profissional com *expertise* para elaborar o conteúdo educacional que será ofertado aos alunos ao longo do curso de especialização.

As principais atribuições do conteudista consistem em pesquisar, selecionar e elaborar conteúdos educacionais relevantes, atualizados, baseados em evidências e referenciados, conforme os objetivos de aprendizagem previamente definidos, para compor o OA que será produzido.

É imprescindível que o profissional que irá elaborar o conteúdo educacional para o curso de especialização em preceptoria tenha experiência tanto na área de formação como na preceptoria. Isso permitirá contemplar temas ou abordagens relevantes (e ainda frágeis) a serem trabalhados na prática da preceptoria, bem como contribuirá para a relação do conteúdo com o ensino em serviço, por meio da elaboração de exemplos e situações contextualizadas elencadas do dia a dia da preceptoria.

Outro ponto fundamental no desenvolvimento de conteúdo da preceptoria é a compreensão do que é o **processo de ensino e aprendizagem**, conceito-chave que transversaliza todos os OAs. Para isso, é preciso lembrar que educação não existe sem interação e que as direções do ensinar e do aprender são fortemente fundamentadas nas relações e ações efetuadas entre professores, alunos e meio ambiente (Longui; Behar; Bercht, 2009). Além disso, o processo de ensino e aprendizagem envolve a compreensão de que ensinar não é transferir a inteligência do objeto de conhecimento ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (Freire, 1996).

Dessa forma, o preceptor, enquanto mediador desse processo relacional, necessita saber aplicar metodologias educacionais (ensino e avaliação), que subsidiem a sua prática e que estejam condizentes com as necessidades de aprendizagem dos residentes e com as realidades dos serviços de saúde.

Além do conceito-chave acima, é importante que o conteudista considere em seu conteúdo o desenvolvimento de uma **formação crítico-reflexiva** acerca dos processos de ensino e aprendizagem vigentes nos programas de residência, bem como aqueles que irá qualificar em sua prática. A abordagem crítico-social dos conteúdos possibilita aos alunos apreender o objeto de conhecimento em suas características e nas suas relações. Os conteúdos são “situados” no mundo de hoje,

ampliam a experiência cotidiana, levam a formar valores e convicções diante dos desafios da realidade (Libâneo, 2010).

Nesse sentido, o trabalho do conteudista envolve uma prática pedagógica cujo objetivo maior consiste em uma mudança da prática, e ao mudá-la o aluno da especialização estará contribuindo para qualificar a formação dos residentes.

1.3.1 Responsabilidades do conteudista

A produção de um OA é complexa e envolve vários profissionais, além do conteudista. Por isso a importância do alinhamento conceitual, metodológico e processual (etapas, prazos, entregas, etc.) e de se estabelecer uma relação transparente e eficiente. O quadro 1 a seguir sintetiza as principais responsabilidades do conteudista, muitas das quais serão aprofundadas ao longo deste manual.

Quadro 1 - Responsabilidades do conteudista

Responsabilidades do conteudista
Participar dos momentos de orientação pedagógica (oficinas e reuniões), considerando o tempo da agenda e infraestrutura tecnológica necessária: conectividade, ambiente e equipamentos (microfone e *webcam*), no caso de encontro *online.*
Saber utilizar ferramentas de comunicação por meio de mídias eletrônicas (*Google Meet*, *e-mail*, *Google drive*, *Hangouts,* etc.).
Apropriar-se do Termo de Referência (TR) do OA que irá elaborar, dirimindo dúvidas quando se fizerem presentes.
Construir o Planejamento da Ação Pedagógica (PAP) do OA, conforme orientação pedagógica.
Selecionar e utilizar referências científicas pertinentes e atualizadas, utilizando a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (Norma ABNT 10520).

Compreender todas as etapas do fluxo de produção.
Elaborar conteúdo autoral teórico e prático, atualizado e baseado em evidência científica, na forma de *storyboard* e roteiros de produção.
Listar todas as referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento do conteúdo, bem como indicadas como leituras, conforme as normas da ABNT (Norma ABNT 6023).
Elaborar as atividades (formativas e somativas) que irão compor o OA, conforme diretrizes pedagógicas.
Realizar ajustes solicitados pela equipe pedagógica.
Atentar para direitos autorais na escolha e uso de referencial bibliográfico e recursos gráficos e digitais, incluindo arquivos de textos, vídeos, sons e imagens.
Cumprir os prazos, conforme o cronograma pactuado.
Entregar relatório final para encerramento das atividades, se necessário.

Fonte: a autora.

É fundamental que você compartilhe com a equipe pedagógica alguma situação que porventura venha ocorrer e que possa interferir na realização da atividade no prazo acordado, de forma a pensar-se, conjuntamente, uma alternativa para não ocasionar prejuízo ao processo de elaboração e produção, bem como na oferta aos alunos.

1.4 Concepção pedagógica

As formações na área da saúde têm enfatizado a necessidade da articulação das ações educacionais com o cotidiano da prática, entendendo o SUS como importante campo de aprendizagem.

Nessa perspectiva do ensino em serviço, os conteúdos educacionais são elaborados visando o desenvolvimento da aprendizagem significativa e contextualizada, que dialoga diretamente com as competências necessárias à prática da preceptoria.

A **integração ensino-serviço** é compreendida como o trabalho coletivo, pactuado e integrado entre estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, visando à qualificação da formação profissional (Albuquerque *et al.*, 2008) em diferentes cenários de atenção à saúde. Ela possibilita o compartilhamento de saberes durante a formação profissional, promovendo uma estreita relação entre teoria e prática, de forma contextualizada, contribuindo para a formação de um profissional mais humano, ético e justo (Rosa *et al*., 2023). Na **aprendizagem significativa** o aluno apresenta motivação para aprender; assim, compreende, reflete e atribui novos conceitos, partindo de conhecimentos e experiências prévias, modificando os significados existentes, por meio da organização e integração na estrutura cognitiva. Dessa forma, o aluno torna estes conceitos significativos, os quais, necessariamente, são transferidos para outras situações que vivenciar (Agra *et al.*, 2019). E, a **aprendizagem contextualizada**, por sua vez, diz respeito a estratégias de ensino com referência direta a eventos e práticas do mundo real (Perin, 2011). Para Akpinar e Sengul (2018), envolve situar o conteúdo em um contexto da vida real, fictício ou metafórico, com o objetivo de tornar concretos os conceitos abstratos, aumentar a compreensão e facilitar a aprendizagem.

O modelo pedagógico que fundamenta todo o trabalho é o da **pedagogia baseada nas relações**. Nele, o aluno constrói o conhecimento à medida que problematiza a sua realidade e a sua ação sobre a mesma. Nessa concepção, a aprendizagem está centrada na relação aluno-professor, não existindo, portanto, polaridade. Ela deve transitar em ambos os sentidos, dialeticamente, de tal modo que o educador, além de ensinar, passa a aprender e o educando além de aprender, passa a ensinar (Becker, 2011).

Nessa perspectiva interacionista, o aluno é protagonista na construção do conhecimento, entendimento esse que convida à utilização de **metodologias ativas de aprendizagem**. Essas metodologias pressupõem a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas

quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (Bacich; Moran, 2018).

A organização das matrizes curriculares dos cursos de especialização tem como base a concepção de **educação por competências**. Ao adentrar o campo educacional, o conceito de competência passou a ser adotado em diversos âmbitos, desde níveis que podem ser considerados macro, como por exemplo nas políticas públicas e nas reformas curriculares, quanto em níveis micro, como por exemplo os planejamentos didáticos.

No campo da educação o conceito de competências é polissêmico, contudo, voltando-se o olhar para os diferentes contextos de trabalho na saúde, as competências podem ser entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, com utilização dos recursos disponíveis, e exprimindo-se em iniciativas e ações que traduzem desempenhos capazes de solucionar, com pertinência, oportunidade e sucesso, os desafios que se apresentam à prática profissional (Conselho Nacional de Educação, 2014).

Dessa maneira, os cursos de especialização, na modalidade EAD, consistem em oportunidades de formação profissional para os preceptores de residências na área da saúde desenvolverem e qualificarem as competências necessárias em sua atuação, por meio da reflexão sobre a prática e da construção do conhecimento mediada pela interação com tutores, colegas e recursos educacionais.

Parte 2 - Orientações para o planejamento pedagógico do Objeto de Aprendizagem (OA)

2.1 Termo de Referência (TR)

A primeira etapa do fluxo de produção se chama **análise da demanda**, na qual são estabelecidas as diretrizes do curso de especialização junto ao demandante, que pode ser um órgão federal (Ministério da Saúde), estadual (secretarias estaduais) ou outras instituições. A sistematização dessas tratativas, dentre outros, ocorre em um documento chamado de Termo de Referência (TR).

O TR, formulado pela equipe pedagógica junto ao demandante da ação educacional, é o “ponto de partida” do trabalho do conteudista, pois nele constam algumas das informações que deverão ser consideradas na elaboração do planejamento pedagógico do OA.

Para cada OA haverá um TR específico.

O TR é um documento de referência e, portanto, não modificável.

O TR, assim como demais documentos orientadores e o cronograma de trabalho, normalmente são disponibilizados ao conteudista no primeiro encontro com a equipe pedagógica.

2.2 Plano de Ação Pedagógica (PAP)

O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação (Leal, 2005). Ao ser solicitado a reunir-se com a equipe pedagógica para iniciar a elaboração do planejamento da ação pedagógica (PAP) do OA pelo qual é responsável, você irá observar que inúmeras questões poderão surgir à sua

mente, especialmente se você também realiza a atividade da docência. Por exemplo, se você fosse contratado para elaborar um OA sobre “Ensino e aprendizagem da segurança do paciente (SP)”, algumas dessas questões, para além do aspecto histórico e das metas e ferramentas da SP, poderiam ser:

- Em qual local, e nível de atenção do sistema de saúde, os alunos atuam como preceptores?
- Quais são as necessidades de aprendizagem desses preceptores?
- Quais conhecimentos prévios já dispõem?
- Quais são as competências a serem desenvolvidas pelos preceptores para o ensino de uma assistência mais segura?
- Quais são os objetivos de aprendizagem necessários para o desenvolvimento dessas competências?
- Quais são os conteúdos mais atualizados e as evidências científicas disponíveis sobre SP?
- Qual sequência/hierarquização do conteúdo é a mais adequada para a aprendizagem?
- Quais situações da prática necessitam ser abordadas nas metodologias de ensino para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem?
- Quais metodologias avaliativas podem ser utilizadas na avaliação das aprendizagens, conforme os objetivos de aprendizagem?
- Qual carga horária é necessária para o estudo?

Como você pode ver no exemplo anterior, ao se pensar o tema do OA e a sua relação com a prática da preceptoria, já surgem questões, de diferentes níveis de complexidade, que podem ser contempladas na formação dos preceptores, percebendo-se, assim, a importância do PAP para a organização da ação educacional, com vistas a alcançar os objetivos de aprendizagem.

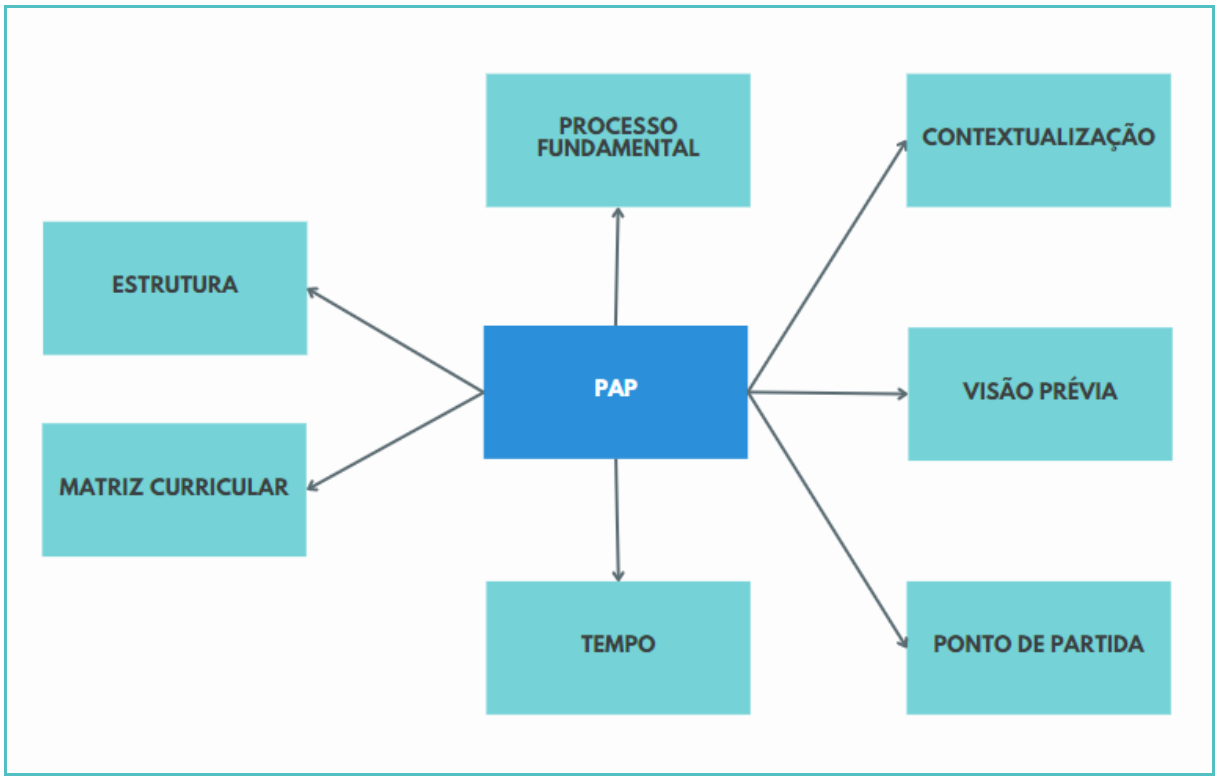
Mas, afinal, o que é o PAP?

O PAP é o instrumento estruturado (arquivo editável), disponibilizado pela equipe pedagógica ao conteudista, para sistematizar a proposta pedagógica do OA, e, em um segundo momento, guiar a sua elaboração do conteúdo.

A figura 1, a seguir, apresenta 7 pontos-chave da construção do PAP na visão dos conteudistas de um curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na

Área da Saúde [8]:

Figura 1 - Pontos-chave da construção do PAP



Fonte: a autora.

Segundo os participantes da pesquisa, a construção do PAP envolve 7 pontos-chave, quais sejam:

- Estrutura: o conteudista necessita compreender a lógica da estrutura dos elementos do PAP (pré-determinados) e a correlação entre esses elementos, destacando-se a necessidade de considerar o público-alvo da ação educacional;

- Matriz curricular: o PAP consiste na estrutura pedagógica de um OA que estará situado em uma trajetória de aprendizagem prevista em uma matriz curricular, por isso o cuidado para não haver sobreposição de conteúdos em diferentes OAs;

[8] Os pontos-chave do PAP foram extraídos do processo de pesquisa da dissertação de mestrado profissional intitulada “Orientação pedagógica na elaboração de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores por meio da educação a distância: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, multiprofissional e em área profissional da saúde”, PPG Avaliação de Tecnologias para o SUS, GHC/ 2023.

- Processo fundamental: a construção e validação do PAP é fundamental para a elaboração do conteúdo do OA, pois guia o processo, estrutura o raciocínio, direciona a busca na literatura, mantêm o trabalho em uma lógica didática, funciona como um validador que é consultado a cada etapa, agiliza e previne retrabalho, permite o alinhamento conceitual e metodológico, serve como um ponto de segurança (caminho correto/tranquilidade) e, por fim, possibilita ao conteudista novas aprendizagens a respeito da preceptoria;

- Tempo: o conteudista necessita saber que o planejamento pedagógico é complexo e que demanda considerável tempo de trabalho. É preciso elaborar objetivos de aprendizagem, objetivos dos recursos e, especialmente, fazer o exercício constante de se colocar no lugar do aluno que terá sua experiência de estudo na interação com o OA, entre outros;

- Contextualização: o conteudista necessita contemplar a prática da preceptoria, e para isso precisa ter um olhar atento aos objetivos de aprendizagem e conteúdos para prever as inserções de contextos da prática, que se utilizarão de estudos de caso e situações fictícias que representam as diferentes realidades (formação dos preceptores e residentes, níveis de atuação no sistema de saúde, dificuldades/fragilidades na preceptoria, etc.);

- Visão prévia: após finalizado, o PAP permite visualizar a estrutura pedagógica que estará contida no OA;

- Ponto de partida: o PAP validado consiste no documento orientador do conteudista na elaboração do conteúdo, contemplando, entre outros elementos, as estratégias que serão utilizadas para permitir a relação da teoria com a prática da preceptoria, conforme o TR.

Ademais à função de guia do processo de elaboração do conteúdo do OA, o PAP serve para a consulta dos planejamentos dos OAs produzidos tanto para a composição de novas propostas educacionais (novas matrizes curriculares), quanto para fins de comprovação junto ao Ministério da Educação (MEC) e outras

instituições que porventura estejam vinculadas à ação educacional. Além disso, é consultado para verificar a necessidade de atualização de conteúdos educacionais antes de cada reuso.

Contudo, sua função extrapola a lógica didática, uma vez que envolve para além da concepção de sujeito que constrói conhecimento, a concepção de um sujeito que vive e atua na sociedade, e, em nosso caso, nos serviços públicos de saúde. De acordo com Luckesi (2013), o planejamento é um ato político-social, científico e técnico: quando está comprometido com as finalidades sociais, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; e na medida em que exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados. É um ato político-pedagógico porque revela intenções e intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir (Leal, 2005).

Sendo assim, ao construir um PAP, trata-se de uma prática didática ou pedagógica?

Pode-se entender que ambas, pois a lógica da didática visa o processo educacional para a construção das aprendizagens por parte do aluno. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2016).

Outro ponto a se destacar é o de que ao construir o PAP, o conteudista deve estar atento à tendência de trazer para o ato de planejar a sua compreensão sobre a forma como os alunos aprendem, pois ainda que algumas vezes não tenha realizado essa reflexão, é possível que permaneça repetindo práticas de sua própria experiência pessoal como aluno. Por isso, é importante que compreenda a concepção pedagógica que deverá embasar esse trabalho, conforme consta no item 1.4 deste manual.

2.2.1 Estrutura do PAP

Como mencionado anteriormente, o PAP é constituído de elementos que podem variar conforme nível de formação ou tipo de ação educacional. Contudo,

tem-se elementos básicos que se repetem nos diversos PAPs.

No PAP de OAs, contemplamos a estrutura e os elementos apresentados na figura 2. Em seguida da figura, veja explicação de cada elemento.

Figura 2 - Modelo de PAP

<table>
<tr><td colspan="6">PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP) PARA PRODUÇÃO DE OBJETO DE APRENDIZAGEM (OA) PARA EAD</td></tr>
<tr><td colspan="3">Curso:
Unidade de Ensino (UE):
Objeto de Aprendizagem (OA):</td><td colspan="3">Versão:
Data:
Público-alvo:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Líder do Projeto:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Revisão pedagógica:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Revisão técnica de conteúdo:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Conteudista:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Carga horária:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Ementa:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivo geral:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Competência:</td><td colspan="3">Objetivos de aprendizagem (O aluno será capaz de:)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Competência:</td><td colspan="3">Objetivos de aprendizagem (O aluno será capaz de:)</td></tr>
<tr><td>Títulos capítulos</td><td>Objetivos de aprendizagem</td><td>Conteúdos</td><td>Metodologias, estratégias de ensino e recursos educacionais</td><td>Metodologias de avaliação</td><td>Carga horária</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Referências:					

Fonte: a autora.

2.2.2 Elementos do PAP

- Elementos de identificação

A parte inicial do PAP apresenta os elementos de identificação, conforme figura 3.

Figura 3 - Elementos de identificação do PAP

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP) PARA PRODUÇÃO DE OBJETO DE APRENDIZAGEM (OA) PARA EAD	
Curso: Unidade de Ensino (UE): Objeto de Aprendizagem (OA):	Versão: Data: Público-alvo:
Líder do Projeto:	
Revisão pedagógica:	
Revisão técnica de conteúdo:	
Conteudista:	
Carga horária:	
Ementa:	
Objetivo geral:	
Competência:	
Competência:	

Fonte: a autora

Esses elementos identificam a ação educacional original ao qual o OA foi elaborado, bem como o próprio OA, incluindo a data da elaboração, a descrição do público-alvo ao qual se destina, os profissionais envolvidos na elaboração e

revisões, a carga-horária total, a ementa, o objetivo geral e as competências. Essas informações são repassadas ao conteudista, oriundas do Projeto Pedagógico do Curso.

2.2.2.1 Títulos dos capítulos

Os títulos dos capítulos informam a temática do capítulo. Além disso, são utilizados, juntamente com a sequência hierárquica dos conteúdos, na composição do menu de conteúdo do OA, que servirá como um orientador do percurso de estudo do aluno.

2.2.2.2 Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem descrevem de forma objetiva os resultados de aprendizagem pretendidos, ou, ainda, as aprendizagens que o aluno precisa construir para desenvolver as competências desejadas. Para deixar clara a ação pretendida, a descrição do objetivo de aprendizagem deve sempre iniciar com um (apenas um) verbo no infinitivo. Veja no quadro 2 um exemplo dessa relação.

Quadro 2 - Competência e objetivos de aprendizagem relacionados

Competência	Objetivos de aprendizagem
Utilizar metodologias de ensino e avaliação para a aprendizagem e aplicabilidade da segurança do paciente nos serviços de saúde.	Compreender o conceito de segurança do paciente e a aplicabilidade dessa abordagem no contexto da preceptoria.
	Aplicar metodologias para o ensino da segurança do paciente utilizando as ferramentas de segurança do paciente.
	Aplicar metodologias para a avaliação da aprendizagem da segurança do paciente no âmbito da preceptoria.

Fonte: a autora.

Os objetivos de aprendizagem sistematizam e conduzem toda a ação educacional, desde o planejamento até a avaliação da aprendizagem dos alunos. Defini-los significa estruturar todo o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas (Ferraz; Belhot, 2010). A sua elaboração envolve pensar nos seguintes aspectos: domínios da aprendizagem (cognitivo, afetivo e psicomotor), tipos de conhecimento e processos cognitivos, e, também, nas especificidades da produção do OA.

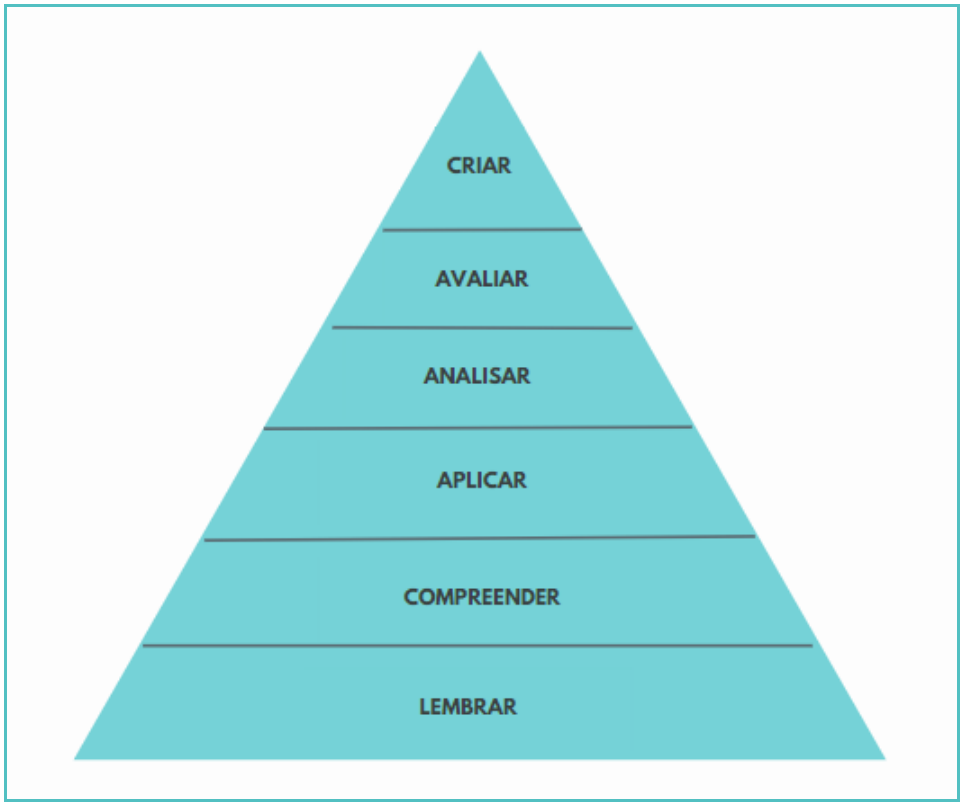
A Taxonomia de Bloom apresenta 3 domínios de aprendizagem, conforme mencionados acima, mas neste manual, para fins didáticos teremos como foco o domínio cognitivo.

Domínio cognitivo da aprendizagem: tipos de conhecimento e processos cognitivos

Entre os elementos estruturantes da construção do PAP estão os objetivos de aprendizagem, os quais geram dúvidas e dificuldades em função de outros tipos de objetivos que frequentemente estão presentes no dia a dia dos profissionais de saúde, como por exemplo os objetivos do planejamento estratégico situacional e objetivos de projetos variados, entre outros. Para direcionar o pensamento e contribuir na elaboração dos objetivos de aprendizagem, recomendamos ter como referência a frase: **“O aluno será capaz de …”**, ou seja, a partir do estudo do OA, o que o aluno terá condições de “saber/fazer” em termos de aprendizagem?

Para auxiliar as definições dos objetos de aprendizagem, utilizamos o referencial da Taxonomia de Bloom - revisada por Anderson e Krathwohl em 2001. Veja na figura 4 a pirâmide que permite entender os níveis dos processos cognitivos (e suas complexidades) aos quais os objetivos de aprendizagem estarão voltados.

Figura 4 - Taxonomia de Bloom – revisada



Fonte: adaptado de Anderson *et al.*, 2001.

Além dos níveis dos processos cognitivos, temos quatro tipos de conhecimento: factual, conceitual, procedimental e metacognitivo. O quadro 3 a seguir apresenta a junção desses tipos de conhecimento com os níveis dos processos de pensamento, trazendo alguns exemplos de objetivos de aprendizagem:

Quadro 3 - Taxonomia de Bloom - revisada

Conheci-mentos	Processos cognitivos					
	Lembrar	**Entender**	**Aplicar**	**Analisar**	**Avaliar**	**Criar**
	Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e	Relacionado a interpretar e conectar um novo conhecimento com outro previamente construído.	Relacionado a executar/usar um procedimento em situação específica ou aplicar um conhecimento numa situação	Relacionado a dividir uma informação em partes relevantes e irrelevantes e entender a inter-relação	Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões quali e quantitativos	Relacionado à criação de uma nova visão, modelo ou estrutura utilizando conhecimentos e habilidades.

	selecionar a informação e reproduzir ou recordar com a busca de informação relevante na memória.	Quando o conteúdo é entendido é possível de ser reproduzido.	nova. Demonstra a aplicação de conhecimento em um problema ou situação.	entre as mesmas. Identifica os aspectos centrais de uma proposição e relaciona os elementos.	ou de eficiência e eficácia. Confronta uma informação com critérios de valor e julgamento.	Desenvolvi-mento de ideias originais, métodos e produtos por meio da interdisciplina-ridade e interdepen-dência de conceitos. Reúne elementos de informação para compor algo novo.
Factual Elementos básicos que o aluno deve conhecer para se familiarizar com uma área de conheci-mento ou resolver problemas dentro dessa área; terminologia; elementos específicos.	Reconhecer os marcos da segurança do paciente no Brasil e no mundo.					
Concei-tual As interrelações entre os elementos básicos		Compreender o conceito de segurança do paciente e a aplicabilidade dessa abordagem no contexto				

dentro de uma estrutura maior que os permite “funcionar” juntos; classifica ções e categorias; princípios e generaliza- ções; teorias e modelos.		da preceptoria.				
Procedi- mental O “como fazer algo”, métodos de investigação e critérios para usar determinada habilidade.			Aplicar metodologias para o ensino da segurança do paciente utilizando as ferramentas de segurança do paciente. Aplicar metodologias para a avaliação da aprendizagem da segurança do paciente no âmbito da preceptoria.			
Meta- cognitivo O conheci- mento sobre a cognição		Compreender a cultura da segurança do paciente como uma questão				

geral, bem como a consciência sobre a própria cognição; conhecimento estratégico; conhecimento sobre as tarefas cognitivas, incluindo o conhecimento contextual e autoconhecimento.		oportuna, transversal e multiprofissional.				

Fonte: adaptado de Anderson *et al.*, 2001; Ching, 2020; Ferraz; Botelho, 2010.

A elaboração dos objetivos de aprendizagem por meio da utilização da taxonomia possibilita ao conteudista visualizar onde está situando as oportunidades de aprendizagem que está propondo, bem como, se os objetivos propostos são suficientes ou condizentes com os objetivos da ação educacional como um todo. Além de visualizar se o objetivo de aprendizagem é suficiente ou poderia "avançar" em termos de complexidade dos processos cognitivos. Por exemplo, se posso elaborar um objetivo de aprendizagem que permite ao preceptor planejar um sistema de avaliação da aprendizagem para determinada abordagem/temática em determinado período da residência, por que elaborar um objetivo de aprendizagem que limita a aprendizagem a apenas conhecer os tipos de avaliação?

Para essa elaboração, veja o quadro 4 que apresenta alguns verbos relacionados aos processos cognitivos e que podem ser utilizados por você na elaboração de objetivos de aprendizagem.

Quadro 4 - Taxonomia de Bloom: ações relacionadas aos processos cognitivos

Processos cognitivos					
Lembrar	**Entender**	**Aplicar**	**Analisar**	**Avaliar**	**Criar**
Apontar	Classificar	Adaptar	Agrupar	Apoiar	Gerar
Combinar	Comparar	Alterar	Apontar	Averiguar	Categorizar
Denominar	Concluir	Apresentar	Atribuir	Decidir	Coordenar
Destacar	Descrever	Desenhar	Calcular	Defender	Construir
Distinguir	Defender	Desenvolver	Classificar	Detectar	Conectar
Enumerar	Definir	Determinar	Comparar	Determinar	Desenhar
Identificar	Discriminar	Dramatizar	Concluir	Escolher	Desenvolver
Listar	Exemplificar	Empregar	Correlacionar	Explicar	Estabelecer
Localizar	Explicar	Esboçar	Destacar	Checar	Estruturar
Mostrar	Inferir	Executar	Deduzir	Comparar	Explicar
Nomear	Ilustrar	Implementar	Diagramar	Concluir	Formular
Ordenar	Interpretar	Modificar	Diferenciar	Criticar	Incorporar
Reconhecer	Prever	Praticar	Discriminar	Interpretar	Inovar
Recordar	Redefinir	Programar	Esquematizar	Julgar	Integrar
Relacionar	Reescrever	Relatar	Examinar	Justificar	Interagir
Relembrar	Reformular	Resolver	Explicar	Priorizar	Inventar
Reproduzir	Resolver	Responder	Ordenar	Selecionar	Organizar
Situar	Resumir	Testar	Organizar	Recomendar	Planejar
	Selecionar	Transferir	Relacionar	Relatar	Produzir
		Usar	Rever	Revisar	Projetar
			Selecionar	Validar	Publicar
			Sequenciar	Verificar	Reescrever
				Testar	Revisar
					Mostrar
					Testar

Fonte: adaptado de Anderson *et al.*, 2001; Ching, 2020; Ferraz; Botelho, 2010.

Para verificar os objetivos de aprendizagem, pode-se utilizar a ferramenta SMART, proposta por George Doran em 1981 para o desenvolvimento de metas e objetivos eficazes e mensuráveis, utilizada em diversas áreas profissionais, incluindo a educação. Veja no quadro 5 a explicação do autor original e a adaptação que pode ser realizada para a educação.

Quadro 5 - Ferramenta SMART para elaboração de objetivos significativos

Versão original (Doran, 1981)		**Versão adaptada para a educação**	
S - *Specific* Específico	Direcionar uma área específica para a melhora	S - Específico	Precisa ser específico quanto ao processo cognitivo e ao conteúdo a que se destina. Para atender a esse item, às vezes um objetivo pode ser dividido em (gerar) dois ou mais objetivos de aprendizagem.
M - *Measurable* Mensurável	Quantificar ou ao menos sugerir um indicativo de progresso	M - Mensurável	Precisa ser avaliável por meio da utilização de metodologias avaliativas (verificar se o objetivo de aprendizagem foi alcançado pelo aluno).
A - *Assignable* Atribuível	Especificar quem realizará	A - Alcançável	Precisa ser alcançável por meio da experiência educacional.
R - *Realistic* Realista	Indicar quais resultados podem ser alcançados de forma realista, dados os recursos disponíveis	R - Relevante	Precisa atender às necessidades de aprendizagem do aluno.
T - *Time-*	Especificar	T - Temporal	Precisa prever que seu

Related Relacionado a tempo	quando os resultados poderão ser alcançados		aprendizado seja possível no tempo específico, situado nas etapas da ação educacional.

Fonte: adaptado de Doran, 1981.

Especificidades na elaboração de objetivos de aprendizagem no contexto da EAD

Como sabemos a produção de OAs, bem como a própria EAD, tem avançado no desenvolvimento de novos recursos tecnológicos e comunicacionais, contudo, cada processo de produção e oferta educacional tem características específicas que impactam, também, na elaboração dos objetivos de aprendizagem. Dentre essas características, destacam-se:

- oferta tutorada ou autoinstrucional;
- carga horária;
- atividades assíncronas e síncronas (recursos tecnológicos para realização de atividade síncronas);
- ferramentas do AVA;
- interações e interatividades;
- recursos educacionais.

Em alguns casos, pode ocorrer de identificar-se que determinado objetivo de aprendizagem precisa ser modificado em função das características da ação educacional e/ou “escopo de produção” que impactam na dificuldade de ser alcançado pelo aluno ou avaliado. Observe o exemplo no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Exemplo de avaliação de objetivo de aprendizagem segundo a ferramenta SMART e as especificidades da EAD

Objetivo de aprendizagem	SMART	Devolutiva
Aplicar a metodologia avaliativa do Exame Clínico Objetivo Estruturado - OSCE (presencial) na avaliação da utilização de ferramentas de segurança do paciente.	S - Específico	Apresenta objetividade e clareza.
	M - Mensurável	Como o tutor do curso de preceptoria conseguirá realizar a avaliação do alcance desse objetivo de aprendizagem por parte do aluno preceptor no seu programa de residência?
	A - Alcançável	O aluno (preceptor) dispõe do espaço na rotina do programa de residência para realizar as estações do OSCE, considerando todas as recomendações dessa metodologia?
	R - Relevante	Apresenta relevância à aprendizagem proposta.
	T - Temporal	A carga horária para o estudo do OA e prevista na rotina do aluno (preceptor) contempla o tempo do planejamento e realização do OSCE?

Fonte: a autora.

Enfim, é importante saber que ao realizar a elaboração do planejamento pedagógico, será necessário constantemente avaliar se o que está sendo proposto para o estudo possibilitará que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados pelo aluno.

2.2.2.3 Conteúdos

Os conteúdos são o conjunto de conhecimentos, construídos historicamente, que serão selecionados pelo conteudista na literatura para subsidiar as aprendizagens dos alunos, conforme os objetivos previamente definidos. Nessa seleção, pode-se entender que o conteudista, em sua *expertise*, realiza uma espécie de “validação” das ideias e autores selecionados para compor seu texto.

Todos os autores citados, bem como indicados para leituras obrigatória e complementares, necessitam estar devidamente referenciados nos materiais entregues (utilizar as normas da ABNT: NBR 10520 para as citações e NBR 6023 para as referências).

Outro ponto a ser destacado é de que essa escrita, fundamentada na literatura, consiste em uma autoria original, pois o que caracteriza essa autoria é o fato de os conteúdos educacionais serem totalmente inéditos e construídos exclusivamente para o fim a que se destinam (Filatro, 2018).

A escolha dos conteúdos e sistematização no PAP deverá estar em correspondência aos objetivos de aprendizagem e deverá ser organizada de forma hierárquica para orientar posteriormente tanto a elaboração do conteudista como o sequenciamento lógico para o estudo do aluno.

Sendo assim, ao se tentar responder à pergunta: “O que deve ser aprendido?”, se perceberá a coexistência de conteúdos variados: conceitos, dados, metodologias, estratégias, habilidades, atitudes etc. O quadro 7 apresenta uma classificação dos conteúdos segundo Coll (1986) citado por Zabala (1998). A classificação por meio do quadro se faz necessária para fins didáticos, uma vez que os conteúdos se inter-relacionam.

Quadro 7 - Tipos de conteúdos

Conteúdos	Características
Factuais	Conteúdos que envolvam fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares (idades, nomes, códigos, axiomas,

	classificações, etc.); caráter descritivo e concreto; Quando relacionados aos conceitos, são importantes para compreensão das informações e problemas do cotidiano pessoal e profissional; A aprendizagem diz respeito à memorização, se o aluno é capaz de reproduzir; porém vê-se um “valor acrescentado” quando vemos para além dos fatos em si, mas as relações com os conceitos; Exemplos: história da segurança do paciente (SP), marcos da SP no Brasil e no mundo.
Conceituais	Conteúdos que envolvem conceitos e princípios (termos abstratos); envolvem a necessidade de compreensão do significado; Conceitos: se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns; Princípios: se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação; A aprendizagem envolve não somente saber as definições, mas utilizá-las em compreensões, interpretações e exposições de um fenômeno ou situação; envolve um processo de elaboração e construção pessoal do conceito; Exemplos: conceito de SP; cultura da segurança do paciente; fatores humanos na SP; complexidade no cuidado ao paciente;

	erro e dano; risco clínico.
Procedimen-tais	Conteúdos que envolvem regras, técnicas, métodos, habilidades, procedimentos, estratégias, etc.; envolve um conjunto de ações ordenadas para a realização de um objetivo; São aprendidos a partir de modelos especializados; a execução das ações dos procedimentos é condição *sine qua non* para a sua aprendizagem; o exercício é elemento para o domínio competente; a reflexão sobre a atividade possibilita a consciência da própria atuação e melhorá-los; podem ser aplicados em contextos variados (situações nem sempre previsíveis); Exemplos: métodos da melhoria da qualidade para melhorar o cuidado, métodos de prevenção e controle de infecções, SP em procedimentos invasivos e no uso de medicações, ferramentas de SP, metodologias de ensino da SP, metodologias de avaliação da aprendizagem da SP.
Atitudinais	Conhecimento de conteúdos que envolvem valores, atitudes e normas, sendo esses estreitamente relacionados; Valores: princípios éticos que permitem emitir um juízo sobre as condutas e seus sentidos. São exemplos: respeito, responsabilidade, solidariedade; Atitudes: tendências ou predisposições relativamente estáveis de atuar de determinada maneira; a forma como cada um realiza a sua conduta de acordo com valores determinados. São exemplos: cooperação, compartilhamento, auxílio; Normas: padrões ou regras que se devem seguir em determinada situação; forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que se pode ou

	não fazer nesse grupo/ local/ situação; Aprendeu-se uma atitude quando se sente, pensa e atua de forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude; aprendeu-se uma norma (diferentes graus) quando em último grau foi interiorizada e aceita como regra básica de funcionamento de uma coletividade; a aprendizagem dos conteúdos atitudinais, por sua vez, supõe a avaliação de normas, elaboração de conteúdos, análise de fatores positivos e negativos, a tomada de posição, envolvimento afetivo e, por fim, uma revisão e avaliação da própria atuação; Exemplo: tomada de decisão frente a uma intervenção pedagógica em situação que envolve o contexto da SP.

Fonte: adaptado de Zabala, 1998.

A escrita do conteúdo deve contemplar a comunicação didática simulada com o aluno, com vistas a perceber a condução didática (início, meio e fim das abordagens dos conteúdos, destaques de temas-chave, problematizações pertinentes ao aprendizado, etc.). Destaca-se que, ainda que a entrega consista em um texto escrito a partir da *expertise* do conteudista e referenciado na literatura, o intuito não é ter-se um capítulo de livro, mas sim um texto dialogado. Observe no Quadro 8 a seguir a comparação entre esses dois tipos de escritas:

Quadro 8 - Escrita de textos científicos e didáticos para a produção de OA

Científicos	Didáticos para OA
Ambos têm função utilitária, pois visam informar e explicar.	
Ambos utilizam a descrição objetiva, sem comentários pessoais e uso de termos ambíguos.	
Alternam diferentes ideias ao longo do conteúdo.	Apresentam o conteúdo de forma lógica, sequencial e dialógica.

Utilizam dados de pesquisa para fundamentar uma tese.	Utilizam a experiência do conteudista para fundamentar uma retórica própria e exemplificar o conteúdo com experiências da prática da preceptoria.
Prezam pelo rigor científico seguindo um formato prévio e normas técnicas para a veiculação na comunidade científica.	Prezam por corresponder ao que está previsto nos objetivos de aprendizagem, de forma que o aluno tenha condições de alcançá-los. E também ao que é orientado nas revisões pedagógicas e de conteúdo.
Utilizam linguagem específica da escrita científica.	Utilizam linguagem acessível ao nível de formação e conhecimento do aluno; utilizam a diversidade de recursos de mídias digitais para apoiar a elaboração.
São escritos por pesquisadores e revisados por pares.	São escritos por especialistas e revisados pela equipe pedagógica (revisão pedagógica e revisão técnica de conteúdos).
Ambos se apoiam em referencial da literatura (pertinente ao tema e atualizado).	

Fonte: adaptado de Filatro, 2018.

Em sua elaboração, o conteudista deverá considerar critérios como: base em evidência científica, relevância, gradualidade, articulação com outras áreas e adequação (Leal, 2005). Além disso, por tratar-se de uma ação de formação profissional deverá contemplar conteúdos que envolvam o pensamento reflexivo, autonomia, empatia, ética, ciência, cuidado, humanismo, profissionalismo, interprofissionalidade, etc.

Destaca-se, ainda, que o texto do conteúdo deve ser apolítico do ponto de vista partidário e não informar o ano em que está sendo elaborado, considerando que é realizada a revisão e atualização, se necessária, a cada reutilização.

2.2.2.4 Metodologias de ensino

As metodologias de ensino consistem nos procedimentos metodológicos que são escolhidos para a realização da ação educacional, visando possibilitar que o aluno alcance os objetivos previstos.

Nos cursos de pós-graduação, temos como foco a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Nessa concepção, quem está no centro do processo de ensino e aprendizagem são o aluno e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto de conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

Nesse sentido, as metodologias ativas procuram proporcionar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender e interagir com os colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018). O uso dessas metodologias valoriza o conhecimento e as experiências prévias, promove a corresponsabilização e a proatividade na construção de novos saberes e de aprendizagem voltada à transformação das práticas profissionais e institucionais (Chianca-Neves, Lauer-Leite; Priante, 2020). Segundo Colares e Oliveira (2018), a literatura tem se reportado às metodologias ativas como estratégia relevante no ensino em saúde, capaz de estimular no discente a autonomia, a reflexão, a criticidade e a capacidade de solucionar impasses, aproximando o conhecimento teórico e técnico da realidade.

Na literatura, encontra-se uma imensa variedade de termos relacionados às metodologias de ensino, por exemplo “estratégias de aprendizagem”, “ferramentas de aprendizagem”, “técnicas de ensino e aprendizagem”, e “estratégias metodológicas”, muitas vezes apresentados como sinônimos. Quanto a isso, para auxiliar o processo de planejamento pedagógico, neste manual utilizaremos duas categorias, que são: “metodologias de ensino” e “estratégias de ensino”, conforme descrito no PAP.

Atualmente podemos contar com diversas metodologias ativas de ensino, contudo a análise e a escolha por parte do conteudista deve ser criteriosa em relação aos objetivos de aprendizagem e a adequação dos conteúdos ao nível de

formação e ao interesse dos alunos. O quadro 9 a seguir apresenta alguns exemplos de metodologias e estratégias de ensino comumente utilizadas nas produções.

Quadro 9 - Metodologias e estratégias de ensino

Metodologias
Metodologia da Problematização - arco de Maguerez (MP)
Problem based learning (PBL) ou Aprendizagem baseada em problemas (ABP)
Espiral construtivista
Metodologia da contextualização
Flipped classroom ou sala de aula invertida (SAI)
Team-based learning (TBL) ou Aprendizagem em equipe
Project Based Learning (PBL) ou Aprendizagem baseada em projetos
Estratégias
Texto de base (conteúdo elaborado pelo conteudista)
Textos obrigatórios e complementares (leitura livre e/ou orientada)
Estudo de caso
Estudo dirigido
Brainstorming ou Tempestade cerebral ou chuva de ideias
Situação problema com tomada de decisão
Seminário
Tarefas individuais e em grupo

Fonte: a autora.

Para além das metodologias de ensino mencionadas anteriormente, e conforme mencionado no item 1.4, é importante destacar que a utilização da

metodologia da contextualização é estrategicamente incentivada na elaboração dos conteúdos, pois permite explorar didaticamente a prática da preceptoria. Uma vez que se deseja instrumentalizar o preceptor, entende-se que a contextualização dos conteúdos contribuirá para o aluno relacionar as aprendizagens realizadas no curso com seu contexto de prática, pois o ensino desconectado da realidade distancia e, em diversas vezes, impossibilita a compreensão e a importância daquele espaço (Santos *et al*., 2020).

Outro ponto a ser destacado na escolha e utilização de metodologias de ensino para a EAD diz respeito ao fato delas dialogarem diretamente com o tipo de interação que será proposta.

Mas, como se dá a interação na EAD?

A EAD dispõe de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas que permitem tanto a **interação** dos alunos com tutor e colegas, como a **interatividade** com o AVA e demais recursos digitais educacionais.

As **interações síncronas** e **assíncronas** podem ser compreendidas das seguintes formas:

Interação síncrona	Tutor-aluno ou aluno-aluno se conectam por meio da internet e interagem ao mesmo tempo. A interação síncrona possibilita uma sensação de grupo, de comunidade, o que pode ser determinante para a continuidade do curso, uma vez que preserva a motivação, a interação em tempo real, e a realização de *feedbacks* (Barros; Carvalho, 2011). Entre as ferramentas síncronas, temos: *chats*, *web* reuniões e videoconferências.

Interação assíncrona	A interação assíncrona não ocorre de forma simultânea. Ela contribui para que o aluno e/ou tutor faça a intervenção de forma mais organizada, uma vez que ele terá tempo para sistematizar sua opinião, comentário, respostas, etc. (Barros; Carvalho, 2011). Entre as ferramentas assíncronas, temos:

	fóruns de discussão e envios de tarefas, por exemplo.

Em relação aos conceitos de interação e interatividade, vemos diversos entendimentos por parte dos autores que trabalham com EAD, dentre os quais adotamos o de Wagner (1994, 1997) trazido por Mattar (2009):

Interação	Envolve o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações (Mattar, 2009). Em uma explicação simples, pode-se dizer que diz respeito à relação entre pessoas.

Interatividade	Envolve os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na EAD, que permite conexões em tempo real (Mattar, 2009). Em uma explicação simples, pode-se dizer que diz respeito à interação da pessoa com a máquina (interfaces).

Cabe ressaltar, ainda, que ao longo da elaboração do conteúdo, é solicitado que o conteudista se imagine no lugar do aluno que estará interagindo com o conteúdo que está elaborando. Esse exercício, eventualmente, faz com que alguma estratégia previamente escolhida seja substituída, seja por entender que o processo cognitivo do aluno será complexo, seja porque encontrou outro conteúdo ou recursos mais adequados ao objetivo de aprendizagem.

2.2.2.5 Recursos educacionais

Os recursos educacionais são materiais educacionais que serão utilizados no desenvolvimento das metodologias. O uso de diversos recursos permite contemplar

a variedade de estilos de aprendizagem dos alunos preceptores, além de serem essenciais para a apresentação de um conteúdo dinâmico e interessante.

Para a escolha de cada recurso educacional é imprescindível que o conteudista avalie qual o objetivo ou a função daquele recurso na aprendizagem. Exemplo: ao elaborar uma história em quadrinhos (que envolve uma quantidade expressiva de horas de trabalho do desenhista), é necessário tratar-se de um exemplo ou contexto relevante para a aprendizagem do aluno.

Os recursos poderão ter duas formas de origem: poderão ser selecionados de outros autores, como no exemplo de artigos científicos, ou serem elaborações originais, como nos exemplos de uma história ilustrada ou *podcast*. O quadro 10 apresenta algumas orientações em relação aos tipos de recursos.

Quadro 10 - Tipos de recursos educacionais e algumas orientações

	Recursos	Orientações
Selecionados de outro autor (conteúdo de outrem, a fonte será o autor referenciado)	Textos para leituras, situações problema (recortadas de uma obra maior), casos clínicos, reportagens de jornais, outros recursos textuais para leitura	Verificar a autorização de uso, se for permitido, e referenciar conforme normas da ABNT.
	Diagramas, fluxogramas, esquemas, figuras	Verificar a autorização de uso, se for permitido, e referenciar conforme normas da ABNT.

	ilustradas e figuras técnicas e outros recursos visuais	No caso do uso de imagem da internet, verificar a autorização de uso, se for permitido referenciar conforme normas da ABNT. **Atenção! A disponibilização da imagem no *Google* não significa que a mesma esteja autorizada pelo proprietário para uso.** No caso de recurso textual, verificar se a linguagem está adequada ao público-alvo, e a quantidade de páginas de leituras em relação à carga horária prevista no PAP.
	Vídeos	Verificar a autorização de uso, se for permitido, e referenciar conforme normas da ABNT. **Atenção! A disponibilização do vídeo no canal *Youtube* não significa que o mesmo esteja autorizado pelo proprietário para uso**. Recomenda-se utilizar apenas canais institucionais e confiáveis, como canais governamentais e de instituições **públicas** de ensino. No caso de haver a necessidade de solicitação de autorização de uso, a equipe de produção irá auxiliar no contato com o proprietário.
	Podcasts	Verificar a autorização de uso, se for permitido, e referenciar conforme normas da ABNT. **Atenção! A disponibilização do *podcast* no aplicativo de música não significa que o mesmo esteja autorizado pelo proprietário para uso**. No caso de

		haver a necessidade de solicitação de autorização de uso, a equipe pedagógica irá auxiliar no contato com o proprietário.
Elaborados pelo conteudista (conteúdo original, a fonte sempre será "**o autor, ano.**", referindo-se ao conteudista	Situações problema, casos clínicos e outros recursos textuais	Deverão ser descritos no *storyboard.* O caso clínico poderá ser descrito em um arquivo de *Word*, nesse caso será apresentado como um arquivo em PDF a ser acessado pelo aluno.
	Diagramas, fluxogramas, esquemas, figuras ilustradas, figuras técnicas e outros recursos gráficos	Deverão ser desenhados no próprio *storyboard.* Se preferir, o conteudista pode desenhar, fotografar e inserir a foto ao longo do conteúdo.
	Histórias em quadrinhos e tirinhas	Ver o ANEXO 1 que apresenta as orientações para a elaboração de HQ, tirinhas e HI. Devem ser descritas em *templates*/roteiros específicos a serem disponibilizados pela equipe pedagógica (ANEXOS 2 e 3).
	Histórias ilustradas	Ver o ANEXO 1 que apresenta as orientações para a elaboração de HQ, tirinhas e HI. Devem ser descritas em *template*/roteiro específico a ser disponibilizado pela equipe pedagógica (ANEXO 4).
	Infográficos	Deverão ser descritos em *template*/roteiro

	estáticos	específico a ser disponibilizado pela equipe pedagógica (ANEXO 5).
	Mapa mental	Ferramenta que busca representar as operações mentais que ocorrem a partir de uma ideia central. Contempla em seu desenho uma ideia central e diversas ramificações curvilíneas derivadas do centro (ramificações primárias, secundárias...), que representam as associações que o pensamento realiza em relação à ideia central. Para auxiliar o pensamento e a memória, recomenda-se ter palavras no "caminho" das ramificações, ser colorido e ter imagens. O conteudista pode entregar um desenho à mão ou construído em *software* para a criação de mapas mentais, por exemplo: https://www.ayoa.com/ ou https://www.canva.com/
	Mapa conceitual	Ferramenta que permite realizar a síntese do conhecimento a partir de conceitos. Apresenta uma estrutura de proposições com conceitos e palavras de ligação. O conteudista pode entregar um desenho à mão ou construído em *software* para a criação de mapas conceituais, por exemplo: https://cmap.ihmc.us/cmaptools/ https://www.canva.com/
	Vídeos e videoaulas	Ver o ANEXO 6 que apresenta as orientações para a elaboração e produção de vídeos e videoaulas.

		Deverão ser descritos em *template/*roteiro específico para roteiro de vídeo/videoaula a ser disponibilizado pela equipe pedagógica (ANEXO 7).
	Podcasts e áudios explicativos	Ver o ANEXO 8 que apresenta as orientações para a elaboração e gravação de áudios para *podcasts* e áudios explicativos. Deverão ser descritos em *templates* específicos a serem disponibilizados pela equipe pedagógica (ANEXOS 9 e 10).

Fonte: a autora.

Todos os recursos necessitam estar devidamente informados e identificados no PAP para a revisão pedagógica e de conteúdo e para a avaliação do tipo, quantidade e tempo necessário para a produção dos mesmos, no caso de autoria original. Além disso, para alguns recursos poderá ser necessário consultar a equipe de produção quanto à viabilidade de produção. Os títulos e *links* de acesso dos textos, vídeos/videoaulas e *podcasts* selecionados de outros autores deverão ser informados no PAP.

2.2.2.6 Metodologias de avaliação

No PAP também deverão constar as informações das atividades que serão apresentadas ao aluno ao longo de seu estudo. Essas atividades poderão ser formativas e somativas.

As atividades **formativas** têm o intuito de auxiliar o aluno na sistematização dos conhecimentos. Recomenda-se planejar esse tipo de atividade contemplando os conteúdos-chave para o aprendizado do aluno, como por exemplo os conceitos que

comumente geram dúvidas ou são utilizados equivocadamente, componentes de abordagens clínicas, princípios e diretrizes.

As atividades **somativas** têm o propósito de avaliar as aprendizagens construídas ao longo do estudo, compondo a nota para aprovação no OA.

As atividades avaliativas poderão, também, ser tutoradas ou autoinstrucionais, conforme a seguir:

Tutoradas	São aquelas acessadas e postadas no AVA para a avaliação do tutor, que postará a nota e respectivo *feedback*. Geralmente consistem em tarefas de envio de arquivos, além de wikis ou fóruns de discussão.

Autoinstrucionais	São aquelas realizadas diretamente no OA (na sequência de telas de estudo), ou no AVA, e que o aluno recebe *feedback* automático, portanto, não há interação com o tutor. Essas atividades podem ser questionários de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, relacionar colunas, ou outras.

Em todas as avaliações é importante ter-se enunciados claros e objetivos, bem como o foco no objetivo de aprendizagem que a atividade visa avaliar.

Nas atividades tutoradas, é fundamental que o enunciado informe o objetivo de aprendizagem e os critérios que serão considerados pelo tutor na avaliação. Recomendamos, ainda, que, se possível, seja apresentada na forma de passo a passo, para auxiliar a produção do aluno. Os quadros 11 e 12 apresentam exemplos de atividades tutoradas, a primeira referente a um envio de arquivo, e a segunda referente a um fórum de discussão.

Quadro 11 - Exemplo de atividade avaliativa tutorada: envio de arquivo

Atividade avaliativa - Competências em preceptoria

Para a qualificação da preceptoria nos diversos programas de residência é primordial que os preceptores desenvolvam competências para o exercício dessa função. Sendo assim, esta atividade tem como objetivo descrever o papel do preceptor e as competências de preceptoria, destacando-se aquelas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem, a partir da vivência prática.

Nesse sentido, orientamos a realização da seguinte atividade, de acordo com as etapas:

1 – Escreva um texto com título, introdução, desenvolvimento e conclusão sobre a temática das competências em preceptoria, que **contemple as seguintes questões**:

a) Qual é o papel do preceptor?

b) Descreva três competências que você entende que estejam entre as principais para o exercício da preceptoria.

c) Quais são as principais potencialidades que você identifica no exercício da preceptoria em seu cotidiano de prática? Como você contribui para essas potencialidades?

d) Quais são as principais fragilidades que você identifica no exercício da preceptoria em seu cotidiano de prática? Que ações você tem realizado para superar essas fragilidades?

2 – Construa um texto de duas a cinco laudas, salve seu arquivo em PDF e faça a postagem no local indicado na plataforma Moodle.

Para a avaliação, serão considerados os seguintes critérios:

a) Contemplar na produção textual os aspectos referentes aos 4 itens elencados na etapa 1 do enunciado (80 pontos, 20 pontos cada);

b) Realizar a escrita de forma clara e coerente com a proposta da discussão, considerando a linguagem formal e as normas técnicas para citação e descrição das

referências (ABNT 10520 e ABNT 6023), no caso de haver citações no texto (20 pontos).

Bom trabalho!

Fonte: a autora.

Quadro 12 - Exemplo de atividade avaliativa: fórum de discussão

Atividade avaliativa - Fórum de discussão

Os fóruns de discussão são atividades que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento, contudo a sua eficiência depende da qualidade das interações realizadas pelos participantes (alunos e tutor mediador). Segundo Bicalho e Oliveira (2012), "a intercognição potencializa-se quando os interlocutores se engajam, comprometendo-se com os rumos e a qualidade da discussão, por meio da inserção de conteúdos pertinentes".

Nessa perspectiva metodológica, este fórum tem como tema a **Segurança do paciente idoso na APS.**

A segurança do paciente deve ser prioridade para pessoas em qualquer faixa etária, no entanto os idosos estão particularmente propensos a danos decorrentes de eventos adversos. Na APS, embora pouco discutidos, também ocorrem eventos adversos como falhas na tomada de decisão clínica, na administração de medicamentos, quedas, infecções, entre outros (CUNHA *et al*., 2023). Nesse sentido, o objetivo deste fórum é a reflexão e o compartilhamento da experiência de preceptores na realização de ações pedagógicas sobre a temática da segurança do paciente junto aos idosos, visando contribuir para a realização de cuidados primários mais seguros.

Com base neste texto introdutório, reflita sobre a sua abordagem pedagógica junto aos residentes em relação aos seguintes pontos-chave:

- acolhimento do paciente idoso e desenvolvimento do vínculo;
- habilidades de comunicação na consulta do paciente idoso;
- interprofissionalidade e trabalho em equipe na assistência ao idoso;
- articulação com outros níveis de atenção para o cuidado integral do idoso.

Responda a seguinte pergunta:

Dentre as ações de ensino por você realizadas, quais contemplam a segurança do paciente idoso? Essas ações contemplam os pontos-chave citados acima? Quais? Se não realizou nenhuma ação de ensino junto a essa temática, quais motivos você acredita que tenham contribuído para essa não realização?

Avaliação da atividade - serão considerados os seguintes critérios:

a) Contribuir na discussão compartilhando a sua experiência com ao menos uma ação educacional que dialogue com a temática da segurança do paciente idoso ou ao menos um motivo pelo qual nunca realizou nenhuma ação nessa temática (40 pontos);

b) Identificar na discussão do grupo e contribuir com elementos que reforcem a promoção de cuidados mais seguros junto aos idosos (40 pontos);

c) Realizar a escrita das postagens de forma clara e coerente com a proposta da discussão, considerando a linguagem formal (20 pontos).

Boa discussão!

Fonte: a autora.

Atividades autoinstrucionais

As atividades autoinstrucionais podem ser apresentadas ao longo do estudo do aluno como atividades formativas, ou ao final de alguma seção/unidade de estudo como somativas.

As atividades formativas autoinstrucionais são estratégicas para abordar situações em que o aluno tenha que se posicionar e tomar uma decisão, lembrando da necessidade de contar-se com *feedbacks* automáticos. O Quadro 13 a seguir apresenta um exemplo desse tipo de atividade.

Quadro 13 - Exemplo de atividade formativa autoinstrucional

Atividade formativa - O ensino da segurança do paciente

A residente Ana atendeu ao senhor João, idoso, 79 anos, com relato de dor de garganta. João compareceu sozinho na consulta. Ao final da consulta, que foi breve, Ana teve a necessidade de prescrever manualmente o tratamento com antibiótico a ser retirado na farmácia municipal, em virtude de o sistema de prescrição eletrônica estar indisponível.

Após algumas horas, a farmacêutica entrou em contato com a Unidade de Saúde, solicitando falar com Ana, pois estava com dúvida na leitura da medicação prescrita. Após esclarecer a dúvida ao telefone e certificar-se que o paciente foi devidamente orientado pela farmacêutica, a residente procurou a preceptora Maria para informar o ocorrido.

Imaginando-se no lugar de Maria, qual seria a sua abordagem junto à residente Ana?

1 - Alertar rapidamente sobre a necessidade de Ana ter mais cuidado com a legibilidade das prescrições, afinal a habilidade da escrita não tem a mesma importância que outras habilidades que a residente tenha utilizado ao longo da consulta, além disso a rotina da assistência deve ser priorizada.

2 - Escolher um local para uma conversa individual e sem interrupções com Ana, ouvir com atenção o seu relato dando tempo para que ela fale com calma a forma como conduziu a consulta do senhor João. Realizar o *feedback* a respeito de todo o processo da consulta e o ocorrido com a prescrição.

Feedback da opção 1:

A comunicação clínica efetiva envolve o desenvolvimento de várias competências, sendo a habilidade da escrita uma delas. Além disso, o serviço de saúde (que tem o programa de residência) precisa ter como foco o ensino em serviço, ou seja, residentes e preceptores estão ali sob a perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a preceptora Maria poderia, oportunamente, utilizar a situação ocorrida para conjuntamente com a residente Ana avaliarem possíveis lacunas de aprendizagem e como intervir pedagogicamente sobre elas.

Feedback da opção 2:

A comunicação clínica efetiva envolve o desenvolvimento de várias competências, sendo a habilidade da escrita uma delas. A preceptora assertiva e oportunamente aproveitou a situação para realizar o *feedback* para a residente Ana. Primeiramente possibilitou que Ana relatasse um pouco mais sobre a realização da consulta, para se apropriar um pouco mais dos aspectos da comunicação clínica, e depois por meio do *feedback* decidirem, conjuntamente, sobre a necessidade de alguma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Fonte: a autora.

Em relação às questões de múltipla escolha, é importante salientar que quando bem elaboradas (e contextualizadas) podem ser eficientes formas de avaliação. Contrário a isso, quando apresentam erros de estrutura, falta de foco, distanciamento do objetivo de aprendizagem ao qual se referem, falta de objetividade e clareza e inadequação da linguagem, acabam sendo ineficazes, podendo inclusive atrapalhar a aprendizagem do aluno. Além disso, tratando-se de cursos na modalidade EAD, cujas ofertas podem contar com um número expressivo de alunos, deve-se ter o máximo de cuidado com a qualidade pedagógica de cada questão, pois um enunciado ou gabarito que possibilite alguma dúvida irá gerar uma enorme demanda para o apoio acadêmico, além da necessidade de contatar-se o conteudista para uma nova revisão do conteúdo. O quadro 14 a seguir apresenta as orientações básicas para elaboração desse tipo de atividade avaliativa.

Quadro 14 - Orientações para a elaboração de questões de múltipla escolha

Estruturas	
Enunciado	Elabore o enunciado de forma contextualizada a fim de contribuir para o raciocínio lógico do aluno sobre as temáticas da preceptoria. A contextualização pode ocorrer por meio de síntese de texto/diálogos, que apresentam situações da prática, casos clínicos, e/ou recurso gráfico como imagem, tabela ou gráfico. Ela deverá se relacionar diretamente com as opções de respostas, como na resolução de um problema ou a tomada de alguma conduta relacionado ao caso/ou situação, não correndo-se o risco de funcionar como distrator; Elabore o enunciado focando em um único tema, ideia ou conceito; o conteúdo do enunciado deve contemplar os conteúdos de estudo obrigatórios, pois conteúdos complementares ou “Saiba mais” são opcionais e poderão não ser acessados pelos alunos; Ao final do enunciado, elabore o comando de forma clara, direta, objetiva e de modo afirmativo, por exemplo peça que responda a opção “correta” e não “a mais adequada”, “que mais representa”, pois estas poderão dar margem a dúvida e futuros questionamentos por parte dos alunos; nunca utilize comandos negativos como “incorreto”, “não faz parte”, “não está de acordo”, pois não contribuem para a avaliação da aprendizagem.
Opções de respostas (alternativas)	Elabore 4 opções de respostas (alternativas) para cada questão, tendo apenas uma correta; Evite textos longos em cada alternativa e o uso de termos “absolutos” como: nunca, sempre, somente;

	Elabore alternativas homogêneas em termos de conteúdo abordado e tamanho do texto; Elabore alternativas que “convidam” o aluno a raciocinar em relação ao enunciado, evitando o “descarte” das opções incorretas imediatamente. Não elabore opções de respostas que se referem a afirmativas e suas combinações, por exemplo: “somente a I está correta”; “todas estão corretas”, pois esse tipo de questão acaba por demandar maior tempo para a elaboração de *feedbacks* que não informem o gabarito.
Feedbacks	Elabore textos de *feedback* para cada uma das 4 alternativas de respostas: corretas e incorretas; O texto de *feedback* deve explicar de forma clara e objetiva o porquê de a alternativa estar correta ou incorreta. O *feedback* das alternativas incorretas não pode informar qual é a resposta correta.

Fonte: a autora.

Para a elaboração das atividades avaliativas de múltipla escolha, o conteudista deverá utilizar um *template* específico (Anexo 11). O quadro 15 a seguir apresenta um exemplo de questão de múltipla escolha.

Quadro 15 - Exemplo de atividade avaliativa de múltipla escolha

Questão	1
Objetivo de aprendizagem	Aplicar metodologias para o ensino da segurança do paciente utilizando as ferramentas de segurança do paciente.
Tema	Utilização da metodologia da problematização no ensino da segurança do paciente.

Contextualização e enunciado da questão:	
A médica Maria atua há 10 anos como preceptora em uma unidade básica de saúde (UBS), localizada na periferia de uma capital brasileira. A UBS atende uma população importante de idosos. No acompanhamento dos residentes, têm abordado individualmente situações relatadas por eles quanto à frequência de idosos que têm trocado ou esquecido de tomar as medicações diárias. Assim, Maria oportunamente planejou uma aula com a utilização da metodologia da problematização (MP), em que explicou as 5 etapas do arco de Maguerez e orientou aos residentes a aplicá-lo na realidade da dificuldade de alguns idosos com o uso correto das suas medicações e potenciais riscos à saúde. Considerando o contexto acima e as etapas do arco de Maguerez, é correto afirmar que:	
Alternativas da questão	*Feedback* por alternativa
a) Na etapa "Observação da realidade", os residentes devem fazer uma busca na literatura para entender melhor a dificuldade dos idosos em tomar corretamente as medicações.	INCORRETO. Na etapa da "Observação da realidade", a partir de um tema de estudo, os alunos devem olhar atentamente e registrar o que percebem sobre a realidade em que o tema está acontecendo, ou seja, na UBS e território em que está inserida. A busca na literatura fará parte da etapa da teorização do arco de Maguerez.
b) Na etapa "Pontos-chave" os alunos deverão refletir sobre as possíveis causas, como por exemplo saber se está ocorrendo falha de comunicação durante o tempo da consulta.	CORRETO. Na etapa dos "Pontos-chave" os alunos deverão se debruçar sobre o problema e visando respostas para a pergunta: "Por que será que esse problema existe? Nesse caso, um dos pontos-chave poderia ser: "a efetividade da comunicação na consulta com idosos".
c) Na etapa "Hipóteses de solução" os alunos	INCORRETO. As hipóteses dessa etapa serão levantadas somente após a etapa da "Teorização", pois todo o estudo

deverão resgatar as hipóteses levantadas na etapa inicial da "Observação da Realidade".	realizado ao longo da pesquisa na literatura deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções.
d) Na última etapa, "Aplicação à realidade", os alunos deverão elaborar um relatório final com as sugestões de possibilidades de ações que poderiam ser realizadas, não indo além do exercício intelectual.	INCORRETO. Esta etapa ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas, ou seja, do meio observaram o problema e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo. Além disso, no âmbito da preceptoria, tanto o residente como o preceptor são ativos no desenvolvimento dos processos de aprendizagem sob a ótica do ensino em serviço.

Fonte: a autora.

E, por fim, lembre-se que a nossa concepção é a de que cada atividade (formativa ou somativa) consiste em uma nova oportunidade de aprendizagem, e não mera tarefa a ser cumprida!

2.2.2.7 Carga horária

O cálculo da carga horária e a definição de métricas para o estudo na modalidade EAD é um grande desafio e, devido às diversas variáveis, não há como ser exato. No entanto, temos que ter o máximo de cuidado para não superestimar, tampouco subestimar esse tempo.

Ainda que os alunos preceptores sejam graduados e que o OA contemple leitura de textos com linguagem técnica, é necessário considerar que o tempo de leitura por página será variado entre os alunos. Além disso, considerar a complexidade e densidade do texto. Dessa forma, toda definição relacionada ao tempo de estudo será informada como **estimativa**.

Contudo, mesmo que na forma de estimativa, é fundamental que também a carga horária esteja planejada. Assim, para alcançar o total da carga horária do OA (por exemplo 15 horas aula), há uma coluna específica para essa informação no PAP. Nele, a carga horária total é estipulada por capítulos de acordo com as metodologias que serão utilizadas. E essas, por sua vez, correspondem aos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar.

Sendo assim, em um curso de especialização em preceptoria, é desejável que um capítulo, cujo objetivo de aprendizagem contemple processos de aprendizagem e a utilização de metodologias de ensino e avaliação, com exemplos da prática, tenha uma carga horária maior do que um capítulo inicial que irá abordar aspectos introdutórios e conceituais. Para a estimativa da carga horária em cada capítulo, será considerado apenas o tempo que o aluno utilizará para realizar o estudo dos conteúdos obrigatórios, como leituras, vídeos e atividades. O quadro 16 a seguir apresenta algumas informações, conforme o tipo de metodologia, estratégias ou recursos utilizados:

Quadro 16 - Metodologias, estratégias e recursos e a carga horária

Carga horária definida	**Carga horária estimada**
Vídeos e videoaulas	Considerar o tempo do vídeo
Podcasts	Considerar o tempo do áudio
Atividades síncronas (aula dialogada, encontro/trabalho em grupo ou esclarecimento de dúvidas, etc.)	Considerar o tempo da atividade *online*.
Metodologias com carga horária estimada	**Estimativa de carga horária**
Leitura de artigos científicos, capítulos/páginas de livros ou outro material, infográfico informativos, etc.	O estudante pode ler não mais do que 50 palavras por minuto em textos complexos e 100 palavras por minuto em textos mais fáceis, desconsiderando a realização de

	atividades (Aretio, 1998 *apud* Aretio, 2011). Estimando que uma página tenha 300 palavras de texto complexo, pode-se estimar o tempo de 6 minutos para a leitura de uma página.
Atividades avaliativas de escolha múltipla	Não existe uma receita definida para estimar a duração de uma atividade. Simule a realização da atividade, trabalhe com faixas de tempo (45 - 60 min), considere o tempo a mais para reflexão (Filatro, 2018) e, então, faça a média.
Atividades avaliativas de produção textual ou contribuição em fóruns de discussão	

Fonte: a autora.

Conteúdos disponibilizados como complementares ou saiba mais não devem ser contabilizados na estimativa da carga horária, por isso a importância do conteudista informar no PAP e, posteriormente, no *storyboard* o tipo de conteúdo: complementar ou obrigatório.

A estimativa das cargas horárias e a aplicação da mesma métrica, além de buscar se aproximar do tempo necessário ao estudo, visa padronizar/aproximar as estimativas de um OA para outro, ou seja, dois OAs de 10 horas aula necessitam ter aproximadamente a mesma quantidade de conteúdos, ainda que possam variar conforme as metodologias utilizadas.

2.2.2.8 Referências

O PAP deve informar tanto as referências que serão utilizadas na elaboração do conteúdo como aquelas que serão disponibilizadas como leituras obrigatórias e complementares. Deve incluir, também, as referências utilizadas na elaboração de

vídeos, videoaulas, recursos visuais (diagramas, fluxogramas, esquemas, figuras ilustradas e figuras técnicas), infográficos e *podcasts*.

Posteriormente, ao longo da elaboração do conteúdo, é comum acrescentar-se referências a essas previamente planejadas, bem como suprimir alguma ou substituí-la.

2.3 Revisão pedagógica e de conteúdo do PAP

Tendo como base o cronograma de trabalho, disponibilizado no primeiro encontro com a equipe pedagógica, após ter recebido todas as orientações e sanar as dúvidas, quando o conteudista tiver uma versão completa do PAP, informará à equipe pedagógica que o arquivo compartilhado está finalizado e apto para a revisão. Esse informe poderá se dar por *e-mail* ou por mensagem em grupo específico no *Whatsapp*. Nesse momento o conteudista não deverá realizar nenhuma edição no arquivo e aguardar a devolutiva da equipe.

A equipe pedagógica realizará a primeira devolutiva por meio de comentários no próprio arquivo compartilhado e informará ao conteudista quando tiver finalizado. Essa devolutiva consistirá em comentários claramente identificáveis como de dois tipos: orientações pedagógicas e orientações quanto ao conteúdo técnico. Ao final da primeira revisão a equipe informará o conteudista.

Ao realizar cada um dos ajustes solicitados, o conteudista deverá responder aos comentários informando “realizado” ou “não realizado” e o motivo pelo qual não o fez. Contudo, **não deve em hipótese alguma “fechar” os comentários**, pois são os registros que conduzem o processo das revisões. Ao final dos ajustes, o conteudista informará pela segunda vez que o arquivo está ajustado. A equipe realizará a segunda revisão para verificar se todas as solicitações foram realizadas a contento e fará a segunda devolutiva, provavelmente informando que o PAP está finalizado. A próxima etapa será a validação do PAP.

2.4 Validação do PAP

O PAP finalizado será validado pela equipe pedagógica junto ao demandante. Nessa etapa, ainda, poderá ou não ocorrer alguma solicitação de ajuste(s) ou

esclarecimento(s). Após oficializada a validação do PAP, o conteudista irá dispor da versão validada que será a referência para realizar a elaboração dos conteúdos do OA.

Enquanto aguarda-se a validação, orienta-se que o conteudista dê seguimento a revisão bibliográfica, seleção de textos e materiais que poderá utilizar na elaboração do conteúdo.

Observe a figura 5 a seguir que demonstra as etapas envolvidas na elaboração, revisão e validação do PAP.

Figura 5 - Fluxo de elaboração do PAP

Fonte: a autora.

O fluxo de elaboração, revisão e validação do PAP é desenvolvido conforme o cronograma de produção do OA. Esses prazos necessitam ser executados rigorosamente, pois antecedem o período de produção que é gerido por outra equipe, que é a equipe de produção do OA. Além disso, os "*starts*" e as etapas com os respectivos períodos constam no contrato de prestação de serviços.

Dada a necessidade de cumprimento dos prazos, salienta-se a importância do conteudista informar todo e qualquer tipo de imprevisto à equipe pedagógica (e realizar a leitura das cláusulas contratuais referentes a impossibilidade de início ou continuidade da elaboração do conteúdo), evitando, assim, a possibilidade de prejuízo na produção do OA e, consequentemente, na oferta dos conteúdos aos alunos do curso.

Parte 3 - Orientações para a elaboração do OA

3.1 Criação do *storyboard*

O s*toryboard* é um conceito emprestado do cinema, indicando que cada cena e cada tomada de câmera é esboçada na ordem em que ocorre no filme (Oliveira; Amaral; Bartholo, 2010). No campo da EAD, é utilizado como um roteiro detalhado para a transformação didático-midiático-pedagógica dos conteúdos (Takeuti, 2020). O *storyboard* é construído pelo conteudista, revisado e validado pela equipe pedagógica e entregue para a equipe de produção.

Na etapa de produção, ele será o documento que será seguido pelo profissional que irá realizar a produção do OA. No caso de produção do OA com a utilização de *software* de edição de conteúdo educacional (por exemplo, *software Articulate*), a edição pode ser realizada por um profissional da área de *designer*, e, no caso de produção em HTML (*Hyper Text Markup Language*, ou seja, linguagem de marcação de hipertexto), a programação pode será realizada por um *webdesigner*. A depender do tipo de produção, o *storyboard* será criado em um arquivo de *Powerpoint* ou em um arquivo de *Word,* em ambos os casos serão disponibilizados *templates* para a edição do conteudista.

Na edição do *storyboard,* o conteudista deverá utilizar apenas duas cores de fonte:

- preta: para descrever todos os conteúdos e orientações para o aluno;
- vermelha: para descrever todas as orientações para a equipe de produção, por exemplo: Produção: inserir leitura obrigatória +*link* de acesso.

Na criação do *storyboard* em arquivo *Powerpoint*, o conteudista deverá considerar que cada *slide* corresponderá a cada tela de estudo do aluno. Isso não se aplica na versão *Word*, onde se terá um texto corrido que resultará em páginas da *Web*.

Cada curso tem suas características e especificidades, que estarão contidas nos *templates,* embora algumas informações básicas se repitam, por exemplo a tela de autoria ou dos objetivos de aprendizagem, entre outras. Após esses *slides*/telas

iniciais que trazem as informações gerais do OA, serão elaborados os capítulos. Além do *template* do *storyboard*, o conteudista receberá o arquivo do *layout* de produção do curso, onde consta a identidade visual, os tipos de recursos que deverão ser utilizados, as formas de destaques do conteúdo (negrito, itálico, *box* de ênfase), ícones de destaque de recursos, tipos de menus, botões para a navegação, etc.

3.1.1 Elaboração do texto de base

A elaboração do texto de base no *storyboard* deverá seguir a sequência contida no PAP, pois esse documento além de servir como um guia para o conteudista será utilizado nas revisões pedagógica e técnica de conteúdo.

Após o texto de boas-vindas em que o conteudista convida o aluno ao estudo situando os principais objetivos de aprendizagem, serão elaborados os conteúdos de cada capítulo do OA.

Como mencionado anteriormente, trata-se de um texto autoral, referenciado na literatura, dialogado e com linguagem adequada ao público-alvo. Nesse texto, são inseridos momentos de fala do(s) personagem(ns) mediador(es) e os recursos diversos, contando ainda com as atividades.

Nos recursos diversos, encontram-se aqueles utilizados para a contextualização, que visam promover a relação da teoria com a prática da preceptoria. Não há limite de contextos, desde que pertinentes para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Ao iniciar a escrita no *storyboard* no formato *Powerpoint*, o conteudista deve utilizar frases curtas, bem estruturadas e conectadas, com vistas a garantir a clareza do texto. Veja abaixo algumas dicas para a escrita do texto de base:

- Utilize “nós” quando se referir a “você-conteudista”;
- Utilize “você” quando se referir ao “preceptor-aluno”;
- Evite o uso de expressões imperativas (por exemplo: “devemos”) e procure utilizar expressões de indicação (por exemplo: “é recomendável”);

- Evite usar negações em excesso;
- Evite generalizações como “sempre” ou “nunca”;

Como mencionado por alguns conteudistas, “para elaborar conteúdos, se lê muito para se escrever pouco!”. Lembre-se que o texto na EAD necessita “fazer a melhor síntese”. Traga em seu texto um conteúdo claro, coerente, atual e necessário ao aprendizado do aluno.

Considere visualmente a quantidade de texto em cada *slide*, considerando que o aluno estará realizando a leitura em tela (computador, *notebook* e em alguns momentos no aparelho de celular). É comum ter-se vários slides/telas na abordagem de determinado conteúdo, nesse caso serão repetidos os títulos e subtítulos.

Outro ponto fundamental na elaboração do conteúdo é a transposição da hierarquização do conteúdo do PAP para o *storyboard*, pois o aluno necessita estudar os conteúdos entendendo tratar-se de um percurso de aprendizagem.

3.1.2 Utilização de personagens mediadores na condução didática

Para auxiliar na realização da condução didática do conteúdo, são criados personagens fictícios (normalmente um ou mais personagens que atuam e têm experiência na preceptoria fictícia), que são utilizados pelo conteudista em conversas simuladas com o aluno.

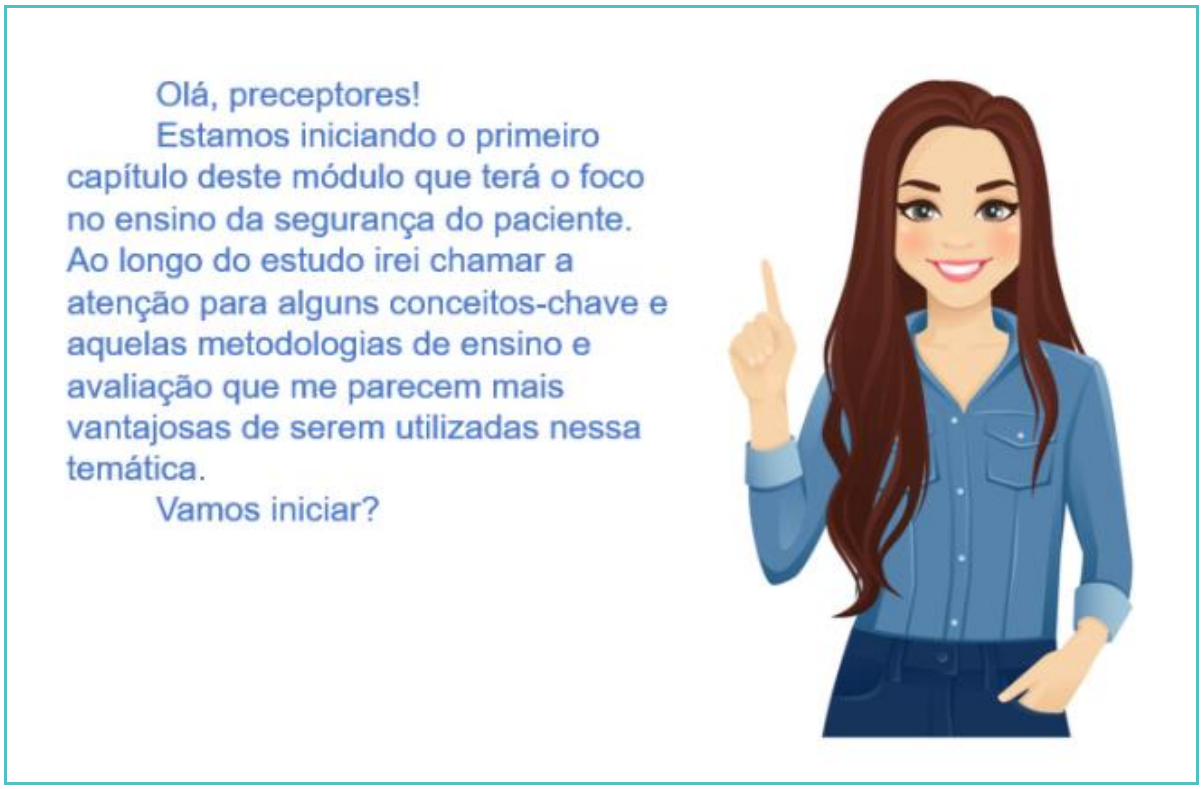
Nessas falas simuladas, o conteudista pode por exemplo situar o início, meio e fim das abordagens dos conteúdos, destacar temas-chave, problematizar questões pertinentes ao aprendizado, entre outros. Quando se tem mais de um mediador, eles podem conversar entre si, destacando, por exemplo, situações recorrentes que podem ser destacadas para maior atenção do aluno, por exemplo: a fragilidade relatada por preceptores no uso das ferramentas de avaliação no âmbito da preceptoria.

É importante destacar que o mediador (personagem fictício) é um recurso que tem a função de auxiliar na condução didática, portanto suas falas **não** abordam a

explicação do conteúdo técnico e as referências da literatura.

A figura 6 a seguir mostra um exemplo de uso e fala de personagem mediador.

Figura 6 - Preceptora Maria situando o início do capítulo 1



Fonte: a autora.

3.1.3 Inserção de recursos educacionais diversos

Além do texto de base e do uso de mediador didático, o *storyboard* contará com a inserção de recursos educacionais variados. Assim, os capítulos deverão contemplar:

- o título do capítulo e o subtítulo (definido conforme o conteúdo abordado em cada *slide*/tela), conforme PAP;
- o(s) personagem(ns) mediador(es), que auxilia(m) na condução didática;
- o texto de base, de autoria original com as devidas referências da literatura;

- os recursos visuais (diagramas, fluxogramas, esquemas, figuras ilustradas e figuras técnicas), de autoria original com as devidas referências da literatura;
- os *links* dos arquivos dos roteiros de infográficos, de autoria própria com as devidas referências da literatura;
- os *links* dos arquivos de roteiros de recursos audiovisuais e de áudios (vídeos, videoaulas, *podcasts* e áudios explicativos,) de autoria própria com as devidas referências da literatura;
- os *links* dos arquivos dos roteiros de recursos de contextualização (histórias ilustradas, casos complexos, histórias em quadrinhos e tirinhas), de autoria própria com as devidas referências da literatura;
- os *links* dos recursos externos (artigos científicos, capítulos e páginas de *e-books,* legislações, vídeos, páginas de web, etc.), considerando a informação da devida referência e a autorização para o uso (Direitos Autorais);
- As atividades autoinstrucionais, apresentadas ao longo do conteúdo;
- A orientação para a realização das atividades tutoradas e/ou somativas, as quais o aluno deverá retornar ao AVA para realização.

3.1.4 Métrica

Como mencionado anteriormente, a criação do OA segue as informações contidas nos diversos elementos do PAP validado, incluindo a estimativa da carga horária de cada capítulo.

No entanto, em relação ao *storyboard*, como cada *slide*/tela pode ter maior ou menor quantidade de texto de base, bem como a orientação para que o aluno acesse conteúdos externos (leituras obrigatórias, vídeos, *podcasts,* infográficos e atividades), tem-se, da mesma forma que no PAP, a dificuldade em definir-se uma métrica. Nesse sentido, para manter um padrão entre os diferentes OAs, recomenda-se a criação de no mínimo 10 *slides*/telas para cada hora de aula.

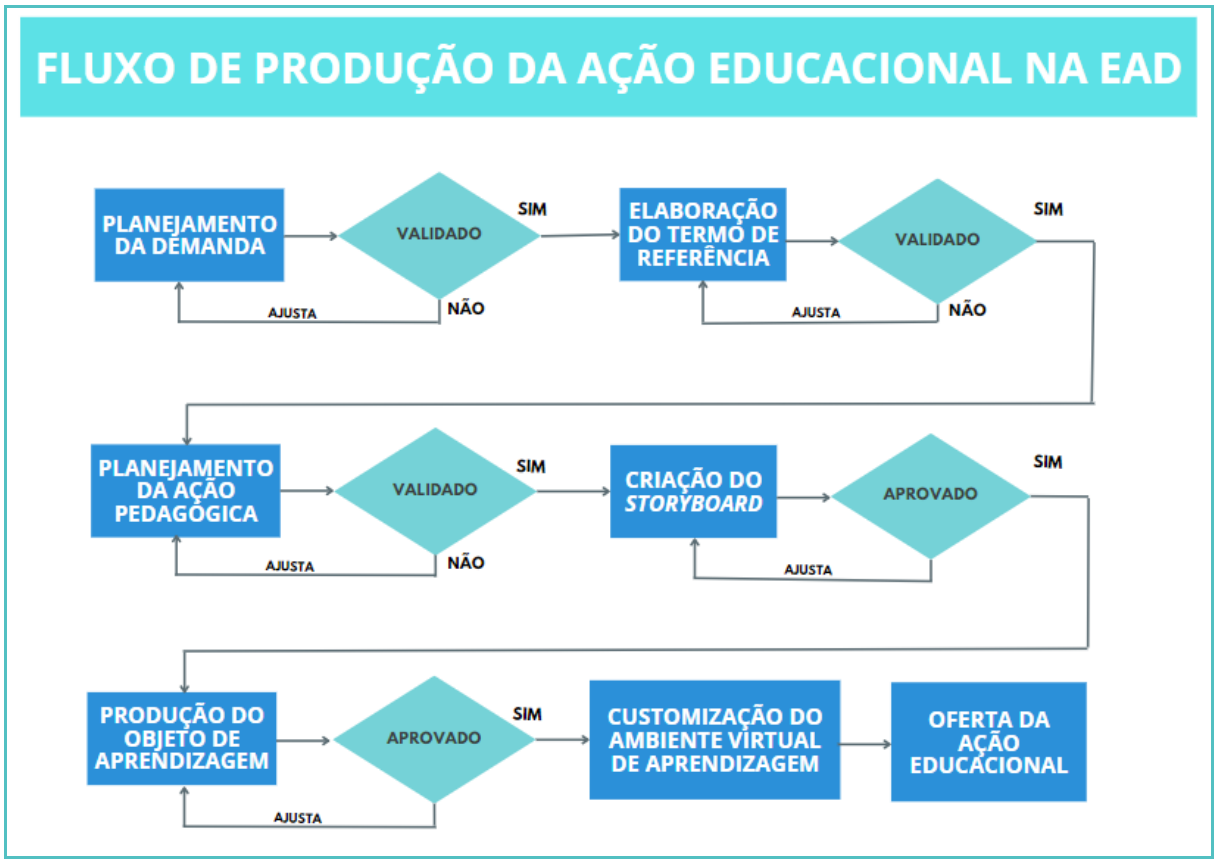
3.2 Fluxo de produção da ação educacional na EAD

Como você pode perceber ao longo da leitura deste manual, a oferta de uma ação educacional por meio da modalidade EAD envolve um processo complexo de trabalho (análise da demanda, concepção pedagógica, **elaboração do conteúdo**, produção dos OAs e customização do AVA) e uma equipe multiprofissional (pedagogo, revisor técnico de conteúdos, revisor de linguagem, ilustrador de EAD, editor de audiovisual, *designer* gráfico e *web designer*), além do **conteudista**, de tempo e recursos.

Nesse contexto, é fundamental que todos os profissionais envolvidos conheçam o processo de produção pedagógica, as etapas, os prazos, bem como suas atribuições, de forma a contribuírem da melhor forma para qualidade pedagógica do OA a ser ofertado para o aluno, em nosso caso, preceptor de programas de residência.

A figura 7 a seguir apresenta o fluxo de produção de uma ação educacional desde a etapa inicial do planejamento da demanda até a disponibilidade da oferta educacional aos alunos.

Figura 7 - Fluxo de produção da ação educacional na EAD



Fonte: a autora.

3.3 *Checklist* da avaliação pedagógica e de conteúdo do OA

Para otimizar o processo de produção, a equipe pedagógica irá compartilhar com o conteudista o *checklist* de avaliação pedagógica e de conteúdo para a produção de OA para EAD. Este documento é preenchido pelos revisores (pedagogo e revisor do conteúdo técnico) e visa informar quais itens estão finalizados, não finalizados ou parcialmente finalizados. Com isso, o conteudista compreende sistematicamente o que ainda necessita ajustar para a finalização do OA, conforme as diretrizes contratadas e orientadas ao longo do processo de elaboração do OA. A figura 8 a seguir apresenta o modelo de *checklis*t para a produção de OA por meio da utilização de *storyboard* no formato *Powerpoint*.

Figura 8 - *Checklis*t de avaliação pedagógica e de conteúdo para a produção de OA para EAD

CHECKLIST **DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E DE CONTEÚDO PARA A PRODUÇÃO DE OBJETO DE APRENDIZAGEM (OA) PARA EAD**		
Curso: **OA:**		**Versão: Data:** **Público-alvo:**
Revisão pedagógica:		
Revisão técnica de conteúdo:		
Conteudista:		
Carga horária:		
1. Consistência com o PAP		
Item	**Finalizado?**	**Observações:**
Nome completo do conteudista e descrição do mini currículo	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
Ementa	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
Objetivos de aprendizagem	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	

2. Conteúdo elaborado		
2.1 *Storyboard* contempla as orientações básicas 2.1.1 *Powerpoint* 2.1.2 Cores das fontes/orientações 2.1.3 *Slides* iniciais e das referências 2.1.4 Hierarquização do conteúdo	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.2 Menu de conteúdo contempla os conteúdos de forma hierárquica	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.3 Personagens mediadores para a condução didática	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.4 Linguagem dialógica e clara (frases e parágrafos curtos de fácil leitura e compreensão)	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.5 Capítulos com títulos e subtítulos conforme sequência do PAP, correspondente ao conteúdo abordado no *slide* e à carga horária prevista	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.6 Conteúdo 2.6.1 Texto de Boas-vindas convidativo e informativo 2.6.2 Tecnicamente adequado ao nível de ensino e ao público-alvo 2.6.3 Referenciado corretamente (normas ABNT) e baseado em evidência (conceitos e recomendações) 2.6.4 Interativo 2.6.5 Diversidade de recursos 2.6.6 Destaques 2.6.7 Instrumentalizador/aplicável na realidade de trabalho do público-alvo 2.6.8 Condutas claras e atualizadas conforme norma vigente	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.7 Conteúdo contextualizado 2.7.1 Contempla a realidade profissional do público-alvo 2.7.2 Contempla a diversidade humana/regiões do Brasil	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.8 Atividades formativas 2.8.1 Enunciados são claros, objetivos e auxiliam o raciocínio 2.8.2 *Feedbacks* adequados (coerentes e claros) 2.8.3 Pertinentes ao aprendizado	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	

2.9 Atividades somativas 2.9.1 Enunciados são claros, objetivos e auxiliam o raciocínio 2.9.2 *Feedbacks* adequados (coerentes e claros) 2.9.2 Pertinentes ao aprendizado 2.9.3 Permitem avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados 2.9.4 Textos harmônicos (enunciados e opções de respostas)	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
2.10 Referências 2.10.1 Atualizadas e pertinentes aos conteúdos 2.10.2 Contemplam todas as citações e orientações de leituras 2.10.3 Redigidas conforme ABNT	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
Observações adicionais (caso necessárias, situar o *slide* a qual se refere):		

Fonte: a autora.

ANEXO 1 - Orientações para a elaboração de HQ, tirinhas e HI

ELABORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ), TIRINHAS e HISTÓRIAS ILUSTRADAS(HI)

Para apoiar a contextualização dos conteúdos educacionais, por meio de situações e exemplos da prática podem ser utilizadas HQs, tirinhas e HIs. Esses gêneros textuais normalmente utilizam a tipologia de texto narrativo, no qual são incluídos diálogos dos personagens.

Como são recursos que demandam considerável tempo e custo (elaboração e revisão do conteúdo e criação de imagens) é importante definir-se os objetivos de cada recurso em relação à aprendizagem do aluno. Assim, nesse tipo de produção são priorizados os conteúdos obrigatórios.

Embora com a mesma finalidade, esses recursos têm características diferentes, como sintetizadas no quadro a seguir.

Tirinha	● Utiliza de 3 a 4 cenas ou quadros; ● Aborda um tema (que pode dividir opiniões); ● Utiliza balões de fala ou pensamento dos personagens; ● Há uma maior exploração do texto não verbal (recursos gráficos: expressões faciais, corporais…) do que do verbal (recurso textual); ● As cenas devem ser descritas em detalhes (características do local, características físicas e de vestimenta dos personagens, posição dos personagens); ● A caracterização dos personagens deve contemplar a diversidade humana (considerar as regiões do Brasil); ● Utilizar até 3 personagens (avaliar a necessidade de cada um); ● Utiliza frases muito curtas (poucas palavras) e onomatopeias (frases longas podem prejudicar a legibilidade); ● O conteúdo tem início, desenvolvimento e desfecho; ● Recomendadas para contextualizar situações específicas.

HQ	● Permite utilizar mais cenas, personagens e situações do que na tirinha; ● Aborda um ou mais temas; ● Utiliza balões de fala ou pensamento dos personagens; ● Há uma maior exploração do texto não verbal (recursos gráficos: expressões faciais, corporais…) do que do verbal (recurso textual); ● Informar o cenário onde ocorre a história, exemplo: recepção da unidade básica de saúde; ● As cenas devem ser descritas em detalhes (características do local, características físicas e de vestimenta dos personagens, posição dos personagens); ● A caracterização dos personagens deve contemplar a diversidade humana (considerar as regiões do Brasil); ● Utiliza frases muito curtas (poucas palavras) e onomatopeias (frases longas podem prejudicar a legibilidade); ● O conteúdo tem início, desenvolvimento e fim (exceto no caso de HQ que terá continuidade ao longo do estudo).
HI	● Explora amplamente o texto narrado e os diálogos dos personagens; ● Aborda um ou mais temas; ● Utiliza ilustrações de partes pertinentes do texto ao qual requer destaque; ● O conteúdo tem início, desenvolvimento e fim (exceto no caso de HI que terá continuidade ao longo do estudo); ● Recomendadas para conteúdos mais detalhados e extensos, por exemplo situações complexas.

Nos roteiros de produção, é importante que se faça uma descrição completa dos recursos visuais para subsidiar o trabalho de criação do desenhista.

ANEXO 2 - *Template* do roteiro para produção de histórias em quadrinhos (HQ)

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
TÍTULO DA HQ	(informe o título)
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao interpretar a HQ)
CRIAÇÃO DE IMAGENS	
PERSONAGEM(NS)	(informe o(s) nome(s) e descreva as características físicas e de vestimenta(s) do(s) personagem(ns))

CENA 1 (identifique e descreva a cena com fonte vermelha e escreva os textos das falas dos personagens e onomatopeias com fonte preta)	CENA 2

ANEXO 3 - *Template* do roteiro para produção de tirinhas

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE TIRINHA

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao interpretar a HQ)
CRIAÇÃO DE IMAGENS	
PERSONAGEM(NS)	(informe o(s) nome(s) e descreva as características físicas e de vestimenta(s) do(s) personagem(ns))

CENA 1 (introdução) (identifique e descreva a cena com fonte vermelha e escreva os textos das falas dos personagens e onomatopeias com fonte preta)	CENA 2 (desenvolvimento)	CENA 3 (conclusão)

ANEXO 4 - *Template* do roteiro para produção de histórias ilustradas (HI)

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE HISTÓRIA ILUSTRADA (HI)

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
TÍTULO DA HI	(informe o título)
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao interpretar a HI)
CRIAÇÃO DE IMAGENS	
PERSONAGEM(NS)	(informe o(s) nome(s) e descreva as características físicas e de vestimenta(s) do(s) personagem(ns))

(insira o conteúdo textual com fonte de cor preta e as descrições das ilustrações com fonte de cor vermelha, sendo essas no local onde deverão ser inseridas no texto)

ANEXO 5 - *Template* do roteiro para produção de infográficos estáticos

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO ESTÁTICO (PDF)

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
TÍTULO DO INFOGRÁFICO	
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao interpretar o infográfico)
FORMATO DO INFOGRÁFICO	(informe o formato: linha do tempo, de processo, comparativo etc
REFERÊNCIAS	(informe as referências utilizadas na elaboração do conteúdo)
CRIAÇÃO E DESIGNER	

(insira o conteúdo textual com fonte de cor preta e as descrições dos recursos visuais com fonte de cor vermelha. Lembre que o infográfico é utilizado para apresentar informações de modo sucinto e atraente, combinando os recursos visuais ao texto escrito. Além disso, por tratar-se de um arquivo em PDF, não utilize *links*)

ANEXO 6 - Orientações para a elaboração e produção de vídeos e videoaulas

ELABORAÇÃO DE VÍDEOS E VIDEOAULAS

Para ampliar a diversidade de recursos em um OA, o qual contribui para tornar o estudo mais atrativo e atender aos diferentes estilos de aprendizagem, podemos apresentar alguns conteúdos ao aluno por meio de vídeos e videoaulas.

No vídeo, o conteudista aborda e explica o conteúdo em frente à câmera. Podem ser realizados vários *takes* que serão escolhidos na etapa de edição do vídeo. Podem ser inseridas palavras-chave para identificar e/ou destacar os conteúdos em diferentes momentos do vídeo, isso deve estar explicado no roteiro.

Na videoaula, o conteudista explica o conteúdo que é exibido ao aluno. Nesse tipo de vídeo, em alguns casos pode-se contar com equipe audiovisual para gravação, o próprio conteudista pode utilizar *softwares* para gravação de videoaula (por exemplo, o *OBS Studio)* ou pode-se produzir o vídeo com recursos visuais e áudio narrado pelo conteudista.

Tanto na descrição do conteúdo como na gravação de áudios o conteudista **não deve utilizar** a palavra "*slide*", pois será produzido um vídeo. Outro ponto a ser destacado diz respeito à escolha de alguns recursos visuais como planilhas, fluxogramas e gráficos, certifique-se que ficarão legíveis.

Em relação ao tempo de duração, não ultrapasse 7 minutos. Quanto a isso, sugerimos que o conteudista realize a gravação do áudio para verificar se atende ao tempo recomendado. Essa gravação pode ser útil, também, para verificar se há algum "caso" de cacofonia, que ocorre quando o som de duas palavras "formam" uma terceira, por exemplo: "Ela tinha => latinha". Se ocorrer, modifique o roteiro substituindo alguma palavra por outra sinônima que não interfira na ideia original.

Lembre-se que você está produzindo um conteúdo educacional no formato de vídeo a ser ofertado aos alunos, assim, da mesma forma que em uma aula presencial, realize uma **fala natural**.

Tanto o vídeo, como a videoaula, **não deve** mencionar o nome do OA ou o curso para o qual está sendo produzido, pois mantendo-se “autônomo/independente” poderá ser reutilizado na composição de futuros OAs ou ações educacionais.

O quadro a seguir sistematiza algumas orientações técnicas para a gravação de vídeos, no caso de realização pelo próprio conteudista.

Captura de imagem	● Utilize câmera digital ou o próprio celular, se a câmera garantir boa qualidade de imagem; ● No caso de uso de celular, é imprescindível que faça a gravação colocando-o na **posição horizontal** (filmar na posição vertical pode parecer adequado quando se está olhando para a tela ao gravar, porém ao acessar o arquivo em outro equipamento, o resultado será uma imagem central com faixas verticais pretas em ambos os lados; ● No momento da filmagem, evite usar roupas com estampas xadrez, listrada ou de desenhos miúdos, pois causam o efeito de flicagem na câmera (efeito de piscar), que poderá provocar algum nível de desconforto a quem vir a assistir ao vídeo. Também evite o uso de roupa com algum nível de transparência; ● Escolha um local com boa iluminação. Luz natural provinda de janelas auxiliam caso a mesma esteja à frente do rosto de quem fala (o contrário fará com que a imagem do rosto fique “escurecida” em relação a luz natural ao fundo); a iluminação em frente ao rosto por meio de anel de luz ou até mesmo de um abajur (improviso) pode auxiliar; ● Se posicione para ter um enquadramento de “plano médio” (da cintura para cima). Grave o vídeo sentado ou em pé, como preferir. Se gesticula muito ao falar, cuidado para que as mãos não fiquem fora de quadro.
Captura de áudio	● Ao realizar a filmagem, a câmera de vídeo irá captar o áudio da cena, contudo, por medida de segurança utilize um segundo equipamento (gravador do celular), assim iremos dispor de outro

	arquivo de áudio, que poderá ter melhor qualidade e ser utilizado (sincronizado) na etapa de edição do vídeo ou videoaula; ● Escolha um local silencioso, distante de barulhos externos (trânsito, aeroporto, cães, etc.) e internos (ruído de ar condicionado e/ou outros objetos que emitem som). Evite locais com eco/reverberação. Caso tenha possibilidade, utilize sala com isolamento acústico, por exemplo sala de videoconferência. Locais com piso de carpete também podem ter melhor acústica; ● Atente para a clareza e a velocidade da fala, bem como vícios de linguagem (“né”, “ã”, “hum”...), que poderão ser difíceis de serem retirados na “limpeza” do áudio; ● Se identificar algum erro (equívoco no conteúdo, barulho externo ou interno, troca de palavras, erro na pronúncia...), apenas sinalize dizendo “ERREI!”. Espere alguns segundos e inicie a nova gravação a partir do início da frase ou parágrafo que estava falando. Ao reiniciar a gravação tente manter a mesma entonação e ritmo da voz para que essa “quebra” seja minimizada e até mesmo não identificada, após a edição; não se preocupe com a quantidade de vezes que porventura errar, o editor fará todas as edições necessárias; ● Cuide do ritmo da fala e evite pausas longas.
Condições da fala e forma de gravação	● Ao início da gravação, aguarde 5 segundos em silêncio para que som do ambiente (ruídos e/ou outros) possa ser posteriormente identificado e removido; ● Atente para a clareza e a velocidade da fala, bem como vícios de linguagem (“né”, “ã”, “hum”...); ● Se identificar algum erro (equívoco no conteúdo, barulho externo ou interno, troca de palavras, erro na pronúncia...), sinalize dizendo “ERREI!”, depois espere alguns segundos e inicie a nova gravação a partir do início da frase ou parágrafo que estava falando. Ao reiniciar a gravação tente manter a mesma entonação e ritmo da voz para que essa “quebra” seja minimizada e até

	mesmo não identificada após a edição; não se preocupe com a quantidade de vezes que “errar”, o editor fará todas as edições necessárias; ● Cuide do ritmo da fala e evite pausas longas.
Entrega dos arquivos de vídeo	● Nunca envie por *WhatsApp*, pois ocasiona a perda da qualidade do vídeo; ● O arquivo deve ser enviado por *e-mail* para a equipe pedagógica.

Realize um teste de vídeo no ambiente escolhido! Para isso, grave alguns minutos com o equipamento que será utilizado e envie o arquivo de vídeo por *e-mail* para a equipe pedagógica que providenciará a avaliação técnica da qualidade do som e imagem.

ANEXO 7 - *Template* do roteiro para produção de vídeos e videoaulas

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE VÍDEO OU VIDEOAULA

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
TÍTULO DO VÍDEO	(informe o título completo para a edição da tela inicial do vídeo ou da videoaula)
CONTEUDISTA	(informe o nome completo para a edição da autoria do vídeo ou da videoaula)
FORMAÇÃO DO CONTEUDISTA	(informe a área de formação para a edição da autoria do vídeo ou da videoaula, exemplo: Enfermeira)
TITULAÇÃO DO CONTEUDISTA	(informe a área de formação para a edição da autoria do vídeo ou da videoaula, exemplo: Doutora em enfermagem)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao assistir o vídeo ou a videoaula)
REFERÊNCIAS	(informe as referências utilizadas na elaboração do conteúdo)
DURAÇÃO PREVISTA	(recomenda-se não ultrapassar 7 minutos)
EDIÇÃO DE AUDIOVISUAL	

ÁUDIO / LOCUÇÃO	RECURSO VISUAL / TELA	ORIENTAÇÃO AO EDITOR
(INSIRA A DESCRIÇÃO DA LOCUÇÃO UTILIZANDO FONTE MAIÚSCULA. ORGANIZE O CONTEÚDO DA FALA POR LINHA. INICIE COM A APRESENTAÇÃO PESSOAL E O TEMA. AO FINAL, LISTE AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO. INSIRA NOVAS LINHAS, CONFORME NECESSIDADE)	(insira a descrição ou o *print* dos recursos visuais que serão visualizados em cada parte do conteúdo (conforme linhas). Os recursos podem ser: palavras-chave, ícones, esquemas, diagramas, imagens etc. Lembre que trata-se de vídeo ou videoaula, portanto considere o limite do tamanho da tela e não utilize *hiperlinks*)	(insira explicações para a edição dos conteúdos na tela)

ANEXO 8 - Orientações para a elaboração e gravação de áudios para *podcasts* e áudios explicativos

ELABORAÇÃO GRAVAÇÃO DE ÁUDIOS PARA *PODCASTS* E ÁUDIOS EXPLICATIVOS

Para ampliar a diversidade de recursos em um OA, ao qual contribui para tornar o estudo mais atrativo e atender aos diferentes estilos de aprendizagem, podemos apresentar alguns conteúdos ao aluno por meio de *podcast*.

Os *podcasts* podem abordar contextos de prática de forma simulada (por exemplo: simular um debate em uma rádio fictícia), ou contextos da prática do próprio conteudista, ou ainda, a contextos de prática com a contribuição de outros profissionais de saúde em entrevista ou bate-papo. Inicie o *podcast* apresentando que está falando e o tema que será abordado. No caso de se ter outra pessoa, apresente-a ou solicite que ela se apresente. Atenção! Se houver a participação de outra pessoa, será necessário que a mesma assine um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz que será disponibilizado pela equipe pedagógica. No caso do conteudista, essa cedência está contemplada no contrato de prestação de serviço.

Os *podcasts* **não devem** mencionar o nome do OA ou o curso para o qual está sendo produzido, pois mantendo-se "autônomo/independente" poderá ser reutilizado na composição de futuros OAs ou ações educacionais.

O gênero *podcast* permite que se utilize uma linguagem menos formal, contudo lembre que se trata de um recurso educacional direcionado a alunos de pós-graduação. O tempo de duração varia conforme o objetivo de aprendizagem e formato escolhido. Contudo, ao elaborar o roteiro seja objetivo, pois um *podcast* muito longo pode tornar essa experiência de escuta maçante e cansativa.

Diferente dos *podcasts*, os áudios explicativos como o próprio nome diz, visam explicar o conteúdo (ou destacar parte do conteúdo) que está sistematizado e/ou sintetizado na forma de recurso gráfico, como por exemplo: figura, diagrama, fluxograma. Sendo assim, são áudios com duração de poucos minutos.

Após a validação do conteúdo apresentado no roteiro, o conteudista deverá providenciar a gravação do áudio, considerando as orientações do quadro a seguir.

Equipamento	Utilize um dos seguintes tipos de microfone: condensador, lapela, *headset/headphone* (se de boa qualidade) ou o próprio microfone do aparelho celular (se de boa qualidade).
Condições do local	● Escolha um local silencioso, distante de barulhos externos (trânsito, aeroporto, cães, etc.) e internos (ruído de ar condicionado e/ou outros objetos que emitem som). ● Evite locais com eco/reverberação. Caso tenha possibilidade, utilize sala com isolamento acústico, por exemplo sala de videoconferência. Locais com piso de carpete também podem ter melhor acústica.
Condições da fala e forma de gravação	● Atente para a clareza e a velocidade da fala, bem como vícios de linguagem (“né”, “ã”, “hum” ...); ● Grave todo o áudio em um arquivo, ou no caso de *podcast* conforme etapas do roteiro; ● Se identificar algum erro (equívoco no conteúdo, barulho externo ou interno, troca de palavras, erro na pronúncia...), sinalize dizendo “ERREI!”, espere alguns segundos e inicie a nova gravação a partir do início da frase ou parágrafo que estava falando. Ao reiniciar a gravação tente manter a mesma entonação e ritmo da voz para que essa “quebra” seja minimizada e até mesmo não identificada após a edição; não se preocupe com a quantidade de vezes que errar, o editor fará todas as edições necessárias; ● Cuide do ritmo da fala e evite pausas longas.
Software para	● Pode-se utilizar o *software Audacity* (gratuito) para a

gravação	gravação do áudio, *link*: https://www.audacityteam.org/download/ • Ou, outro que tenha maior familiaridade e/ou desejar.
Arquivo de áudio para a entrega	• O arquivo deve ter formato de áudio <.mp3>, <.way> ou <.m4a>; • Nunca envie por *WhatsApp*, pois ocasiona a perda da qualidade do som; • O arquivo deve ser enviado por *e-mail* para a equipe pedagógica.

Realize um teste de áudio no ambiente escolhido! Para isso, grave alguns minutos de fala com o equipamento que será utilizado e envie o arquivo por *e-mail* para a equipe pedagógica que providenciará a avaliação técnica da qualidade do áudio.

ANEXO 9 - *Template* do roteiro para produção de *podcasts*

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE *PODCAST*

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
TÍTULO DO *PODCAST*	
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao escutar o conteúdo do *podcast*)
FORMATO DO *PODCAST*	(informe o formato e o número de participantes no *podcast*: entrevista, simulação de reportagem, simulação de participação em programa de rádio, debate, relato etc
DURAÇÃO PREVISTA	
EDIÇÃO DE ÁUDIO	

ÁUDIO / LOCUÇÃO (INSIRA A DESCRIÇÃO DA LOCUÇÃO UTILIZANDO FONTE MAIÚSCULA). ORGANIZE O CONTEÚDO DA(S) FALA(S) POR LINHA IDENTIFICANDO QUEM FALA E OS MOMENTOS DE TRANSIÇÃO, NO CASO DE MAIS DE UM PARTICIPANTE. INICIE COM A(S) APRESENTAÇÃO(ÕES) DE QUEM FALA E A TEMÁTICA QUE SERÁ ABORDADA. (INSIRA NOVAS LINHAS, CONFORME NECESSIDADE)	RECURSO SONORO (informe se haverá trilha sonora e efeitos sonoros, e quais serão, exemplo: som de trânsito. O editor buscará os arquivos de áudio, conforme disponibilidade e direitos autorais)	ORIENTAÇÃO AO EDITOR (insira explicações para a edição dos sons/conteúdos da(s) fala(s)

ANEXO 10 - *Template* do roteiro para edição de áudios explicativos

ROTEIRO PARA EDIÇÃO DE ÁUDIO EXPLICATIVO

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CAPÍTULO	(informe o nome, caso tenha capítulos)
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	(insira o objetivo de aprendizagem que deseja que o aluno alcance ao escutar a explicação)
DURAÇÃO PREVISTA	
EDIÇÃO DE ÁUDIO	

ÁUDIO / LOCUÇÃO (INSIRA A DESCRIÇÃO DA LOCUÇÃO UTILIZANDO FONTE MAIÚSCULA. NÃO É NECESSÁRIA A APRESENTAÇÃO DE QUEM FALA)	RECURSO VISUAL (insira o *print* da imagem a qual o áudio explicativo se refere)	ORIENTAÇÃO AO EDITOR (insira explicações para a edição do som)

ANEXO 11 - *Template* do arquivo para elaboração de atividades de múltipla escolha

ELABORAÇÃO DE QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

CURSO	
OBJETO DE APRENDIZAGEM	
CONTEUDISTA	(informe o nome completo)
REVISÃO PEDAGÓGICA	
REVISÃO TÉCNICA CONTEÚDO	

CAPÍTULO 1	
Objetivo de aprendizagem a ser avaliado: (informe o objetivo de aprendizagem)	
Questão	1
Assunto	(informe o assunto que será abordado na questão 1)
Enunciado contextualizado da questão: (Escreva o enunciado, sendo a última frase o comando)	
Alternativas	*Feedback* por alternativa
a) (Escreva o alternativa de resposta "a")	(Escreva o *feedback* da alternativa de resposta "a" iniciando com a palavra "CORRETO." ou "INCORRETO.")
b)(Escreva o alternativa de resposta "b")	(Escreva o *feedback* da alternativa de resposta "b" iniciando com a palavra "CORRETO." ou "INCORRETO.")
c)(Escreva o alternativa de resposta "c")	(Escreva o *feedback* da alternativa de resposta "c" iniciando com a palavra "CORRETO." ou "INCORRETO.")
d)(Escreva o alternativa de resposta "d")	(Escreva o *feedback* da alternativa de resposta "d" iniciando com a palavra "CORRETO." ou "INCORRETO.")

REFERÊNCIAS

AGRA, G. *et al*. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 72, n. 1, p. 258-265, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/GDNMjLJgvzSJKtWd9fdDs3t/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 24 jul. 2023.

AKPINAR, Y.; SENGÜL, O. Two modalities of the contextualized courseware in three modalities of classroom use. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, [S.l], v. 17, n. 1, p, 234-245, Jan. 2018. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1165740. Acesso em: 24 jul. 2023.

ALBUQUERQUE, V. S. *et al*. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Médica**, v. 32, n. 3, p. 356-362, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/YSfdZCkkTd9KSvd8Vjmhsqn/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 01 ago. 2023.

ANDERSON, L. W. *et al*. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. Longman, 2001.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. 4 ed. Barcelona: Editorial Planeta, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

BARROS, M. G.; CARVALHO, A. B. G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S.;

CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: https://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-09.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática**. Porto Alegre: Penso: 2018.

BICALHO, R. N. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, v. 16, n. 41, p. 469-484, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/Fg3gtqdh6qNDs7fnBcMKyHQ/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Resolução n° 03, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, p. 8, 23 jun. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão do Trabalho em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHIANCA-NEVES, M. G. B.; LAUER-LEITE, I. D.; PRIANTE, P. T. As concepções de preceptores do SUS sobre metodologias ativas na formação do profissional da saúde. **Educação em revista**, v. 36, p. e207303, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/ZHwC4mFq5NyDhn3YJLBHZQn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em : 10 ago. 2023.

CHING, H. Y. Processo de gestão da aprendizagem. *In*: CHING, H. Y.; GROSS, A.; VASCONCELOS, L. (org.). **Gestão da aprendizagem: casos práticos**. São Paulo: Atlas, 2020.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2. p. 300-320, jul. dez. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910/27609. Acesso em 10 ago. 2023.

CUNHA, K. C. S. *et al*. Segurança do paciente idoso no processo de trabalho do enfermeiro na Atenção Primária à Saúde. **Sanare**, Sobral (online), v. 22, n. 1, p. 67–74, 2023. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1684/866. Acesso em 20 set. 2023.

DORAN, G. T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. **Management Review**, Nova Iorque, v. 70, n. 11, p. 35-36, 1981. Disponível em: https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf. Acesso em: 2 ago, 2023.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 1 ago. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 9, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt# Acesso em: 31 jul. 2023.

LAVERDE, A. C.; CIFUENTES, Y. S.; RODRÍGUEZ, H, Y. R. Toward an instructional design model based on learning objects. **Educational Technology Research and Development**, v. 55, p. 671-681, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226960444_Toward_an_instructional_design_model_based_on_learning_objects. Acesso em: 26 jul. 2023.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2705/3687 . Acesso em: 1 ago. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LONGUI, M. T.; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: BEHAR, P. A. (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de educação popular**, v. 12, n. 1, p. 143-153, 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520. Acesso em: 03 out. 2023.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA; K. A.; AMARAL, M. A.; BARTHOLO, V. F. Uma experiência para

definição de storyboard em metodologia de desenvolvimento colaborativo de objetos de aprendizagem. **Ciência & Cognição**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 19-32, 2010. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/en/lil-700354. Acesso em: 10 ago. 2023.

PERIN, D. Facilitating Student Learning Through Contextualization: A Review of Evidence. **Community College Review**, v. 39, n. 3, p. 268–295, 2011.

ROSA, J. V. M. *et al.* Integração ensino-serviço e seus impactos na qualidade da formação profissional da enfermagem. **Revista Eletrônica Acervo em Saúde**, [S. l.], v. 23, n. 5, p. e 12991, 2023. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/12991. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, F. A. L. *et al*. Contextualização da aprendizagem: perspectiva de uma metodologia ativa. **Brazilian Journal of Development**, [S. l] , v. 6, n. 7, p. 43392-43402, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12657. Acesso em: 13 ago. 2023.

TAKEUTI, A. M. N. O processo de formação de desenhista instrucional pela SE/UNA-SUS: relato de experiência. *In*: SALGADO FILHO, N. *et al.* (org.). **Experiências exitosas da rede UNA-SUS: 10 anos**. São Luís, EDUFMA, 2020.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática**. Porto Alegre: Penso: 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da educação e da saúde sempre estiveram em constante relação e ambas estão, cada vez mais, em interface com as tecnologias.

Nesse contexto, a tecnologia avaliada na presente pesquisa é do campo da educação, pois trata-se do processo pedagógico envolvido na elaboração e produção de OAs utilizados em cursos de especialização de preceptores, na modalidade da EAD.

Nosso objetivo geral era compreender como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde no território brasileiro, tendo como referência a experiência dos conteudistas do Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV), no período de agosto de 2022 até dezembro de 2023.

A partir da pesquisa foi possível concluir que a realização de orientação pedagógica, por parte de equipe técnica, que contemple as informações gerais da ação educacional na qual o conteudista irá contribuir, a realização das etapas de orientação com objetivos definidos e claros, o ensino e o tempo de elaboração do planejamento pedagógico do OA para a oferta em EAD (e suas especificidades), a construção de um processo de trabalho compartilhado, a realização de uma comunicação efetiva, a disponibilidade de suporte técnico do ponto de vista da preceptoria, pedagógico e tecnológico, bem como a disponibilidade e gestão de tempo adequado para a elaboração dos conteúdo, contribui para a qualificação da elaboração e produção de OA a serem utilizados na formação de preceptores por meio da EAD.

Nesse sentido, destacamos a importância das instituições de ensino realizarem processos de produção de OAs que contemplem a orientação pedagógica aos profissionais que irão elaborar os conteúdos, pois consistem em *experts* em sua área de formação que em alguns casos carecem de conhecimentos

relacionados aos processos pedagógicos e a aprendizagem mediada por tecnologias.

Ademais, a partir da análise da compreensão dos conteudistas acerca da orientação pedagógica durante o processo de elaboração e produção dos OAs, concluímos acerca da necessidade das instituições produtoras e/ou ofertantes de cursos de especialização em preceptoria disporem de equipe pedagógica apta a:

- orientar o conteudista quanto aos processos pedagógicos na aprendizagem na modalidade EAD;
- orientar o conteudista quanto aos temas necessários de serem abordados em um curso de formação de preceptores (especialmente temas ou abordagens frágeis no contexto da preceptoria);
- orientar o conteudista quanto aos recursos tecnológicos possíveis de diversificarem a contribuírem na experiência de aprendizagem dos alunos;
- realizar a gestão do processo de elaboração dos conteúdos para a produção dos OAs (com especial atenção ao fator tempo).

Após analisar os aspectos pedagógicos contidos nos OAs utilizados na formação em preceptoria na área da saúde a partir do olhar dos conteudistas, ao qual podemos citar as competências de preceptoria, elaboração de objetivos de aprendizagem e escolha e utilização de metodologias de ensino e avaliação, gostaríamos de destacar as falas de alguns participantes sobre a identificação de fragilidades em relação ao próprio conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem, sendo esse justamente o foco a ser abordado na elaboração do conteúdo para formação de preceptores. Quanto a isso, alguns conteudistas referiram que a interação com a equipe pedagógica possibilitou refletirem a própria prática e terem experienciado, ainda que indiretamente, uma importante ação educativa.

A partir da análise da experiência dos conteudistas, no processo de construção de um OA, realizada por meio da AT, em que foi possível a nossa aproximação com os objetivos da pesquisa, sugerimos a atenção a duas estratégias, que são: a realização de ações formativas (por exemplo, oficinas pedagógicas temáticas) e a disponibilidade de materiais de apoio que efetivamente contribuam em seu trabalho, a exemplo do manual do conteudista que criamos a partir das suas falas a respeito das suas necessidades.

Enquanto impacto acadêmico alcançado, entendemos que a presente pesquisa pode contribuir para o entendimento de maneiras pelas quais a orientação pedagógica pode qualificar os OA a serem utilizados por alunos preceptores que realizarem formação por meio da EAD. Além disso, em termos de impacto acadêmico desejado, espera-se que a presente pesquisa possa instigar a produção de novos conhecimentos sobre a produção de cursos de especialização em preceptoria na modalidade EAD, uma vez que a relação “educação na saúde e tecnologia educacional” se situa em um campo de inovação que necessita de análise constante, especialmente se considerarmos a potencialidade da EAD e o investimento de recurso público nesse tipo de formação.

E, por fim, concluímos que a atenção aos conteudistas no processo de elaboração e produção dos OAs, por meio de orientação pedagógica, poderá contribuir para a efetividade das políticas de formação que visam qualificar a preceptoria e, consequentemente, a prestação da assistência à saúde da população brasileira, pois conforme nos diz Nóvoa (2013) o lugar de educação “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIOLO, A. Residência médica em patologia clínica/medicina laboratorial na Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, v. 55, n. 6, p. 633-640, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpml/a/zKnxzDTGVZtVbtRGWzgL3Gf/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**. **De la teoría a la práctica.** 4 ed. Barcelona: Editorial Planeta, 2011.

BEHAR, P. A. *et al*. Objetos de aprendizagem para a educação a distância. *In*: BEHAR, P. A. (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERNARDI, M.; DAUDT, S. D.; BEHAR, P. A. Domínio da gestão em educação a distância: foco na coordenação de cursos. *In:* BEHAR, P. A. (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOTTI, S. e O; REGO, S. T. de A. Docente-clínico: o complexo papel do preceptor na residência médica. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 65-85, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/FDgGZssWkLgjJ5HcgXfPw4B/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Portaria Interministerial n° 506, de 24 de abril de 2008. Altera o art. 1° da Portaria Interministerial n° 45/ME/MS, de 12 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde. **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, p. 12, 25 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/residencia/portaria_506_08.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Lei n° 12.514, de 28 de outubro de 2011. Dá nova redação ao art. 4º da Lei nº 6.932, de 7 de julho de 1981. Dispõe sobre as atividades do médico-residente; e trata das contribuições devidas aos conselhos profissionais em geral. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, p. 1, 31 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12514.htm#art1. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. Resolução CNRMS n. 2, de 13 de abril de 2012. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde. **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, p. 24-25, 16 abr. 2012. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CNRM-002-2012-04-13.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e a expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Relatório de Grupo de Trabalho, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNRMS n. 1, de 24 de dezembro de 2021. Estabelece o Regimento Interno da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS). **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, p. 28, 27 dez. 2021a.

Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNRMS-001-2021-12-24.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Portaria n° 1.598, de 15 de julho de 2021. Altera a Portaria de Consolidação GM/MS nº 5, de 28 de setembro de 2017, para instituir o Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, p. 58, 16 jul. 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-1.598-de-15-de-julho-de-2021-332451362. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNRM n. 16, de 30 de setembro de 2022. Dispõe sobre estrutura, organização e funcionamento das Comissões de Residência Médica (COREMEs) nas instituições de saúde que oferecem os Programas de Residência Médica (PRMs) e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, p. 55, 3 out. 2022. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNRM-016-2022-09-30.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Resolução n. 715, de 20 de julho de 2023a. Dispõe sobre as orientações estratégicas para o Plano Plurianual e para o Plano Nacional de Saúde provenientes da 17ª Conferência Nacional de Saúde e sobre as prioridades para as ações e serviços públicos de saúde aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes-cns/3092-resolucao-n-715-de-20-de-julho-de-2023. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Residências em Saúde. Brasília: MS, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/residencias-em-saude. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Lei n° 14.621, de 14 de julho de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Formação de Especialistas para a Saúde no âmbito do Programa Mais Médicos; e altera as Leis nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, 13.959, de 18 de dezembro de 2019, e 13.958, de 18 de dezembro de 2019, para criar novos incentivos e regras no âmbito do Projeto Mais Médicos para o Brasil e do Exame Nacional de Revalidação

de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida) e para transformar a Agência para o Desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde (Adaps) em Agência Brasileira de Apoio à Gestão do SUS (AGSUS). **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 14 jul. 2023c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14621.htm. Acesso em 03 set. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 20 set. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. **International Journal of Transgender Health**, v. 24, n. 1, p. 1-6, 2023. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/26895269.2022.2129597?needAccess=true. Acesso em: 29 set. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 20 set. 2023.

CAZELLA, S. C. *et al*. Educação permanente em saúde por meio do ensino a distância. In: MAGALHÃES, C. R. *et al.* (org.). **Educação e saúde:** olhares interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CORREA, G. T. *et al*. Uma análise crítica do discurso de preceptores em processo de formação pedagógica. **Pro-Posições** [online], v. 26, n. 3, p. 167-184, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/YJBTM6DQHdFdhBRP44KdD4q/?lang=pt# Acesso em: 02 set. 2023.

COSTA, R. K. de S. e MIRANDA, F. A. N. Formação profissional no SUS: oportunidades de mudanças na perspectiva da estratégia de saúde da família. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 6, n. 3 p. 503-518, 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/tes/a/L8hPTmQmyPWJvG4swCvbbXp/?lang=pt#. Acesso em: 02 set. 2023.

FERREIRA, I. G.; CAZELLA, M. R.; COSTA, M. R. Formação em preceptoria: percepções e experiências de participantes de curso de especialização na modalidade a distância. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, 3438. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2023/01/1410995/3438-texto-do-artigo-22121-19853-10-20221223.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

FREHYWOT, S. *et al*. E-learning in medical education in resource constrained low- and middle-income countries. **Human Resources for Health**, v. 11, n. 4, p. 1-15, 2013. Disponível em: https://www.biomedcentral.com/search?query=FREHYWOT&searchType=publisherSearch. Acesso em: 02 set. 2023.

GOMES, M. P. C. *et al.* O que temos recolhido sobre os encontros com as residências em saúde e os desafios na formação para o SUS? **Cadernos de ensino e pesquisa em saúde, Escola GHC**. 2022, v. 2, n 1, p. 05-08. Disponível em: http://revista.ghc.com.br/index.php/cadernosdeensinoepesquisa/issue/view/3. Acesso em: 02 set. 2023.

HASHIM, U. R. A. B. H. *et al*. Development of learning object for engineering courses in utem. *In*: **International Conference of Engineering Education** (ICEED), p. 191-195, 2009.

KAVADELLA, A. Recommendations for the development of e-modules for the continuing professional development of European dentists. **European Journal of Dental Education**, v. 17 (suppl. 1), p. 45-54, 2013. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eje.12039. Acesso em 20 set. 2023.

LAVERDE, A. C. *et al.* Toward an instructional design model based on learning objects. **Educational Technology Research and Development**, v. 55, p. 671–681, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226960444_Toward_an_instructional_design_model_based_on_learning_objects. Acesso em: 02 set. 2023.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2705/3687 . Acesso em: 1 ago. 2023.

DE LEEUW. R. *et al.* How We Evaluate Postgraduate Medical E-Learning: Systematic Review. **JMIR Medical Education**, v. 5, n. 1, e13128, 2019. Disponível em: https://mededu.jmir.org/2019/1/e13128/PDF. Acesso em: 03 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LILLEJORD, S. *et al*. Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review. *In*: **KNOWLEDGE CENTRE FOR EDUCATION**, Oslo, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327057633_Learning_and_Teaching_With_Technology_in_Higher_Education_-_a_systematic_review. Acesso em: 10 set. 2023.

MCNABB, S. J. N. *et al.* Delivering Modern Global Health Learning Requires New Obligations and Approaches. **Annals of Global Health**, v. 87, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8284535/pdf/agh-87-1-3261.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

MERHY, E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface**, v. 9, n. 16, p. 161-77, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250989287_O_desafio_que_a_educacao_permanente_tem_em_si_a_pedagogia_da_implicacao>. Acesso em: 07 set. 2023.

MERHY, E. *et al.* Educación permanente em salud: uma estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo em salud. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 2, n. 2. p. 147-160, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/731/73120204.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5. n 7, p. 01-12, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 07 set. 2023.

MIRANDA, G. M.; MANGINI, F. N. da R. Trabalho em equipe interdisciplinar na contemporaneidade: limites e desafios. **Sociedade em debate**, v. 26, n. 3, p. 177-193, 2020. Disponível em: https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/2786/1731. Acesso em 01 out. 2023.

MOHR, A. A formação pedagógica dos profissionais da área da saúde. *In*: **Formação pedagógica de preceptores do ensino em saúde**. Ribeiro, V. M. B. (org.). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. Disponível em: https://www2.ufjf.br/editora/wp-content/uploads/sites/113/2018/02/formacao_pedagogica_de_preceptores_do_ensino_em_saude.pdf. Acesso em 01 set. 2023.

MOREIRA, A. M. R.; SOUSA, C. S.; TURRINI, R. N. T. Comunicação eletrônica entre profissionais de saúde na assistência ao paciente: revisão integrativa. **Revista SOBECC**, v. 24, n. 2, p. 99–106, 2019. Disponível em: https://revista.sobecc.org.br/sobecc/article/view/492/pdf. Acesso em 02 out. 2023.

MOURA *et al*. Gestão, organização e planejamento em EAD: reflexões a partir de uma pesquisa bibliográfica integrativa. *In*: CAVALCANTE, P.; AQUINO, A. P. P. **Pós-graduação em tecnologias digitais: limites e possibilidade da Educação a Distância**. Disponível em: (PDF) Pós-graduação em Tecnologias Digitais: Limites e possibilidades da Educação a Distância (researchgate.net). Acesso em 02 out. 2023.

PEREIRA, A. L. P. **A preceptoria para graduação no âmbito da atenção primária à saúde**: perfil, processo ensino-aprendizagem e o quadrilátero da formação a partir da percepção dos sujeitos no serviço. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional Interunidades em Formação Insterdisciplinar em Saúde) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/108/108131/tde-17062021-100615/publico/AfonsoLuisPuigPereiraVersaoCorrigida.pdf. Acesso em 01 out. 2023.

RIBEIRO, K. R. B. e PRADO, M. L. do. The educational practice of preceptors in healthcare residencies: a study on reflective practice. **Revista Gaúcha de Enfermagem** [online], v. 35, n. 01, p. 161-165, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rgenf/a/yGh3vCzsbKPdtss9ZJvTVgx/?lang=pt#. Acesso em: 01 set. 2023.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetórias, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v.1, n°1, p. 1-95, 2000. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211/3121. Acesso em 13 ago. 2023.

SCHEFFER, M. C. **Informe Técnico n° 05**. ProvMed 2030, agosto de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/acoes-em-educacao-em-saude/provmed/17-informe-tecnico-provmed-no-5.pdf . Acesso em: 02 set. 2023.

SILVA, L. B. Residência Multiprofissional em Saúde no Brasil: alguns aspectos da trajetória histórica. **Revista Katálysis**, v. 21, n. 1, p. 200 - 209, jan. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/BpFH8tww34qhgm9LSW6n84d/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 set. 2023.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro , v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2/05.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

TEIXEIRA, R. da C. *et al.* Preceptoria em saúde: definição do papel do preceptor. Anais do XXVIII Fórum Nacional de Ensino em Fisioterapia, V Congresso Brasileiro de Educação em Fisioterapia. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 5, n. 10, 2018. Disponível em: http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/2011. Acesso em: 01 set. 2023.

TORRES, R. B. S. Estado da arte das residências integradas, multiprofissionais e em área profissional da Saúde. **Interface** (Botucatu), 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/jF6rRNzt57ZtmNy5G3TtdNg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 set. 2023.

WEBER, B. *et al*. **Manual de apoio às instituições proponentes de Programas de Residência em Área Profissional de Saúde: uniprofissional e multiprofissional** [recurso eletrônico]. São Paulo: HCor, 2020.

WU, Z.; DOULAI, P. Modelling process for the development of learning content for tertiary education. *In*: **4th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE)**, p. 119-124, 2010.

WU, X. V. *et al*. A systematic review of online learning programs for nurse preceptors. **Nurse education today**, v. 60, p. 11-22, 2018. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28987893/. Acesso em: 27 set. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Yin, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE E ANEXOS

Apêndice A - Aprovação pelos Comitês de Ética e Pesquisa da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV) e do Grupo Hospitalar Conceição (GHC)

Considerando que os participantes da pesquisa consistiram em conteudistas contratados pela AHMV para elaboração de conteúdos para o Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, sendo esse um Projeto PROADI-SUS/HMV realizado no triênio 2021-2023, em parceria com o MS, houve a necessidade da pesquisa ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Associação Hospitalar Moinhos de Vento, além do Comitê de Ética e Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição.

A pesquisa obteve aprovação em ambos os comitês, conforme os dois Pareceres Consubstanciados dos CEPs apresentados nas páginas a seguir.

HOSPITAL MOINHOS DE VENTO - HMV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PRECEPTORES POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, uniprofissional e multiprofissional na área da

Pesquisador: Elisandro Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66433623.6.3001.5330

Instituição Proponente: ASSOCIACAO HOSPITALAR MOINHOS DE VENTO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.944.607

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo qualitativo, cujos participantes serão 12 conteudistas que atuam como preceptores do Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, em quatro regiões do país, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV).

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os resultados da orientação pedagógica para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de Programas de Residência na área da saúde, a partir do olhar dos conteudistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos nesta pesquisa são mínimos e se referem as informações e dados obtidos dos participantes, ou seja, a quebra de confidencialidade dos dados os quais serão resguardados conforme a Lei número 13.709 de 14 de agosto de 2008, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e o Marco Civil da Internet, promulgado pela Lei número 12.965 de 23 de abril de 2014.

Como benefícios aos participantes apresenta-se a possibilidade de reflexão sobre sua atividade de

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 910 - Bloco A - 4º Andar
Bairro: Floresta **CEP:** 90.035-000
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3314-3537 **E-mail:** cep.iep@hmv.org.br

elaboração de materiais educacionais para a formação em preceptoria na área da saúde, assim como a identificação de fragilidades e elaboração de estratégias para qualificar a sua prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado e bem redigido. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar a compreender melhor como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem, utilizados na formação de
preceptores de programas de residência na área da saúde no território brasileiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este projeto de pesquisa foi APROVADO na sua totalidade, seguindo as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais, especialmente as Resoluções 466/12 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Os aspectos que foram considerados para que esta decisão fosse tomada constam no parecer. O projeto de pesquisa poderá ser iniciado e toda e qualquer alteração no projeto deverá ser comunicada ao CEP/HMV, assim como relatórios semestrais e finais, notificação de eventos adversos e eventuais emendas ou modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2080001.pdf	06/02/2023 14:48:29		Aceito
Outros	Justificativa.pdf	06/02/2023 14:48:16	Elisandro Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AHMV.docx	06/02/2023 14:47:22	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	termo_responsabilidade.pdf	05/01/2023 11:07:02	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	Autorizacao_Moinhos.pdf	05/01/2023 10:59:16	Elisandro Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Alessandra_PB_Finalizado.docx	16/12/2022 16:16:18	Elisandro Rodrigues	Aceito

Investigador	Projeto_Alessandra_PB_Finalizado.docx	16/12/2022 16:16:18	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	parecer.pdf	16/12/2022 16:14:08	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	latteselisandro.pdf	16/12/2022 16:13:25	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	lattesalessadra.pdf	16/12/2022 16:12:28	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	integrantespesquisa.pdf	16/12/2022 16:11:58	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	16/12/2022 16:11:31	Elisandro Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/12/2022 16:11:05	Elisandro Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/12/2022 16:10:47	Elisandro Rodrigues	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.pdf	16/12/2022 16:09:21	Elisandro Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PORTO ALEGRE, 15 de Março de 2023

Assinado por:
Isabel Cristina Bandeira da Silva
(Coordenador(a))

HOSPITAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PRECEPTORES POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, uniprofissional e multiprofissional na área da

Pesquisador: Elisandro Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66433623.6.0000.5530

Instituição Proponente: HOSPITAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO SA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.863.963

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado "ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PRECEPTORES POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, uniprofissional e multiprofissional na área da saúde" apresentado ao Programa de Pós-graduação em Avaliação de Tecnologias para o SUS, como requisito parcial para a elaboração da dissertação do curso de Mestrado Profissional em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS.

O estudo tem como objetivo compreender como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde no território brasileiro, tendo como referência a experiência dos conteudistas do Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV), no período de agosto de 2022 até dezembro de 2023. O presente estudo justifica-se pela necessidade da
qualificação das orientações pedagógicas destinadas aos preceptores que têm a função da elaboração dos conteúdos educacionais, ofertados na modalidade da Educação a Distância, para a

formação dos preceptores que atuam nos programas de residência na área da saúde. Como metodologia de pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa de natureza básica com objetivos descritivos utilizando como procedimentos metodológicos de pesquisa o estudo de caso e, empregando para a geração de dados, formulário sociodemográfico, entrevista individual
semiestruturada, diário de campo e revisão de literatura. Os participantes do estudo serão 12 conteudistas atuantes como preceptores em quatro regiões do país.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender como a orientação pedagógica contribui para a qualificação da produção de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores de programas de residência na área da saúde no território brasileiro, tendo como referência a experiência dos conteudistas do Curso de Especialização em Preceptoria Multiprofissional na Área da Saúde, ofertado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) da
Associação Hospitalar Moinhos de Vento (AHMV), no período de agosto de 2022 até dezembro de 2023.

1.2 Objetivos Específicos

Descrever a compreensão dos conteudistas acerca da orientação pedagógica durante o processo de elaboração dos objetos de aprendizagem voltados para a formação em preceptoria na área da saúde;

Analisar os aspectos pedagógicos contidos nos objetos de aprendizagem utilizados na formação em preceptoria na área da saúde a partir do olhar dos conteudistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o documento "Projeto.pdf":

Os riscos nesta pesquisa são mínimos e se referem as informações e dados obtidos dos participantes, ou seja, a quebra de confidencialidade dos dados os quais serão resguardados conforme a Lei número 13.709 de 14 de agosto de 2008, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e o Marco Civil da Internet, promulgado pela Lei número 12.965 de 23 de abril de 2014.

Os sujeitos participantes deste estudo não estarão submetidos a nenhum risco físico, mas é possível o surgimento e a reativação de memórias traumáticas, pensamentos e sentimentos desagradáveis como angústia, ansiedade e tristeza, em decorrência de lembrança de algum período específico do processo de formação. Nesse sentido, se o participante verbalizar ou

transparecer algum desconforto o pesquisador retomará o sentido voluntário da pesquisa, informando a possibilidade de interrupção e desistência da participação a qualquer momento. Além disso, no caso de disparado grande sofrimento, será ofertado breve suporte no momento, mas também será indicado um espaço de escuta para possível elaboração de tais questões.

Como benefícios aos participantes apresenta-se a possibilidade de reflexão sobre sua atividade de elaboração de materiais educacionais para a formação em preceptoria na área da saúde, assim como a identificação de fragilidades e elaboração de estratégias para qualificar a sua prática. Dentro dessa perspectiva o momento de pesquisa pode ser entendido então como um espaço de ampliação de concepção crítica em relação ao seu modo de trabalho, resgatando elementos que possam estar distanciados de sua prática e que sendo acessados podem servir como potencializadores de práticas mais assertivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado Profissional em Avaliação e
Produção de Tecnologias para o SUS do GHC, bem estruturado, fundamentado e organizado. A metodologia proposta é adequada para os objetivos do projeto.

O trabalho se justifica, segundo os autores, pela necessidade de formação de profissionais de saúde para o atendimento da crescente demanda de assistência à população. Em relação a essa necessidade, a própria organização do SUS incluiu no seu campo de atuação a ordenação da formação de recursos humanos na área da saúde (BRASIL, 1990). Ainda segundo os autores, conforme os Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS (NOB/RH-SUS), compete ao Ministério da Educação regulamentar, manter, reestruturar e ampliar as residências já existentes na área da Saúde e criar novos programas adequados às necessidades do SUS e das equipes multi e transdisciplinares de saúde. As propostas de cada curso devem ser apresentadas e deliberadas pelos Conselhos de Saúde da respectiva área de abrangência (do município ou do estado), de acordo com as necessidades locais (BRASIL, 2005).

Isto posto, vê-se a pertinência da presente pesquisa no sentido de realizar estudo voltado para a qualificação das orientações pedagógicas dos profissionais preceptores que tem a função da elaboração dos conteúdos educacionais que compõem a matriz curricular de um curso de especialização voltado para a formação de preceptores, na modalidade da EAD tutorado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para este parecer foram avaliados os seguintes documentos:

- Projeto.pdf

- Infra.pdf
- Orcamento.pdf
- TCLE.pdf
- CRONOGRAMA.pdf
- integrantespesquisa.pdf
- lattesalessadra.pdf
- latteselisandro.pdf
- parecer.pdf
- Projeto_Alessandra_PB_Finalizado.docx
- Autorizacao_Moinhos.pdf
- termo_responsabilidade.pdf

Recomendações:

Revisar Cronograma - há um erro de digitação nos anos.
Revisar uso da sigla OA no projeto (descrição não apresentada nos primeiros usos).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa. O pesquisador assume o compromisso de seguir, a Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e, as normativas éticas complementares vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2067728.pdf	05/01/2023 11:07:15		Aceito
Outros	termo_responsabilidade.pdf	05/01/2023 11:07:02	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	Autorizacao_Moinhos.pdf	05/01/2023 10:59:16	Elisandro Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	05/01/2023 10:58:34	Elisandro Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Alessandra_PB_Finalizado.	16/12/2022	Elisandro Rodrigues	Aceito

HOSPITAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO

Continuação do Parecer: 5.863.963

/ Brochura Investigador	docx	16:16:18	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	parecer.pdf	16/12/2022 16:14:08	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	latteselisandro.pdf	16/12/2022 16:13:25	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	lattesalessadra.pdf	16/12/2022 16:12:28	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	integrantespesquisa.pdf	16/12/2022 16:11:58	Elisandro Rodrigues	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	16/12/2022 16:11:31	Elisandro Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/12/2022 16:11:05	Elisandro Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/12/2022 16:10:47	Elisandro Rodrigues	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/12/2022 16:10:23	Elisandro Rodrigues	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	16/12/2022 16:10:02	Elisandro Rodrigues	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infra.pdf	16/12/2022 16:09:47	Elisandro Rodrigues	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.pdf	16/12/2022 16:09:21	Elisandro Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PORTO ALEGRE, 25 de Janeiro de 2023

Assinado por:
TALITA GIACOMET DE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Francisco Trein, 596 - Prédio do Ambulatório - 3º andar
Bairro: CRISTO REDENTOR **CEP:** 91.350-200
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3357-2714 **E-mail:** cep-ghc@ghc.com.br

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa da AHMV

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Orientação Pedagógica na elaboração de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores por meio da educação a distância: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, uniprofissional e multiprofissional na área da saúde

06/02/2023 – Versão 01

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Orientação Pedagógica na elaboração de objetos de aprendizagem utilizados na formação de preceptores por meio da educação a distância: a experiência dos conteudistas de um curso de especialização em preceptoria médica, uniprofissional e multiprofissional na área da saúde", realizada pela pesquisadora Alessandra Tavares Francisco Fernandes sob orientação do Professor Doutor Elisandro Rodrigues. Este estudo objetiva principalmente: 1) descrever a percepção dos conteudistas acerca da orientação pedagógica durante o processo de elaboração e validação dos objetos de aprendizagem voltados para a formação em preceptoria na área da saúde; e 2) descrever a forma como os conteudistas compreendem os aspectos pedagógicos contidos nos objetos de aprendizagem utilizados na formação em preceptoria na área da saúde.

A sua participação consiste em preencher e enviar um formulário com informações sociodemográficas e participar de uma entrevista individual semiestruturada por meio de videoconferência. A apresentação da pesquisa se dará por meio de mensagem eletrônica, via *e-mail* a ser enviado previamente pela pesquisadora. A realização da entrevista se dará por meio de videoconferência, previamente agendada com cada participante para este fim, garantindo, dessa forma, a privacidade e a confidencialidade além de um ambiente sigiloso. A videoconferência terá duração em torno de 30 minutos e será gravada para fins de análise deste material, podendo ocorrer um segundo encontro no caso de alguma situação adversa.

Você, como participante dessa pesquisa, não estará submetido a nenhum risco físico ou psicológico. Caso sinta algum desconforto solicitamos que verbalize ou transpareça para que a pesquisadora retome o sentido voluntário da pesquisa, informando a possibilidade de interrupção e desistência da participação a qualquer momento.

Como benefícios aos participantes apresenta-se a possibilidade de reflexão sobre sua atividade de elaboração de materiais educacionais para a formação em preceptoria na

área da saúde, assim como a identificação de fragilidades e elaboração de estratégias para qualificar a sua prática.
De acordo com esse processo, assumimos com você os seguintes compromissos:

1. **Você está ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.**
2. **Sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo. Nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato em quaisquer momentos de divulgação desta pesquisa.**
3. **As informações reunidas serão usadas unicamente para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar. As entrevistas estarão sob guarda da pesquisadora por um período de 5 anos; após esse tempo, serão destruídas, conforme o preconizado pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde números 466/2012 e 510/2016.**
4. **Os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).**
5. **Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer momento, sem penalização alguma.**
6. **Você pode solicitar informações sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, por meio do *e-mail* alefranciscofernandes@gmail.com.**
7. **Você não terá nenhum tipo de despesa como participante do estudo, bem como nada será pago por sua participação.**
8. **Você receberá o arquivo deste Termo para assinatura: uma delas ficará sob seu poder, e a outra via necessita ser assinada e enviada para a pesquisadora no *e-mail*: alefranciscofernandes@gmail.com**

Essa é uma pesquisa acadêmica sem finalidade comercial ou publicitária. Na publicação dos resultados dessa pesquisa, garantimos o sigilo dos seus dados pessoais. Em caso de dúvidas ou novas perguntas sobre a participação no estudo entre em contato com a pesquisadora responsável, Alessandra Tavares Francisco Fernandes, pelo *e-mail*: alefranciscofernandes@gmail.com ou telefone: (51) 99553-0759. Se houver dúvidas quanto a questões éticas, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Hospitalar Moinhos de Vento, sob coordenação do Dr. Guilherme Alcides Flores Rolim, por meio do telefone (51) 3314-3537, endereço: Rua Ramiro Barcelos, 910 – Moinhos de Vento, Porto Alegre – RS, CEP: 90035-004.

Agradeço sua atenção e disponibilidade, estando à disposição para qualquer esclarecimento decorrente deste estudo.

Eu,_____,
declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa, e inclusive torná-la pública em trabalhos científicos da pesquisadora Alessandra Tavares Francisco Fernandes desde que respeitado o aqui estipulado. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos mínimos, as garantias de confiabilidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Sendo assim, declaro o meu consentimento em participar, livre e voluntariamente, como sujeito desta pesquisa, assinando e enviando para a pesquisadora uma das duas vias de igual teor do presente Termo.

Porto Alegre,_____de_____, de_____.

_____
Assinatura do(a) participante voluntário(a) de pesquisa

_____
Assinatura da pesquisadora

Apêndice C - Formulário sociodemográfico

1. Idade: _____
2. Graduação: _____
3. Titulação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
4. Unidade da Federação em que atua? _____
5. Realizou residência na área da saúde? ( ) Não ( ) Sim, qual? _____
6. Tempo de atuação como preceptor(a) na área da saúde? ____ meses e ____ anos
7. Carga horária semanal dedicada à atividade de preceptoria? _____
8. Realizou formação em preceptoria? ( ) Não ( ) Sim, qual? _____ Carga horária? _____
9. Realizou formação pedagógica no nível de qualificação ou capacitação profissional (cursos de até 180 horas)? ( ) Não ( ) Sim, qual? _____
10. Realizou formação pedagógica no nível de aperfeiçoamento profissional (cursos com mais de 180 horas)? ( ) Não ( ) Sim, qual? _____
11. Realizou formação pedagógica no nível de especialização (cursos com mais de 300 horas)? ( ) Não ( ) Sim, qual? _____

Apêndice D - Entrevista Individual Semiestruturada

1. O que você compreende por Objetos de Aprendizagem para a aprendizagem de profissionais da saúde por meio da Educação a Distância?
2. Qual é a sua avaliação do planejamento pedagógico dos objetos de aprendizagem para a formação de preceptores na área da saúde?
3. O que você entende por orientação pedagógica para a elaboração do planejamento pedagógico de objetos de aprendizagem para a Educação a Distância na formação de preceptores na área da saúde?
4. Qual a importância da orientação pedagógica para a elaboração do planejamento pedagógico de objetos de aprendizagem para um curso de especialização em preceptoria, na modalidade Educação a Distância?

Apêndice E - Panorama da legislação brasileira que contempla ações voltadas ao ensino em serviço e/ou formação no âmbito das residências em saúde

Ano	Legislação	Detalhamento
1988	Constituição Federal	Art. 200°, inciso III, atribui ao SUS o ordenamento da formação de recursos humanos na área da saúde. Em decorrência desse marco inicial tem-se leis, portarias, resoluções e programas que regulamentam a formação em saúde, incluindo a preceptoria. Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1990	Lei n° 8.080, de 19/09/1990	Art. 6°, inciso III, inclui no campo de atuação do SUS a formação de recursos humanos em saúde; Art. 14°, determina que Comissões Permanentes de Integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior sejam criadas; Art. 27°, garante a organização de um sistema de formação em todos os níveis de ensino, além da elaboração de programas de aperfeiçoamento de pessoal; Parágrafo único, institui que os serviços públicos de saúde que integram o SUS constituem campo de prática para o ensino e pesquisa, mediante normas específicas, elaboradas conjuntamente com o sistema educacional. Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm
1996	Lei n° 9.394, de 20/12/1996	Art. 53°, inciso II, assegura às universidades a atribuição de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Com isso, foi possível resgatar a Lei 9.131/95 que atribuiu à Câmara de Educação Superior (órgão do Conselho Nacional de Educação) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação. Esse embasamento favoreceu o lançamento do edital n° 4/97 que consistiu em um marco histórico para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), numa perspectiva social. Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
1997	Edital MEC n°4, de 10/12/1997	O Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Superior, convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas DCN dos cursos superiores. Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf

2001	Lei n° 10.172, de 09/01/2001	Item 4.2 do Plano Nacional de Educação, refere a necessidade permanente (e urgente) na avaliação dos currículos para que as universidades possam enfrentar as transformações sociais e contribuir enquanto pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano do país. Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
	Parecer CNE/CES n° 1.133/2001, de 01/10/2001	Recomenda que as DCN dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição reconheçam conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas fora do ambiente escolar e o fortalecimento da articulação entre a teoria e a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf
2004	Portaria Ministerial n° 198, de 13/02/2004	Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Art. 1°, estabelece como atribuição do Colegiado Gestor as funções: identificar as necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores de saúde e construir estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão em saúde e fortaleçam o controle social no setor na perspectiva de produzir impacto positivo sobre a saúde individual e coletiva; articular e estimular a transformação das práticas de saúde e de educação na saúde no conjunto do SUS e das instituições de ensino, tendo em vista a implementação das DCN para o conjunto dos cursos da área da saúde e a transformação de toda a rede de serviços e de gestão em rede-escola, entre outros. O Item 2.6.2, referente a Educação e Desenvolvimento dos Profissionais de Saúde para a clínica ampliada, seja na Atenção Básica, nos ambulatórios de especialidades ou nos Hospitais de Ensino, com ênfase em Saúde da Família, no Eixo II - Ação: itens 1 e 2, cita as residências Multiprofissional em Saúde da Família e Integradas e Saúde, respectivamente. Disponível na íntegra em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf
2005	Lei n° 11.129, de 30/06/2005	Institui a Residência em Área Profissional da Saúde e cria a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS). Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

		2006/2005/lei/l11129.htm
	Portaria n° 1.111, de 05/07/2005	Fixa normas para a implementação e a execução do Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho. Art. 2º, refere que esse programa caracteriza-se como um instrumento para a viabilização de programas de aperfeiçoamento e especialização em serviço, bem como de iniciação ao trabalho, estágios e vivências, dirigidos aos profissionais e aos estudantes da área da saúde, de acordo com as necessidades do SUS. Incluindo bolsa para o corpo docente dirigida a preceptores, inclusive determinando a função da preceptoria como: supervisão docente-assistencial por área específica de atuação ou de especialidade profissional, dirigida aos profissionais de saúde com curso de graduação e mínimo de três anos de experiência em área de aperfeiçoamento ou especialidade ou titulação acadêmica de especialização ou de residência, que exerçam atividade de organização do processo de aprendizagem especializado e de orientação técnica aos profissionais ou estudantes, respectivamente em aperfeiçoamento ou especialização ou em estágio ou vivência de graduação ou de extensão. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt1111_05_07_2005.html
	Lei n° 11.180, de 23/09/2005	Institui o Programa de Educação Tutorial - PET que contribuiu para o fomento de grupos de aprendizagem tutorial envolvendo alunos de graduação e professores das universidades, incluindo a concessão de bolsas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm
	Portaria Interministerial n° 2.101 de 03/11/2005	Art. 1°, institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Entre seus objetivos define estabelecer mecanismos de cooperação entre os gestores do SUS e as escolas de medicina, enfermagem e odontologia, visando à melhoria da qualidade e resolubilidade da atenção prestada ao cidadão e a integração da rede à formação dos profissionais de saúde na graduação e na educação permanente. Disponível na íntegra em: https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1954/

	Portaria Interministerial n° 2.118, de 03/11/2005	Art. 1°, institui a parceria entre Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP e o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES. No objetivo, item I, refere à necessidade de se desenvolver projetos e programas que articulem as bases epistemológicas da saúde e da educação superior, visando à formação de recursos humanos em saúde coerente com o Sistema Único de Saúde (SUS), com as DCN e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível na íntegra em: https://download.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institicional/portaria_interministerial_2118.pdf
2007	MS/CNS - 3° Conferência Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde	No Eixo II, no item 243 - deliberação, tem-se: desenvolver uma política de preceptoria de alunos em formação na rede do SUS, dos níveis técnico e universitário, priorizando as instituições públicas de ensino, contemplando, nas letras “b”: inclusão da preceptoria nos Planos de Carreiras Cargos e Salários como um dos critérios para progressão; “c”: inclusão da atividade de preceptoria nos planos de trabalho das unidades de saúde e “d” implementação de planos de preparação/formação pedagógica para preceptores e docentes, em todas as áreas prioritárias da formação para o SUS (cursos de aperfeiçoamento/especialização). Disponível na íntegra em: https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/3_ConfNacGestaoTrabEducaSaude_Miolo.pdf
	Decreto Presidencial de 20/06/2007	Art. 1º, institui, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, a Comissão Interministerial de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, com função consultiva em relação à ordenação da formação de recursos humanos na área da saúde. De acordo com as competências estabelecidas no Art. 2°, inciso I, estabelece subsidiar a definição de diretrizes para a política de formação profissional, tecnológica e superior, incluindo a especialização na modalidade residência médica, multiprofissional e na área profissional da saúde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/dnn/dnn11279.htm
	Portaria Interministerial n° 1.507, de	Art. 1°, institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial nas práticas do SUS. Art. 5°, o valor repassado

	22/06/2007	referente a incentivo ou a bolsa para o corpo docente deverá ser destinada àqueles que exercem funções de preceptoria e tutoria acadêmica, conforme: preceptoria - função de supervisão docente-assistencial por área específica de atuação ou de especialidade profissional, dirigida aos profissionais de saúde com curso de graduação e mínimo de três anos de experiência em área de atuação ou título de especialista em Medicina de Família e Comunidade ou com residência em Medicina de Família e Comunidade credenciada junto à CNRM, que exerçam atividade de organização do processo de aprendizagem e de orientação técnica aos residentes de Medicina de Família e Comunidade ou estudantes que cursam estágios de graduação de enfermagem, odontologia ou medicina que ocorram no âmbito do PSF. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri1507_22_06_2007.html
	Portaria Interministerial n° 3.019, de 26/11/2007	Art. 1º, amplia o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os demais cursos de graduação da área da saúde, além dos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, visando à necessidade de incentivar transformações do processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços à comunidade, para abordagem integral do processo de saúde-doença. Entre seus objetivos define estabelecer mecanismos de cooperação entre os gestores do SUS e as Instituições de Educação Superior de cursos da área da saúde, visando à melhoria da qualidade e resolubilidade da atenção prestada ao cidadão e à integração da rede à formação dos profissionais de saúde na graduação e na educação permanente. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri3019_26_11_2007.html
2008	Portaria Interministerial n° 1.802, de 26/08/2008	Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde. Tendo como objetivo possibilitar que o Ministério da Saúde cumpra seu papel constitucional de ordenador da formação de profissionais de saúde por meio da indução e do apoio ao desenvolvimento dos processos formativos necessários em todo o País, de acordo com características sociais e regionais, entre outros. Inclui a oferta de bolsas na modalidade da preceptoria, destinada a profissionais pertencentes às equipes da Estratégia Saúde da Família que realizam orientação a alunos de graduação da área da saúde das IES integrantes do PET-Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802

		_26_08_2008.html
2009	Portaria Interministerial n° 1.001, de 22/10/2009	Institui o Programa Nacional de Apoio à Formação de Médicos Especialistas em Áreas Estratégicas - PRÓ-RESIDÊNCIA, que tem como objetivo favorecer a formação de especialistas na modalidade residência médica em especialidades e regiões prioritárias, observadas as demandas locais e regionais apresentadas pelos gestores do SUS, por meio de: "a" ampliação do número de vagas na modalidade residência médica e instituição de novos programas nos hospitais universitários federais, hospitais de ensino, secretarias estaduais e municipais de saúde; e "b" concessão de bolsa para educação pelo trabalho em saúde para apoiar programas de residência médica. Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1682-port-1001&Itemid=30192
2010	Portaria Interministerial n° 421, de 03/03/2010	Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde e dá outras providências. Modifica o texto referente à concessão de bolsas na modalidade de preceptoria para destinada a profissionais pertencentes aos serviços de saúde que realizem orientação em serviço a estudantes participantes do Programa. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/pri0421_03_03_2010.html
	Portaria Interministerial n° 422, de 03/03/2010	Estabelece orientações e diretrizes técnico-administrativas para a execução do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde, instituído no âmbito do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação. Modifica a descrição da concessão de bolsa na modalidade da preceptoria definindo como os profissionais pertencentes aos serviços de saúde que realizam orientação em serviço a estudantes participantes do Programa. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/pri0422_03_03_2010.html
2012	Portaria Ministerial n° 3.147, de 28/12/2012	Institui as especificações "preceptor" e "residente" no cadastro do médico que atua em qualquer uma das Equipes de Saúde da Família previstas na Política Nacional de Atenção Básica. Regulamenta o pagamento de bolsas para os preceptores e as atribuições do Ministério da Saúde e das secretarias estaduais e municipais em relação à prática da preceptoria e a educação permanente. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt3147_28_12_2012.html

2013	Resolução CNRM n° 2, de 03/07/2013	Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento das Comissões de Residência Médica das instituições de saúde que oferecem programas de residência médica e dá outras providências. Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13563-resol-no2-3jul2013&Itemid=30192
	Lei n° 12.871, de 22/10/2013	Institui o Programa Mais Médicos. Art. 14°, refere que o aperfeiçoamento dos médicos participantes ocorrerá mediante oferta de curso de especialização por instituição pública de educação superior e envolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão que terão componente assistencial mediante integração ensino-serviço. Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12871.htm
2014	Portaria Interministerial 16, de 22/12/2014	Altera a Portaria Interministerial nº 1.077, de 12 de novembro de 2009, a Portaria Interministerial nº 1.320, de 11 de novembro de 2010 e revoga a Portaria Interministerial nº 1.224, de 3 de outubro de 2012, para atualizar o processo de designação dos membros da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) e para incluir áreas profissionais para a realização de Programas de Residência Multiprofissional e em Área Profissional da Saúde. Disponível na íntegra em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2014&jornal=1&pagina=21&totalArquivos=136
2015	Portaria Interministerial 1.127, de 04/08/2015	Institui as diretrizes para a celebração dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), para o fortalecimento da integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do SUS. Art. 11°, II, compete ao Ministério da Saúde promover a formação de preceptores no serviço de saúde, apoiando ações de valorização profissional, em parceria com a gestão municipal/estadual de saúde e as instituições de ensino; Art. 12°, XII, fomentar ações de valorização e formação voltada para os preceptores, tais como inclusão em pesquisas (como pesquisadores), certificação da atividade de preceptoria, apoio à participação em atividades como cursos, congressos, dentre outros. XV - Contribuir com a rede de serviços do SUS através das seguintes modalidades de contrapartida: “b” - oferta de residência em saúde. Disponível na íntegra em: https://www2.ufjf.br/icvgv//files/2017/06/2.-Portaria-Interministerial-N%c2%ba-1.127-DE-04-de-Agosto-de-2015.pdf

	Portaria Interministerial 1.618, de 30/09/2015	Institui, no âmbito do SUS, como um dos eixos do Programa Mais Médicos - Residência, o Plano Nacional de Formação de Preceptores para os Programas de Residência na modalidade Medicina Geral de Família e Comunidade. Art. 2°, VII, menciona aprimorar a educação médica através da integração ensino, serviços e comunidade, garantindo a produção e a sistematização do conhecimento; Art. 3°, referente ao Plano Nacional de Formação de Preceptores para Programas de Residência em Medicina de Família e Comunidade, descreve 3 eixos prioritários, entre os quais: Educação na Saúde e processos pedagógicos e metodológicos. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1618_30_09_2015.html
2021	Portaria Interministerial 1.598/2021	Altera a Portaria de Consolidação GM/MS nº 5/2017, para instituir o Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde, no âmbito do SUS. Art. 777-C. São objetivos do Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde: I - valorizar e qualificar residentes, corpo docente-assistencial e gestores de programas de residência em saúde; II - fortalecer a atuação do preceptor na formação do residente; III - contribuir, de forma complementar, para a formação qualificada de profissionais de saúde, em especialidades, áreas de atuação e áreas de concentração prioritárias para o SUS; IV - apoiar institucionalmente programas de residência em saúde; V - ampliar o número de programas de residência em saúde com bolsas financiadas pelo Ministério da Saúde, em regiões prioritárias para o SUS; e VI - contribuir para a oferta de profissionais especializados, egressos de programas de residência em saúde, nas regiões prioritárias para o SUS; Art. 777-D. O plano se desenvolverá por meio de três eixos, dentre os quais: I - Ofertas Educacionais: consiste em um conjunto de ações de capacitação e qualificação profissional de residentes, corpo docente-assistencial e gestores de programas de residência em saúde, na modalidade de cursos, apoio à produção científica e outros processos formativos; Art. 777-G. O monitoramento será realizado pela SGTES, por meio da análise de relatórios periódicos de execução dos cursos, com informações administrativas e financeiras, incluindo listas de inscritos, desistentes e concluintes dos cursos realizados. Disponível na íntegra em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2021/prt1598_16_07_2021.html
2023	Decreto n° 11.440, de	Revoga o decreto de 20/06/2007 e institui a Comissão Interministerial de Gestão da Educação na Saúde com

	20/03/2023	natureza consultiva e objetivo de propor diretrizes para a formação de recursos humanos na área da saúde, de acordo com as políticas nacionais de educação e saúde e os objetivos, os princípios e as diretrizes relacionados ao SUS. Das competências, no art. 2°, inciso I, tem-se: a) a definição de diretrizes voltadas para a política de formação profissional, tecnológica e superior na área da saúde e para a especialização na modalidade residência médica, multiprofissional e em área profissional da saúde; d) a especialização nas modalidades residência médica, multiprofissional e em área profissional na área da saúde. Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11440.htm#art9
	Lei 14.572, de 08/05/2023	Institui a Política Nacional de Saúde Bucal no âmbito do SUS e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para incluir a saúde bucal no campo de atuação do SUS. Art. 2°, são diretrizes: inciso VI, desenvolver política de educação permanente em saúde para os trabalhadores em saúde bucal, com o objetivo de implementar projetos de mudança na formação em nível técnico, de graduação e de pós-graduação, de modo a atender às necessidades da população e aos princípios do SUS. Disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14572.htm
	Lei 14.621, de 14/07/2023	Institui a Estratégia Nacional de Formação de Especialistas para a Saúde no âmbito do Programa Mais Médicos; e altera as Leis nº 12.871/2013, 13.959/2019, e 13.958/2019, para criar novos incentivos e regras no âmbito do Projeto Mais Médicos para o Brasil entre outros. Art. 1°, institui a Estratégia Nacional de Formação de Especialistas para a Saúde no âmbito do Programa Mais Médicos, com vistas à integração de programas de formação, provimento e educação pelo trabalho na esfera do SUS; Art. 14°, no contexto da educação permanente, a formação dos profissionais participantes ocorrerá por meio de cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, ofertados por instituições de ensino e pesquisa, como atividade de integração ensino-serviço. Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14621.htm

Fonte: adaptado e atualizado de Pereira, 2020.