

Relato de Experiência

Gamificação como estratégia de ensino sobre o Sistema Único de Saúde para acadêmicos de Medicina

Gamification as a teaching strategy of Unified Health System for medical students

Daniela Maysa de Souza¹, Maria Antônia Silva da Cunha², Caroline Valente³ & Raíssa Wurth Marchinhacki⁴

¹Docente do Curso de Medicina, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: danimaysa@gmail.com;

²Discente do Curso de Medicina, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mariantoniascunha@gmail.com;

³Docente do Departamento de Ciências Naturais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolvalente11@gmail.com;

⁴Discente do Curso de Medicina, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: raissa.marchinhacki@gmail.com.

Resumo: Diante do cenário pandêmico causado pelo novo corona vírus (Covid-19), as aulas práticas foram substituídas por atividades alternativas, de forma remota. A utilização de metodologias ativas, também neste contexto, é uma realidade que vêm se difundindo, tornando-se cada vez mais empregadas, em contraposição ao modelo de ensino tradicional. Estas metodologias se baseiam em um ativismo do estudante durante o processo de construção de conhecimento, bem como no princípio de protagonismo discente e a execução de um papel exclusivamente de mediador por parte do docente. Dentre estas metodologias ativas, está a gamificação, que se fundamenta em atividades descontraídas e recreativas, possibilitando ao aluno a obtenção de novos conhecimentos. A partir de um relato de experiência, este trabalho descritivo tem por objetivo apresentar a gamificação como estratégia de ensino sobre o Sistema Único de Saúde para acadêmicos de medicina, no cenário gerado pela pandemia da Covid-19. Foi realizado a partir da vivência dos discentes da quarta fase da disciplina de Interação Comunitária do curso de medicina da Universidade Regional de Blumenau no primeiro semestre de 2020. Ao final da experiência, os discentes puderam revisar alguns conceitos e aprender ainda mais sobre o sistema público de saúde brasileiro, além conhecerem outras formas de aprendizagem. Portanto, o artigo aborda a introdução da gamificação, como também ressalta os benefícios da utilização de metodologias centradas no aluno em um contexto universitário mediado por tecnologias.

Palavras-chave: Métodos de aprendizagem. Educação médica. Educação em saúde. Isolamento social.

Abstract: In front of the Covid-19 pandemic scenario, practical classes were replaced by alternative activities, remotely. The use of active methodologies, also in this context, is a reality that is are spreading and becoming increasingly used, opposing to the traditional teaching method. Those methodologies are based upon student's activism during the knowledge construction process, as well as the principle of student protagonism and the execution of an exclusively mediating role for the teacher. Within these active methodologies, there's gamification which is based on relaxed and recreational activities as a process in which the student can acquire new knowledge. Through an experience report, this article aims to describe the use of gamification as teaching strategy about the Unified Health System for medical students, in the scenario bred by the Covid-19 pandemic. It was carried out based on the experience of students in the fourth period of the Community Interaction discipline of the Medicine course at the Universidade Regional de Blumenau in the first semester of 2020. At the end of the experience, students were able to review some concepts and learn even more about the Brazilian public health system, in addition to learning about other ways of learning. Therefore, the article approaches the introduction of gamification, as also highlights the benefits of using student-centered methodologies in a university context mediated by technologies.

Key words: Learning methods. Medicinal education. Health education. Social isolation.

1 INTRODUÇÃO

Os quatro primeiros semestres do curso de medicina da Universidade Regional de Blumenau (FURB) são compostos por várias disciplinas do chamado ciclo básico. Dentre elas, destaca-se a disciplina de Interação Comunitária, componente curricular das quatro fases. Seu objetivo é possibilitar ao acadêmico o conhecimento das especificidades do Sistema Único de Saúde (SUS) e introduzi-lo à comunidade para conhecer os problemas de saúde locais, além de permitir que conheçam o processo de trabalho interdisciplinar dos diversos profissionais das equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF), para que, a partir disso, possa realizar o levantamento das demandas de saúde e sugerir atividades de educação à comunidade envolvida (FURB, 2019).

Por se tratar de uma disciplina teórico-prática, sua proposta de trabalho alterna entre aulas semanais teóricas na FURB com visitas técnicas na ESF, para que de forma prática os alunos possam conhecer o funcionamento do SUS e os usuários por ele atendidos.

Para as aulas práticas na ESF, os estudantes são divididos em pequenos grupos compostos por aproximadamente 14 integrantes, de maneira que cada grupo, supervisionado pelo professor, acompanhe por um semestre a rotina daquela unidade. O intuito é perceber como ela é organizada e por quais profissionais é composta, atuando quase que exclusivamente em parceria com os Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Assim, ao final do semestre, cada equipe deve fazer ações de educação em saúde que sejam relacionadas às experiências e demandas vivenciadas durante as aulas práticas e que sejam benéficas à comunidade abrangida pela ESF.

As ações desenvolvidas são compartilhadas entre a turma, no grande grupo, por meio de apresentações de seminários ao final da disciplina, a fim de que os estudantes dividam com os colegas as experiências e particularidades vivenciadas por cada pequeno grupo. Espera-se que consigam perceber as diferentes realidades presentes no mesmo município, compartilhando as atividades de educação em saúde.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em medicina, a promoção da saúde é uma das competências necessárias a ser desenvolvida e explorada durante o curso (BRASIL, 2014). Na FURB, já no primeiro semestre, os acadêmicos aprendem o que é promoção em saúde e começam a executá-la através das ações realizadas durante a disciplina de Interação Comunitária. Portanto, esta disciplina não só permite aos alunos saírem das suas zonas de conforto, presenciando diferentes realidades, mas também os incentiva a serem educadores de saúde através de palestras, teatros e conversas, o que proporciona uma aproximação às metodologias ativas, nas quais irão enfatizar as problemáticas de urgência daquela comunidade, e desta forma, promover saúde.

Devido ao atual quadro de pandemia de Coronavírus (Covid-19) essas aulas práticas em campo foram canceladas

e os conteúdos passaram a ser apresentados exclusivamente em caráter teórico, por meio de aulas síncronas mediadas por tecnologia. Portanto, os alunos dos primeiros semestres do curso não passaram pela experiência prática e vivência do SUS, não podendo realizar suas ações de educação em saúde presenciais com a comunidade.

Em virtude desta situação gerada pela pandemia provocar uma fragmentação no processo de aprendizado dos estudantes, estratégias de substituição das aulas práticas foram organizadas e acordada entre docentes e discentes. A alternativa encontrada para que os acadêmicos da quarta fase realizassem a atividade de educação em saúde foi a organização de uma atividade para os acadêmicos que estavam iniciando a segunda fase, que não haviam ido a campo no semestre anterior, devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia. Após um *brainstorming* mediado pela professora da disciplina, a proposta escolhida foi a realização de um jogo sobre o SUS, utilizando os princípios da gamificação como ferramenta de ensino na Medicina.

A gamificação utiliza as características de jogos e emprega os elementos dos games para promover a aprendizagem, ao estimular no estudante, a elaboração de estratégias de pensamento e tomada de decisão para soluções de problemas, promovendo assim, a aprendizagem de forma lúdica (BELLAYER, 2019).

Além dos benefícios mencionados acima, a gamificação é capaz de gerar vantagens em outras perspectivas do processo de ensino-aprendizagem, é possível trabalhar questões emocionais e colaborativas, pois influencia positivamente questões: sociais, afetivas, cognitivas e culturais. Durante o jogo o estudante é capaz de negociar com o grupo, tomar decisões e trabalhar em prol da equipe, mesmo estando em um ambiente de regras (TOLOMEI, 2017).

Por ser uma metodologia ativa, a gamificação coloca os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem, e sendo assim, suas opiniões, questionamentos e experiências passam a ser valorizadas e entendidas como ponto de partida para o processo de conhecimento. Portanto, essa nova perspectiva permite que o acadêmico tenha autonomia para questionar e refletir sobre o conteúdo a ser apreendido, conseqüentemente, o conhecimento passa a ser um processo ativo para o estudante e deixa de ser um método passivo com reprodução de conteúdo ministrados pelos professores (DIESEL et al., 2017).

Desta forma, o objetivo deste relato de experiência é o de apresentar a gamificação como estratégia de ensino sobre o Sistema Único de Saúde para acadêmicos de medicina da FURB, no contexto da pandemia de Covid-19.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência dos discentes da quarta fase da disciplina de Interação Comunitária do curso de medicina da FURB, no município de Blumenau-SC. A atividade de educação em saúde foi aplicada aos acadêmicos da mesma disciplina, entretanto, da segunda



fase, no primeiro semestre de 2020, supervisionados por uma das docentes da disciplina.

Participaram no total 51 alunos, sendo 13 alunos da quarta fase e 38 alunos da segunda fase e por se tratar de um relato de experiência e não uma pesquisa envolvendo seres humanos, não foi necessária apreciação do Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPH).

Para a criação da gamificação, foram realizadas reuniões de planejamento para definição das características do jogo e determinação de funções entre os estudantes.

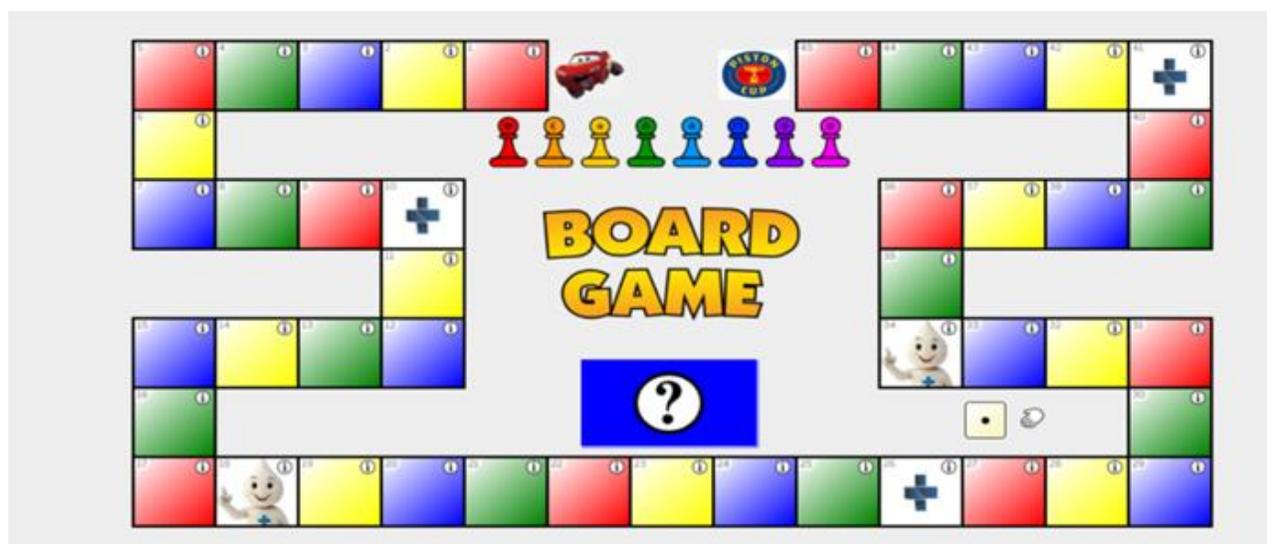
Os estudantes da 4ª fase, escolheram o jogo de tabuleiro, desenvolveram as regras do jogo, definiram a plataforma e criaram as questões para compor a atividade, versando sobre conteúdos sobre o SUS trabalhados na disciplina de Interação Comunitária na primeira e segunda fase, a saber: concepção de saúde e doença, contexto

histórico das políticas públicas de saúde no Brasil, atenção básica, território e territorialização, visita domiciliar, organização do SUS, Lei nº 8080/90 com os princípios e diretrizes, bem como a importância do SUS, e por fim, a importância do SUS em meio à pandemia da Covid-19.

Cada questão continha um referencial teórico que sustentasse a explicação. Teve-se o cuidado de selecionar temas que os alunos da segunda fase tivessem capacidade para responder, contemplado na ementa da disciplina do primeiro e segundo período.

As questões foram enviadas para análise e correção da professora e após a apreciação das regras e das perguntas, a próxima etapa foi a construção virtual do jogo. Os próprios alunos desenvolveram a arte e as animações visuais do jogo, a partir de uma estrutura disponível em um site gratuito na internet (flippity.net) (Figura 1).

Figura 1. Jogo de tabuleiro desenvolvido no site flippity.net e utilizado na aula de Interação Comunitária.



Fonte: autores (2021).

Como outros jogos de tabuleiro, a regra seguia a de que o jogador da vez jogava o dado, andava as casas correspondentes ao número do dado e nesta casa encontrava uma pergunta sobre o SUS a ser respondida.

Ao início da partida, os alunos da segunda fase receberam as orientações sobre as regras do jogo:

REGRAS DO JOGO:

- 1) Cada equipe é formada pelos grupos de Interação Comunitária (3equipes).
- 2) As 3 equipes manterão contato via pequenos grupos através de aplicativos de trocas de mensagem (WhatsApp®).
- 3) Para iniciar, definir a cor de cada equipe, que jogará o dado virtual. A equipe que tirar o valor mais alto no dado virtual inicia o jogo, definindo assim, a sequência de jogo das 3 equipes.
- 4) Jogue o dado para começar.

5) Em cada casa é necessário responder uma pergunta aleatória do banco de questões sobre o SUS.

6) As questões e alternativas serão compartilhadas via Microsoft Teams® para todas as equipes durante o jogo.

7) Cada equipe terá 45 (quarenta e cinco) segundos por turno para responder à pergunta.

8) Se a equipe acertar, avança o número de casas correspondentes.

9) Se a equipe errar, continua na mesma casa e receberá as explicações sobre a resposta correta.

10) Caso cair na casa SUS a equipe avançará uma casa.

11) Caso cair na casa do Zé Gotinha a equipe perde uma rodada.

12) Casa vermelha = caso acertar ande 3 casas, caso errar permaneça na mesma casa.

13) Casa amarela = caso acertar ande 2 casas, caso errar permaneça na mesma casa.

14) Casa azul = caso acertar ande 1 casa, caso errar permaneça na mesma casa.

15) Casa verde = caso acertar ande 3 casas, caso errar volte uma casa.

16) Vence a equipe que completar o percurso do tabuleiro em 1º lugar.

Esta divisão em equipes já era previamente definida para as aulas práticas em campo, sendo assim, optou-se por manter essa separação, devido a existência de grupos em aplicativos de trocas de mensagem, os quais mantinham essa divisão. Desta forma, os participantes poderiam discutir essas questões em seus grupos pelo aplicativo e no momento de responder à questão, somente um integrante do grupo daria a resposta combinada entre eles. Caso a equipe acertasse a questão, avançaria o número de casas indicadas no tabuleiro.

Os alunos da quarta fase não só desenvolveram o jogo, como também ficaram responsáveis pela projeção, condução e explicação do game durante a partida, que foi realizada via Microsoft Teams®, por ser a plataforma utilizada pela universidade da qual os alunos fazem parte. Sendo assim, todos tiveram fácil acesso à atividade, colaborando para uma boa adesão à ação proposta.

A cada pergunta respondida, independente do acerto ou não, a questão era comentada e o referencial teórico relacionado ao item em análise era compartilhado. E assim seguiu a partida, até o momento que uma das equipes finalizou o tabuleiro e foi considerada a ganhadora. A atividade durou cerca de duas horas e ao término, os jogadores responderam um questionário elaborado pelos criadores do jogo e desenvolvido através do Google Forms®, a fim de se obter um *feedback* da ação.

O questionário analisou questões como a contribuição da atividade para o entendimento sobre a saúde pública brasileira, mudança de percepção sobre o papel do SUS após o jogo e a relevância da dinâmica no processo de aprendizado da disciplina de Interação Comunitária. Entre as perguntas do questionário, questões discursivas foram incluídas propositalmente, a fim de se obter as reais impressões dos alunos, tanto positivas como negativas, frente à atividade desenvolvida.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta estratégia de ensino, que utilizou a gamificação, caracterizada como uma metodologia ativa permitiu diferentes interações entre o docente e os discentes, alternando as posições tradicionalmente utilizadas. Dessa maneira, o estudante passa a ser o centro do processo de aprendizagem, o que o instiga a realizar pesquisas, fazer buscas e análises sobre determinada temática (DIESEL et al., 2017).

Dos 38 alunos que jogaram a partida, 15 responderam ao questionário. Dentre as respostas, predominaram os comentários positivos, relacionados à percepção de que a atividade teve primordial contribuição para o entendimento sobre a saúde pública; em relação às dinâmicas educativas, indicaram a contribuição no processo de aprendizado na

disciplina, reforçando a importância do conteúdo trabalhado.

Essa autonomia por parte dos discentes frente ao processo de aprendizagem exibe outras vantagens, dentre as quais, a formação de um senso crítico por parte dos acadêmicos, pois permite que o estudante consiga distinguir com mais facilidade quais assuntos são mais relevantes e, portanto, devem ser detalhados.

Carabetta (2016) ressalta que, por consequência desse espírito crítico, a dinâmica da sala de aula se altera, e os conteúdos passam a ser apresentados com intencionalidade e objetivo, tornando o método de aprendizagem muito mais assertivo.

Propostas como a gamificação podem ser utilizadas em distintos contextos, como a experiência apresentada por Mesquita et al. (2020), que utilizou o jogo da memória para abordar assuntos da área médica como hipertensão arterial sistêmica, dislipidemia, diabetes mellitus, anemia e síndrome metabólica. E a análise após a execução permitiu aos criadores concluir que a estratégia de gamificação (*game-based learning*) foi bem aceita pelos acadêmicos de medicina e trouxe resultados positivos no processo de aprendizagem e desempenho individual nas áreas avaliadas.

O uso da gamificação visa acompanhar as inovações da área da educação médica, com o incentivo ao protagonismo do estudante, que é cada vez mais instigado. Isso ocorre, pois as metodologias ativas permitem uma maior interdisciplinaridade, relacionando diferentes assuntos em uma mesma temática e incentivando o discente a desenvolver habilidades necessárias para a formação médica (COLARES; OLIVEIRA, 2018).

Compreende-se que a aprendizagem ativa presente na estratégia de gamificação traz benefícios praticamente instantâneos aos discentes, uma vez que o *feedback* imediato sobre sua performance é fornecido, assim com a promoção dos interesses do próprio estudante, que é constantemente estimulada e valorizada (PHO; DISNCORE, 2015).

Outro aspecto da metodologia de ensino centrada no estudante é a integralidade dos conteúdos, uma vez que esses deixam de ser fixos e exclusivos de uma determinada disciplina, e passam a ser abordados de diferentes formas e pontos de vista. Por sua vez, os assuntos passam a ter relação entre si e entre as disciplinas, trazendo à tona outro componente da metodologia ativa, a interdisciplinaridade (PEREIRA et al., 2019).

Em meio a esse cenário, é evidente que a postura do discente e do docente é diferente quanto à do método tradicional de aprendizagem. Segundo Freire (1996), a postura do docente deve ser democrática para permitir que o acadêmico possa fazer suas próprias colocações, invertendo os papéis tradicionalmente instaurados e possibilitando a construção e produção de conhecimentos.

De acordo com Souza et al (2016), o estudante é o protagonista em alicerçar seu conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem e deve buscar novas fontes para fomentar seu aprendizado, tendo ao seu lado o



professor como parceiro e não como o responsável pelo seu aprendizado.

E neste contexto, uma vez que a atividade foi somente mediada pela professora responsável pela disciplina, o desenvolvimento do jogo e a participação dos alunos demonstram o protagonismo discente e autonomia presentes na metodologia ativa de ensino utilizada, além de proporcionar maior engajamento e motivação aos participantes.

Com a ressignificação dos papéis desempenhados no processo de aprendizagem, o professor passa a ser um elemento mediador na construção do conhecimento. Deste modo, há uma ruptura na hierarquização entre professor e estudante, a qual é substituída por uma relação de horizontalidade, baseada, sobretudo no diálogo (BUSS; MACKEDANZ, 2017).

Segundo Carabetta (2016), a atuação docente não pode reduzir-se a um trabalho individualista, ela deve ser dinâmica e colaborativa, com ênfase no diálogo que sustenta o planejamento de ensino. Assim, a forma como a dinâmica foi apresentada foi um elemento crítico para o engajamento e comprometimento de ambas as turmas, promovendo a aprendizagem de todos os envolvidos.

A turma veterana, ao responsabilizar-se pela elaboração do jogo, teve seu senso crítico mais estimulado, uma vez que escolheram os tópicos abordados na atividade em uma ampla gama de conteúdos abordados pela disciplina de Interação Comunitária e necessitaram revisitar muitos conteúdos para reforçar teoricamente seu repertório. Devido a essa etapa fundamental no desenvolvimento, os acadêmicos acabaram por revisar os conceitos já estudados durante as primeiras fases do curso.

E puderam contribuir para o aprendizado dos colegas, pois a suspensão das aulas práticas presenciais da disciplina de Interação Comunitária provocou uma perda aos acadêmicos, que não puderam visualizar, na prática, como a teoria pode ser aplicada, conseqüentemente, acarretando a dificuldade de reconhecer a amplitude da teoria e como esta poderia agregar individualmente e academicamente para os alunos. No entanto, a atividade desenvolvida possibilitou que alguns desses aspectos pudessem ser reinventados e aplicados de forma teórica, sem prejuízo de conteúdo.

Um aspecto importante a ser valorizado na gamificação é a funcionalidade, o engajamento e a interação que a estratégia possibilita. Não somente por proporcionar a revisão de alguns conceitos aprendidos ao longo dos quatro primeiros semestres do curso com a disciplina de Interação Comunitária, mas também por gerar uma experiência divertida e de boa convivência entre os alunos que pouco se conheciam devido ao isolamento e distanciamento social provocado pela pandemia de Covid -19.

Outro benefício notado pelo desenvolvimento da atividade foi a interação social dos acadêmicos veteranos entre si, uma vez que a atividade pedia colaboração de todos os integrantes do grupo, para ser bem-sucedida e organizada. Ainda, é importante observar nessa dinâmica, a interação entre diferentes turmas do mesmo curso,

permitindo uma troca de informações e pontos de vista de grande valor, benefício ainda mais valorizado devido ao isolamento social vivido no período em que foi desenvolvida a atividade.

Esse momento de fortalecimento do relacionamento interpessoal provocado pela atividade permitiu um comportamento de acolhimento dos veteranos para com os calouros, que ainda não haviam se relacionado de maneira concreta. Essa recepção e formação de novas amizades se tornam uma via benéfica tanto pra quem acolhe, como pra quem é acolhido, devido a troca de experiências, a redução da ansiedade e desenvolvimento de habilidades de ensino, liderança e comunicação. Assim, o desenvolvimento de relações de amizade ressignifica a relação calouro-veterano que passa a ser caracterizada agora pelo afeto e pelo cuidado, com o senso de responsabilidade sobre o crescimento do outro (SOUZA et al., 2020).

4 CONCLUSÕES

O contexto pandêmico gerado pela Covid-19 obrigou o mundo ao isolamento e ao distanciamento social, afetando inúmeras esferas da sociedade, entre elas a educação em ensino superior. A partir deste cenário, a tecnologia foi o meio encontrado para suprir algumas das conseqüências geradas pela problemática. Não foi diferente para o curso de medicina, o qual depende em muitos casos, do contato físico para o processo de aprendizagem e deste modo, teve que se reinventar para que os acadêmicos tivessem o menor prejuízo possível.

Logo no início do isolamento, os alunos já puderam perceber a importância das aulas práticas no processo de ensino e aprendizagem, e sua relevância frente ao desenvolvimento das atividades com as comunidades visitadas durante as aulas da disciplina de Interação Comunitária.

A pandemia fez com que acadêmicos e professores se esforçassem ao seu máximo para fortalecer os processos de ensino, sendo necessário se instrumentalizarem e buscarem novos métodos, como o uso da gamificação no curso de medicina. Assim, a dinâmica organizada pelos acadêmicos do quarto semestre do curso de medicina da FURB proporcionou aos acadêmicos da segunda fase do mesmo curso, experiências que agregaram à bagagem acadêmica de ambas as turmas.

A utilização de metodologias ativas não só concedeu a liberdade necessária aos alunos para incitar um pensamento crítico, criativo e reflexivo frente aos assuntos abordados em aula, como permitiu o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem, colocando o estudante na posição de educador, tornando-o responsável pelo seu próprio processo de conhecimento.

Além de acarretar outras conseqüências positivas, tais quais a horizontalidade entre professor e estudante, interdisciplinaridade dos conteúdos abordados e interação entre os acadêmicos. Possibilitando a sensibilização aos métodos ativos e conseqüente utilização de seus pressupostos em futuras práticas educativas.



A pandemia gerada pela Covid-19 ainda não acabou, mas já se pode inferir que diversas medidas, as quais foram impostas para substituir os métodos tradicionais e amenizar os efeitos gerados pelo surto do vírus, irão permanecer no mundo pós-pandemia, fortalecendo assim os processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELLAVER, E. T. Ferramentas para Avaliação em Metodologias Ativas. 1. ed. Caçador: UNIARP Editora, 2019. 40p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília; Seção 1, p. 8-11, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&Itemid=30192>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

BUSS, C.; MACKEDANZ, L. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. Revista Thema, v.14, n.3, p.122-131, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481/565>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

CARABETTA JR, V. Metodologia ativa na educação médica. Revista de Medicina, v.95, n.3, p.113-121, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/103675/120891>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

COLARES, K.T.P.; OLIVEIRA, W de. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. SUSTINERE. Revista de Saúde e Educação, v.6, n.2, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910/27609>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v.14, n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 92p.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. Divisão de Registros Acadêmicos. Ementas por Currículo. Medicina. Blumenau: FURB, 2019. Disponível em: <https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201906271524260.PPC%20Medicina%20-2018.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

MESQUITA, I. S. A.; PINHEIRO, A. B.; BOMFIM, A. L. B.; NÉRI, A. K. M.; BEZERRA NETO, A. G.; FROTA, M. T. E. A gamificação como estratégia para ensino na atenção primária à saúde. In: Encontro de iniciação à docência da universidade de Fortaleza, XX, 2020, Fortaleza. Artigo. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2020.

PEREIRA, M. L. A. S.; PEREIRA, M. H. Q.; TELES, B. K. A.; CARVALHO, R. B. de; OLIVEIRA, E. R. A. Interdisciplinaridade em saúde coletiva: construção de um recurso didático no campo da prática profissional. Revista Brasileira de Educação e Saúde, v.9, n.4, p.77-83, 2019. Disponível em: <<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/6935/6489>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

PHO, A.; DINSORE, A. Game-based learning. Association of College and Research Libraries, 2015. Disponível em: <<https://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/spring2015.pdf>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

SOUZA, D. M. de; MOCELIN, J.; DANIELSKI, K.; BACKES, V. M. S. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L. do; REIBNITZ, K. S. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde. Florianópolis: UFSC, 2016.cap.2, p.37-60.

SOUZA, M.G. de; REATO, L. de F. N.; BELLODI, P. L. Ressignificando a relação entre calouros e veteranos: mentoria de pares na visão de alunos mentores. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, v. 44, n. 4, e174, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/kq8QtCZxQzRzTTC3z9YQdVL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. EaD em Foco, v.7, n.2, 2017. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

