
Percepções de discentes e docentes de medicina sobre o emprego de metodologias ativas de aprendizagem: uma revisão da literatura

Perceptions of medical students and teachers regarding the use of active learning methodologies: a literature review

Caroline Lima GarciaORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8906-7839>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: enfermeiracarolinegarcia@gmail.com**Ilma Pastana Ferreira**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9152-3872>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: ilma.pastana@uepa.br**Ediléia Monteiro de Oliveira**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5563-5447>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: edileaoliveira@uepa.br**Manuella Matos de Azevedo**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5570-4406>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: matos.deaz@gmail.com**Ivete Furtado Ribeiro Caldas**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2095-101X>

Universidade do Estado do Pará, Brasil

E-mail: ivetecaldas@uepa.br

RESUMO

Objetivo: identificar e evidenciar as percepções de discentes e docentes do curso de graduação em medicina referente ao uso das metodologias ativas de aprendizagem, através de uma revisão integrativa da literatura.

Métodos: Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de caráter descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa e análise dos dados por categorização, período de 2019 a 2021. Foram utilizadas as bases eletrônicas PubMed, Scielo e BVS. **Resultados:** Dos 391 estudos recuperados, foram incluídos 33 artigos. Observou-se maior citação das seguintes percepções sobre a utilização de metodologias ativas: Protagonismo discente, motivação e autoeficácia na aprendizagem; Desenvolvimento de habilidades e competências; Feedback como potencializador do processo; Dificuldades durante a compreensão dos métodos de ensino-aprendizagem das metodologias ativas; Sobrecarga e as metodologias ativas; Desafios nas interações interpessoais. **Conclusão:** A utilização de metodologias ativas tanto nos cursos de graduação em medicina, quanto em demais cursos, ainda divide opiniões mesmo que as percepções positivas sejam prevalentes. Nesse sentido, para que seu uso seja efetivo ainda se faz necessário adaptações de diversas ordens.

Palavras-chave: Educação médica; Métodos de ensino; Aprendizagem; Aprendizagem baseada em problemas.

ABSTRACT

Objective: to identify and highlight the perceptions of students and professors of the undergraduate medical course regarding the use of active learning methodologies, through an integrative literature review.

Methods: This is an integrative review of the literature, of a descriptive and exploratory nature, with a qualitative approach and data analysis by categorization, from 2019 to 2021. The electronic databases PubMed, Scielo and BVS were used.

Results: Of the 391 studies retrieved, 33 articles were included. There was a greater citation of the following perceptions about the use of active methodologies: Student protagonism, motivation and self-efficacy in learning; Development of skills and competencies; Feedback as a process enhancer; Difficulties in understanding the teaching-learning methods of active methodologies; Overload and active methodologies; Challenges in interpersonal interactions.

Conclusion: The use of active methodologies both in undergraduate medical courses and in other courses still divides opinions even though positive perceptions are prevalent. In this sense, for its use to be effective, various adaptations are still necessary.

Keywords: Medical education; Teaching methods; Learning; Problem-based learning.

INTRODUÇÃO

No percurso da graduação, é esperado que o acadêmico construa e desenvolva seu alicerce teórico-prático para o exercício da sua futura profissão. Bem como, para que os graduandos adquiram competências e habilidades indispensáveis para o exercício profissional, faz-se necessário que as etapas de formação de aprendizagem aconteçam em um contexto mais similar aos do cotidiano profissional (Morán, 2015).

Atualmente, se espera que as instituições de ensino superior entreguem eficiência e eficácia na formação de estudantes e, se tratando de cursos da área da saúde, se anseia por soluções aos obstáculos que a população vem enfrentando no setor saúde, propiciando a prática reflexiva que de alguma forma irá colaborar para atender os desafios existentes (Pascon; Otrenti; Mira, 2018).

Por isso, desde a década de 1970 no Brasil e em toda a América Latina, discussões sobre a formação médica veem sendo mais exploradas, a fim de identificar possibilidades de tornar o profissional em construção mais apropriado a atender as necessidades e demandas da sociedade, pois o modelo flexneriano até então majoritariamente adotado, caracterizado pela fragmentação e hiperespecialização, não vinha conseguindo suprir o desejado (Braccialli; Oliveira, 2012).

Diante disso, a sociedade moderna requer dos profissionais da saúde, em especial dos futuros médicos, não mais um profissional que enxergue e cuide do ser humano em partes, de forma seccionada, em órgãos e sistemas, mas sim como um todo, com visão holística e integral, tendo a metodologia usada no processo de ensino-aprendizagem durante a graduação grande participação no resultado desse profissional formado.

Reforçando essa ideia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2014, emprega que o graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, no âmbito individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano, tendo sempre como transversalidade em sua prática, a determinação social do processo de saúde e doença.

Com isso, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem e seguindo essa lógica, evidencia-se que as

metodologias ativas de ensino aprendizagem se mostram vantajosas em alterar a formação médica na intenção de conceber um profissional necessário.

As metodologias ativas se caracterizam por proporcionar maior aproximação com a realidade sociocultural na qual os estudantes estarão inseridos e também por ajudar a produzir um conhecimento coletivo, valorizando conhecimentos prévios (Júnior *et al.* 2021), contribuindo para uma formação voltada ao mercado de trabalho com responsabilidade social e comprometimento com a promoção a saúde da população.

Com base na ideia onde o acadêmico tenha a oportunidade de liberdade, autonomia, possibilidade de relacionar a aprendizagem com a realidade, a metodologia ativa visa estabelecer condições de aquisição de conhecimento por parte do educando, onde ele possa construir seu aprendizado através da fixação do assunto de forma atrativa e significativa, levando o indivíduo a ter disposição em aprender com os conteúdos envolvidos e as atividades que realizam (Valente *et al.*, 2017).

Porém, conforme disse Mesquita *et al* (2016), o emprego das metodologias ativas nos cursos de graduação provoca o confronto de diversos desafios, desde os estruturais (organização acadêmica e administrativa das instituições e cursos) até os de concepções pedagógicas (crenças, valores e modos de fazer) de professores e alunos.

Conseguir que o aluno tenha uma participação ativa nas atividades e discussões em sala de aula é um grande desafio não só das instituições de ensino, mas principalmente dos docentes no ensino superior. Logo, como disse Berbel (2011) e Anaruma (2017), o educador nesse cenário inovador é o maior mediador dessa tarefa, em razão de possuir a função importante de observador participante, podendo estabelecer envolvimento entre os grupos, orientando quando preciso, mas não assumindo papel impositor, intervencionista e/ou corrigindo e sim norteando o caminho desejado.

Contudo, o objetivo desta pesquisa foi identificar e evidenciar as percepções de acadêmicos e docentes do curso de graduação em medicina referente ao uso das metodologias ativas de aprendizagem, através de uma revisão integrativa da literatura.

METODOLOGIA

O estudo se caracterizou como uma revisão integrativa da literatura que teve como questão norteadora “qual a percepção de acadêmicos e docentes do curso de graduação em medicina sobre a utilização de metodologias ativas de aprendizagem?”. A elaboração da pergunta da pesquisa usou como referência a estratégia PICO. O estudo apresentou

caráter descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa e análise dos dados por categorização. Todo o processo foi conduzido por dois revisores de forma independente.

Foram considerados elegíveis estudos originais, quantitativos e qualitativos. Os estudos deveriam possuir os termos e palavras-chaves ou a combinação deles em seus títulos e resumos, e descrever as percepções de acadêmicos e docentes de medicina sobre o uso de metodologias ativas de aprendizagem. Além disso, deveriam estar disponíveis online, em formato de texto completo, indexados em uma das bases de dados bibliográficas utilizadas, nos idiomas português, espanhol ou inglês e publicados entre os anos de 2019 e 2021. Foram excluídos estudos duplicados, cartas e incompletos.

As buscas foram realizadas nas bases eletrônicas da *U.S. National Library of Medicine and the National Institutes Health* (PubMed), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library On-line (SciELO), utilizando para seleção dos estudos os descritores em idioma inglês, português e espanhol, com base nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), além de seus respectivos descritores em inglês com base no *Medical Subject Headings* (Mesh terms): “Educação Médica”, “Aprendizado Ativo”, “Aprendizagem Baseada em Problemas”, “Ensino-aprendizagem”, “Ensino”, “Docentes”, “Estudante”, “Percepção” e seus respectivos sinônimos. A busca nas bases de dados aconteceu no mês de fevereiro de 2021.

A seleção dos artigos e extração dos dados foi realizada por dois pesquisadores independentes que selecionaram os artigos das bases de dados descritas após leitura do título e resumo, em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão. Em seguida, os textos completos foram reunidos para avaliação. Estes foram analisados e os que não se enquadravam dentro dos critérios de elegibilidade pré-estabelecidos foram excluídos.

Ao final da seleção, foi realizada a extração de dados dos estudos pelos dois revisores já citados, na qual se optou pela utilização de planilhas, utilizando o *software Microsoft Excel 2010* para uma melhor sistematização e visualização geral dos estudos. Os dados extraídos foram: (1) Autor e ano da publicação, (2) Título do artigo, (3) Tipo de estudo, (4) País, (5) População alvo, (6) Período do curso, (7) Metodologia ativa trabalhada, (8) Percepções encontradas sobre o uso das metodologias ativas.

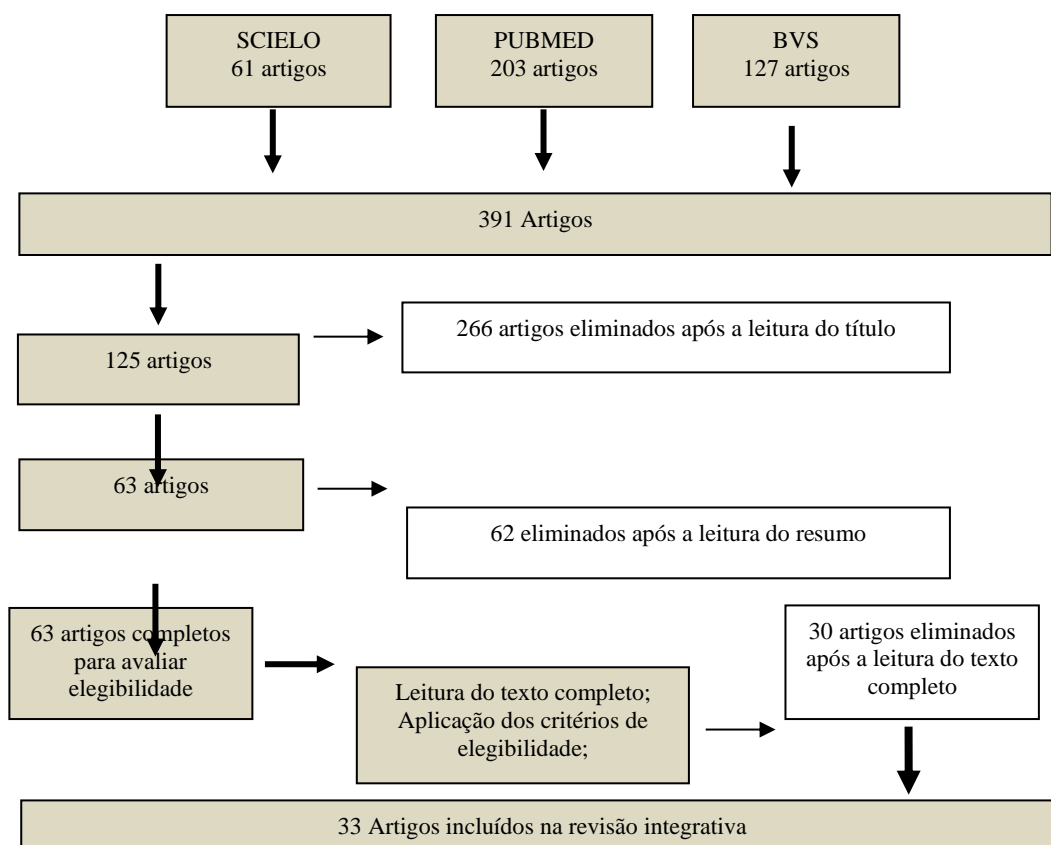
Após a extração dos dados, foi utilizado a metodologia de análise temático-categorial, proposta por Bardin (1977), a qual é dividida em três etapas, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração de material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Dessa forma, após a etapa 1 e 2 que compreende a leitura dos artigos,

identificação das percepções sobre o uso das metodologias ativas sob o ponto de vista de discentes e docentes e a extração dos dados, as ideias centrais dos artigos selecionados foram aglutinadas e condensadas em categorias temáticas ou núcleos de análise. E por fim, para ampliar a reflexão teórica das categorias temáticas, buscou-se realizar aproximações destas com outros achados na literatura por meio do referencial teórico.

RESULTADOS E DICUSSÃO

Após a realização da busca dos estudos e análise do material, 33 artigos foram selecionados (Figura 01) pois se enquadraram nos critérios estabelecidos, possuindo diversas percepções discentes e docentes sobre o emprego das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 01: Fluxograma de busca e seleção dos artigos



A organização dos artigos para melhor extração de dados para fundamentar a pesquisa foi feita em 03 tabelas, onde destacamos em uma tabela informações como: autor (ano), título do artigo, país, população-alvo, metodologia trabalhada (Tabela 01) e as outras

tabelas mostram autor (ano) e percepções encontradas sobre o uso das metodologias ativas (Tabelas 02 e 03). Essas percepções foram analisadas e divididas em positivas e negativas, o que resultou em 02 categorias temáticas para exploração do conteúdo, onde dentro de cada categoria foram encontradas e descritas subcategorias.

Tabela 01: Caracterização dos estudos elegíveis

AUTOR (ANO)	TÍTULO DO ARTIGO	PAÍS	POPULAÇÃO-ALVO	METODOLOGIA ATIVA TRABALHADA
MENDIGUREN; PINEDA (2021)	Una experiencia de tipo aprendizaje basado en problemas en la asignatura Farmacología Médica Aplicada del grado de Medicina	Espanha	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
SILVA et al. (2019)	Percepção do Estudante de Medicina sobre a Inserção da Radiologia no Ensino de Graduação com Uso de Metodologias Ativas	Brasil	Discentes de medicina	Não especificada
SANGER et al. (2021)	A inserção da mentoria na matriz curricular de um curso de Medicina: relato de experiência	Brasil	Discentes de medicina	Mentoria
ASSUNÇÃO (2021)	Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina	Brasil	Docentes de medicina	Não especificado
OLIVEIRA et al. (2021)	Percepção e desempenho de estudantes em relação ao uso das ferramentas on-line Socrative® e Kahoot!® na disciplina de Urologia	Brasil	Discentes de medicina	Games (kahoot e socrative)
PRICINOTE (2020)	Percepção Discente sobre o Ambiente Educacional da Disciplina de Semiologia Médica	Brasil	Discentes de medicina	Team Based Learning (TBL)
LOPES et al. (2020)	Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional)	Brasil	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
BARREIROS et al. (2020)	Estratégias Didáticas Ativas de Ensino-Aprendizagem para Preceptores de Medicina de Família e Comunidade no EURACT	Brasil	Docentes de medicina	Não especificado
MIRANDA et al. (2020)	Desafios do Feedback na Avaliação Formativa, no Programa Interinstitucional de Interação Ensino-Serviço-Comunidade: Perspectiva de Alunos	Brasil	Discentes de medicina	Feedback
BIFFI et al. (2020)	Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios dos Docentes de Duas Faculdades de Medicina do Rio Grande do Sul, Brasil	Brasil	Docentes de medicina	Não especificado
MASOCATTO et al. (2019)	Percepção de Alunos de Curso de Graduação em Medicina sobre o Team-Based Learning (TBL)	Brasil	Discentes de medicina	Team Based Learning (TBL)
GARCIA; OLIVEIRA; PLANTIER (2019)	Interatividade e Mediação na Prática de Metodologia Ativa: o Uso da Instrução por Colegas e da Tecnologia na Educação Médica	Brasil	Discentes de medicina	Instrução por colegas (IPC) e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)
PAIVA et al. (2019)	O Uso da Estratégia Gameificação na Educação Médica	Brasil	Discentes de medicina	Gameificação
SHIMIZU et al. (2019)	Does blended problem-based learning make Asian medical students active learners?: a prospective comparative study	Japão	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
BURGESS et al. (2021)	Scaffolding medical student knowledge and skills: team-based learning (TBL) and case-based learning (CBL)	Austrália	Discentes e facilitadores/tutores de medicina	Aprendizado baseado em casos (CBL)
BURGESS et al. (2020)	Team-based learning replaces problembased learning at a large medical school	Austrália	Discentes de medicina	Team Based Learning (TBL)
SINGH et al. (2019)	Teaching anatomy using an active and engaging learning strategy	Barbados	Discentes de medicina	Não especificado

IWATSUKI et al. (2021)	Problem-Based Learning in Child and Adolescent Psychiatry: A Perspective from Japan	Japão	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
MATLALA (2021)	Educators' perceptions and views of problem-based learning through simulation	África do Sul	Docentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
AL-JEHANI et al. (2020)	Burnout Prevalence and Associated Stressors in Medical Students of Traditional and Problem-Based Learning Curricula in a Saudi University	Arábia Saudita	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
ROMÃO; BESTETTI; COUTO (2020)	Aplicação do PBL Clínico na Atenção Primária em Cursos de Medicina	Brasil	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
OKOYE et al. (2019)	Perception of problem based learning versus conventional teaching methods by clinical medical students in Nigeria	Nigéria	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
ALDAYEL et al. (2019)	Problem-based learning: medical students' perception toward their educational environment at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University	Arábia Saudita	Discentes de medicina	Problem Based Learning (PBL)
FILHO; MARQUES (2019)	Perspectivas sobre o Aprendizado na Óptica de Estudantes de Medicina: Análise do Impacto de Transição Curricular	Brasil	Discentes de medicina	Não especificado
TORRES; SAMPAIO; CALDEIRA (2019)	Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa	Brasil	Discentes de medicina	Não especificado
FLORES-ANGULLO; CALEJA; SANDOVAL. (2021)	Uso de ferramentas web 2.0 na metodologia de sala de aula invertida: uma opção para ensino a distância	Chile	Acadêmicos de medicina	Sala de aula invertida
FLIPPS, RAINEY (2021)	Ensino de psicofarmacologia no doente: um jogo de cartas de aprendizagem baseado em problemas para a didática da psiquiatria de ligação	Estados Unidos	Acadêmicos de medicina, residentes de psiquiatria e bolsistas	Problem Based Learning (PBL)
YANG; LIN; WUANG (2021)	Sala de aula invertida combinada com aprendizado baseado em casos é uma modalidade de ensino eficaz no estágio de nefrologia	China	Acadêmicos de medicina	Sala de aula invertida
FAKHOURY et al. (2021)	Invertendo uma aula de bioquímica dentro de um currículo médico: Impactos na percepção, engajamento e realização	Arábia Saudita	Acadêmicos de medicina	Sala de aula invertida
SADIK; ABDULMONEM (2021)	Melhoria no desempenho e percepções dos alunos por meio de uma sala de aula de anatomia invertida: passando do aprendizado tradicional passivo para o aprendizado misto ativo	Arábia Saudita	Acadêmicos de medicina	Sala de aula invertida
WU, CRISTINA, BURBRIDGE (2021)	Virando a Radiologia Passiva Eletiva, Incluindo o Aprendizado Ativo	Canadá	Acadêmicos de medicina	Aprendizado online e livro eletrônico
D'ÁVILA et al. (2021)	Mentoria no curso de Medicina: desafios da metodologia ativa de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19	Brasil	Mentores de medicina	Mentoria
PACHECO; AGUADO; ARIAS (2020)	Percepção dos estudantes sobre a eficácia da aprendizagem baseada em projetos de saúde no Caribe colombiano	Colômbia	Acadêmicos de medicina	Aprendizagem Baseada em Projetos

Fonte: coleta de dados

Tabela 02: Percepções positivas das metodologias ativas.

AUTOR (ANO)	PERCEPÇÕES POSITIVAS
MENDIGUREN; PINEDA (2021)	Desenvolvimento de habilidades, ensino, aprendizagem significativa, compreensão de planejamento e melhor rendimento na disciplina trabalhada.
SILVA et al. (2019)	Consciência do protagonismo discente.
SANGER et al. (2021)	Melhor rendimento acadêmico e fortalecimento da identidade profissional. Evolução da mentoria após capacitação docente, o que resultou em enxergar com sensibilidade a realidade do aluno.
OLIVEIRA et al. (2021)	Estratégias de gamificação são menos cansativas e geram estímulo, permitindo o mesmo rendimento e grau de dificuldade de uma prova escrita.
PRICINOTE (2020)	Docente proporciona uma experiência positiva quando consegue desenvolver seu papel de forma correta reconhecendo o protagonismo discente, levando em consideração as necessidades do aluno.

LOPES et al. (2020)	Autoeficácia do aprendizado e protagonismo discente (papel ativo).
BARREIROS et al. (2020)	Desenvolvimento de habilidades e comunicação, gerando mais motivação no aprendizado.
MIRANDA et al. (2020)	O feedback contribui no processo de aprendizado.
BIFFI et al. (2020)	Favorece o professor assumir o papel de facilitador e o aluno de protagonista.
MASOCATTO et al. (2019)	Melhor rendimento dos estudos e mais motivação.
GARCIA; OLIVEIRA; PLANTIER (2019)	Permite maior interação em grupo e compartilhamento de experiências, favorecendo o raciocínio e desempenho.
PAIVA et al. (2019)	A dinamicidade favorece a aprendizagem.
SHIMIZU et al. (2019)	Mais motivação para a aprendizagem e desenvolvimento de autonomia e participação ativa.
BURGESS et al. (2021)	Desenvolvimento de habilidades e competências, como pensamento crítico e raciocínio clínico. Fortalecimento do conhecimento e alcance de objetivos de aprendizagem. O feedback se torna útil e oportuno.
BURGESS et al. (2020)	Melhoria nas relações de grupo, favorecendo discussão interativa.
SINGH et al. (2019)	Desenvolvimento de criatividade, relação interpessoal e papel ativo.
IWATSUKI et al. (2021)	Desenvolvimento de habilidade de resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação. Favorece o papel ativo.
MATLALA (2021)	Estimula o protagonismo discente, com autonomia e pensamento reflexivo. Incentiva o trabalho em equipe.
ROMÃO; BESTETTI; COUTO (2020)	Favorece o protagonismo e autonomia discente e o papel do professor como facilitador, sendo respeitoso com o aluno. Desenvolvimento de autoconfiança e soluções de problemas.
OKOYE et al. (2019)	Desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e melhor aprendizagem.
ALDAYEL et al. (2019)	Gera mais motivação e habilidades de liderança e comunicação profissional. Melhora a interação entre ciências básicas e clínicas, deixando o aluno mais satisfeito com seu progresso.
FILHO; MARQUES (2019)	Gerou satisfação na aprendizagem.
TORRES; SAMPAIO; CALDEIRA (2019)	Favorece papel ativo do aluno e o conhecimento coletivo.
FLORES-ANGULLO; CALEJA; SANDOVAL. (2021)	Acadêmicos se sentem satisfeitos com a utilização de estratégias ativas.
FLIPPS, RAINEY (2021)	O feedback tem sido favorável no processo de aprendizagem e uso de jogos ajuda a envolver mais os alunos nas atividades.
YANG; LIN; WUANG (2021)	Útil na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de pensamento crítico.
FAKHOURY et al. (2021)	Favorece a aproximação entre pessoas e melhora a percepção de conteúdos comparado ao método tradicional.
SADIK; ABDULMONEM (2021)	Permite melhor engajamento dos alunos nas atividades desenvolvimentos, assim como os estimulou a serem mais comprometidos e atenciosos.
WU, CRISTINA, BURBRIDGE (2021)	As estratégias utilizadas nas metodologias ativas geraram percepções positivas e se mostraram valiosas no processo educacional na visão de alunos.
D'ÁVILA et al. (2021)	Por ter uma abordagem mais flexível e menos formal, é mais bem aderida pelos estudantes.
PACHECO; AGUADO; ARIAS (2020)	Favorecimento de diversas competências que agregam no processo de aprendizagem.

Fonte: coleta de dados

Tabela 03: Percepções negativas das metodologias ativas.

AUTOR (ANO)	PERCEPÇÕES NEGATIVAS
SILVA et al. (2019)	Dificuldade de compreensão do docente como facilitador e professores desalinhados com o proposto o que gera confusão e insegurança.
SANGER et al. (2021)	Falta de reconhecimento do papel do mentor, gerando desconforto com a presença do profissional.
ASSUNÇÃO (2021)	Falta de tempo hábil para estudar, gerando sobrecarga, dificuldade de criar autonomia nos estudos e comunicação nas relações interpessoais.
PRICINOTE (2020)	Sobrecarga nos estudos, com dificuldade de memorização, resultando em insegurança.
BARREIROS et al. (2020)	Dificuldade de aplicar recursos da metodologia ativa, como dramatização e feedback.
MIRANDA et al. (2020)	

	O feedback quando não realizado da forma correta pode ser prejudicial, constrangedor e não agregar em melhorias. Muitas vezes realizado somente pelo professor, sem retorno do aluno.
BIFFI et al. (2020)	Gera mais sobrecarga para o desenvolvimento de atividades. Quando não promovido capacitações por parte das instituições, os professores apresentam dificuldade de executar as metodologias ativas.
MASOCATTO et al. (2019)	Mais sobrecarga e às vezes em pouco tempo.
PAIVA et al. (2019)	Alguns alunos apresentam dificuldade de aprendizagem com métodos lúdicos e que algumas dinâmicas se tornam cansativas, podendo ser intercalada com método tradicional.
BURGESS et al. (2021)	Alguns menosprezam a importância do feedback quando não utilizam.
BURGESS et al. (2020)	Falta de preparação em relação ao estudo do material prévio dificulta o aprendizado.
MATLALA (2021)	Quando o uso das metodologias ativas começa tardiamente, em períodos avançados, gera dificuldade de adesão.
AL-JEHANI et al. (2020)	Gera sobrecarga e fatores estressores, com competição entre alunos.
ROMÃO; BESTETTI; COUTO (2020)	As atividades podem não ser coerentes e estimulantes para o objetivo desejado e nem sempre o tempo destinado é aproveitado de forma correta.
OKOYE et al. (2019)	Gera mais sobrecarga e desfavorece o trabalho em equipe.
FILHO; MARQUES, (2019)	Apoio psicológico e pedagógico discente insuficiente.
TORRES; SAMPAIO; CALDEIRA (2019)	Dificuldade na autonomia de buscar o conhecimento/falta de preparo.
YANG; LIN; WUANG (2021)	Feedback negativo sobre a pressão em sala de aula.
PACHECO; AGUADO; ARIAS (2020)	Em alguns momentos os métodos tradicionais promovem mais desenvolvimento acadêmico do que métodos ativos.

Fonte: coleta de dados

3.1 CATEGORIA 01 – PERCEPÇÕES POSITIVAS SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Após seleção e análise dos artigos, foram marcadas e separadas as percepções encontradas por parte de discentes e docentes sobre a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, o que foi possível verificar que dos 33 artigos selecionados, 31 citaram pontos positivos, sendo que muitas dessas questões positivas se repetiam em outros artigos. Para melhor compreensão as ideias centrais foram separadas e agrupadas em subcategorias dos núcleos de análise mais prevalentes.

3.1.1 PROTAGONISMO DISCENTE, MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA NA A APRENDIZAGEM

A análise das referências bibliográficas encontradas revelou que muitas pesquisas identificaram falas sobre o uso de metodologias ativas que destacaram que elas proporcionam mais consciência do protagonismo discente, o reconhecimento do docente como facilitador do processo, geração de maior estímulo nos estudos e autoeficácia do aprendiz, o que nos remete a fazer uma avaliação benéfica do seu emprego.

Referente a isso, confirmamos o fato de que o avanço tanto do conhecimento, quanto das tecnologias, gerou uma transformação no processo educacional. Tais avanços, como a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, com o

aprendizado centrado no estudante, gerando autonomia e motivação, se apresentaram valiosos no ensino superior (Ismail; Mohammad, 2017).

As metodologias ativas são conceituadas como métodos que incentivam o engajamento de estudantes por meio de ferramentas pedagógicas participativas, buscando envolver o aluno em situações problemas com foco nele mesmo e na sua autonomia (Al Sunni; Latif, 2020; Crisol-Moya; Romero-López; Caurcel-Cara, 2020).

Além disso, os estudantes assumem o papel de protagonistas da sua própria aprendizagem, objetivando o desejo de realizar novas descobertas, ter pensamento crítico que os auxiliem em tomada de decisões e autoaprendizagem, onde o professor é o facilitador desse processo (Rondon; Maciel, 2017).

Mas, quando os docentes não estão alinhados com a metodologia, acabam gerando insegurança, desmotivação e dificuldade em o aluno reconhecer seu papel (Silva *et al.* 2019). À vista disso, espera-se que os docentes do ensino superior se adequem e aperfeiçoem suas competências profissionais com o intuito de aprimorar os discentes, os moldando numa formação crítica e reflexiva como é preconizado pelas DCN's. Para isso, faz-se necessário a substituição das formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem (Alencar, 2014).

Acrescentando-se a isso, Freire (2016) disse que as metodologias ativas possuem como um fator importante no processo educativo a motivação intrínseca e, conforme o aluno vai se apropriando mais do seu papel no contexto, vai se tornando cada vez mais autônomo. Também, esses métodos propiciam grande promoção da motivação, do interesse, da criatividade e autonomia, quando a ABP, por exemplo, sensibiliza o aluno a entender que ele é a origem e razão da própria ação e do próprio elemento para desenvolver novos conhecimentos e resolução de problemas (Berbel, 2011).

Além disso, quando o professor percebe que sua prática profissional tem gerado motivação e melhor desempenho acadêmico no aluno, comprovando que os recursos que ele tem desenvolvido surte resultados benéficos, ele também se sente motivado a se capacitar e buscar cada vez mais aprimorar sua didática.

Nesse ínterim, de acordo com Rodrigues e Barrera (2007), o desempenho acadêmico é um resultado da autoeficácia do seu processo. Os alunos que apresentam uma elevação na autoeficácia do seu aprendizado tendem a se esforçar mais, o que conseqüentemente influencia na qualidade dos seus resultados, de forma direta ou indireta.

Em suma, ao longo do tempo a modernização da medicina modificou a maneira como a humanidade se posiciona frente à vida e a evolução do contexto saúde e, essas mudanças também chegaram à educação médica (Tardif, 2011), se fazendo necessária transformações no modo de ensinar para que seja alcançado o que se espera de um acadêmico seguindo as características citadas acima.

3.1.2 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

É sabido que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências, onde foi possível constatar esse fato através dos estudos selecionados, que mencionaram que os discentes melhoraram suas habilidades de comunicação, de compreensão de assuntos estudados, de raciocínio individual e coletivo, pensamento crítico, de criatividade, de tomada de decisão, trabalho em equipe e outros.

Em conformidade a isso, de acordo com Bacich e Moran (2018, p.4), ao fazermos uso de instrumentos de ensino com base em metodologias ativas o processo de aprendizagem acaba tornando-se mais atraente, pois os educandos são incitados a dialogar, pesquisar, questionar, criar e intervir na realidade que está inserido, o que configura habilidades eficazes para o avanço de cada aluno.

Bem como, quando nos referimos ao mercado de trabalho, as habilidades de trabalho em equipe e de resolução de problemas acabam sendo uma exigência, nesse sentido, as metodologias ativas são favoráveis, uma vez que ajudam construir tais habilidades nos estudantes (Mcdowall; Jackling; Natoli, 2015).

Segundo Krüger (2013), para que o aluno consiga desenvolver e aperfeiçoar o seu conhecimento, se faz necessário que ele seja estimulado a refletir, analisar, criar soluções para os seus problemas e a partir daí realizar a tomada de decisões. Perante a isso, os métodos ativos além de tornar o estudante um sujeito ativo, contribui para torná-lo um ser pensante, com raciocínio crítico, capaz de modificar o seu contexto (Wall; Prado; Carraro, 2008, p. 517).

Um exemplo de metodologia ativa que facilita o desenvolvimento de habilidades e aperfeiçoa competências, que já é muito utilizada em instituições de ensino hoje em dia, principalmente na área da saúde, é a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). A PBL é um método que centra a discussão e solução de problemas, que além de incentivar o aprendizado individual do estudante, induz a capacidade de inovação, visão sistêmica, comunicação, planejamento, trabalho em equipe e análise crítica (Soares *et al.*, 2017).

Já se tratando do docente, Gibbs (2004), disse que quando o preceptor participa de treinamentos aumenta o seu foco sobre o aluno, aperfeiçoando a aprendizagem dele, logo, a formação do preceptor cria a habilidade nele de qualificar também a formação do seu aluno.

Portanto, habilidades e competências não são naturais do ser humano e sim adquiridas durante a vida, através de envolvimento social educacional, profissional e outros (Gondim, 2014), por isso cabe aos educadores, também, reflexão e aperfeiçoamento que os possibilitem melhorar sua prática, na intenção de possibilitar uma aprendizagem significativa, permeada por vivências e experiências.

3.1.3 FEEDBACK COMO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO

O feedback entre o emissor e o receptor de informação, é necessário em vários momentos em que existe comunicação, seja para enfatizar o que foi emitido, para corrigir o que já foi feito ou para nortear novas práticas (Fluminhan, Murgó, Fluminhan, 2018). E, no contexto da educação o feedback se faz imprescindível pois permite uma melhor interação entre educador e educando, melhorando o ensino e aprendizagem, o que foi evidenciado através das pesquisas onde notou-se que várias destacaram o feedback como motivacional, oportuno, contributivo e envolvente quando realizado de forma adequada.

Sob o mesmo ponto de vista, Bandura (2005) disse que o feedback quando bem dado, promove certa reflexão sobre suas próprias ações e do coletivo, assim como estimula a autoavaliação e também serve como um transmissor para tornar concepções em desempenhos proficientes.

Bem como, o feedback orienta o processo de ensino-aprendizagem permitindo informações de forma contínua para o estudando identifique o quanto próximo ou distante ele está dos abjetivos almejados (Borges *et al.* 2014).

Mas, o docente precisar ter cuidado ao realizar o feedback ao aluno, seja ele individual ou em grupo, para que essa devolutiva seja compreendida da forma correta, e não menosprezada ou interpretada sempre como crítica ou motivo de vergonha. Nesse sentido, segundo Gus (2001), o feedback é definido por dois itens diferentes, que são: a avaliação e correção. Conforme a estudiosa, o feedback é avaliativo quando o professor emprega uma nota, conceito ou pontua algo sobre o que foi realizado pelo aprendiz. Já o feedback corretivo é caracterizado pela devolutiva composta por informações a respeito do desempenho do aprendiz, ou seja, o professor realizará comentários com a finalidade

de apontar um erro, permitindo que o aluno faça avaliação sobre o seu trabalho e o corrija de forma consciente e eficaz.

Contudo, é importante destacar que não existe uma única forma de realizar um bom feedback, e sim diversas maneiras que podem ser consideradas válidas e eficazes, sendo válido lembrar que o feedback necessita atingir a mudança desejada para que o desenvolvimento acadêmico alcance um bom resultado (Miranda *et. al* 2020).

3.2 CATEGORIA 02 - PERCEPÇÕES NEGATIVAS SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Sobre as percepções negativas, 19 artigos mencionaram alguns argumentos do ponto de vista discente e docente, onde algumas ideias também se repetiam em mais de um estudo, sendo assim foram escritas subcategorias com as principais percepções encontradas.

3.2.1 DIFICULDADES DURANTE A COMPREENSÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Dentre os desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem das metodologias ativas, sete estudos citaram dificuldades na compreensão dos métodos ativos por parte dos discentes, em sua maioria, e a falta de familiaridade na abordagem e condução do método sob a ótica dos docentes. Tal situação pode estar relacionada à falta de capacitação por parte do corpo docente-pedagógico no uso de metodologias ativas, levando à fragilidades no entendimento dos conteúdos e de disciplinas fundamentais na formação médica (Silva *et al.*, 2019). Outro fator que contribui para tal achado é o fato de que muitos discentes estão familiarizados com abordagens tradicionais de ensino, no qual habilidades de construção ativa do conhecimento, teórico e prático, não são estimuladas com frequência (Seixas *et al.*, 2017).

A pouca oferta de capacitações aos docentes foi mencionada em quatro dos estudos selecionados, sendo observado que, os cursos de graduação em medicina analisados, apresentam dificuldades na consolidação de políticas de educação continuada voltadas para a apropriação de metodologias ativas para o corpo docente, assim como não há exploração aprofundada em medidas de avaliação do desempenho e impacto dos métodos ativos por parte do corpo pedagógico. De acordo com Biffi *et al.* (2021) é fundamental que as instituições de ensino superior dediquem momentos oportunos para a revisão e avaliação de seus modelos de ensino com o objetivo de identificar as

potencialidades e os déficits a serem levantados para discussão e aprimoramento institucional.

O estudo de Senger *et al.* (2021) elucida a importância das capacitações aos docentes, realizando a descrição de um cenário em que inicialmente os discentes não compreendiam bem o papel do mentor e o objetivo dos espaços de mentoria, sendo associada a uma “perda de tempo”, de acordo com relato discente. A estratégia utilizada pelo corpo pedagógico consistiu na implantação de oficinas de capacitação com foco na compreensão e problematização do papel do mentor, desenvolvimento de estratégias dialógicas entre mentor e aluno e formas de resolução das dificuldades vivenciadas nas práticas de ensino-aprendizagem. O resultado foi uma mudança positiva no olhar discente sobre a mentoria, demonstrando a potencialidade de espaços que promovem o aprimoramento de ferramentas pedagógicas na resolução de impasses e desafios educacionais.

Uma das possíveis consequências ocasionadas pela dificuldade em compreender a proposta das metodologias ativas, citada pelos estudos, foi a presença de sentimento de insegurança e menos confiança tanto em discentes quanto nos docentes. Sabe-se que a dimensão psicoemocional é fundamental na aquisição de novas habilidades e na articulação teórico-prática, sendo amplamente estudado na área da educação, e que deve ser levada em consideração no aperfeiçoamento da implantação de métodos ativos, haja visto que a participação ativa dos atores envolvidos nesse processo é mais dinâmica e crucial na construção do conhecimento (Tenório *et al.*, 2016).

3.2.2 SOBRECARGA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Outro resultado relevante, identificado nos estudos, foi a menção à episódios de sobrecarga, cansaço e situações de síndrome de burnout, citados com maior frequência pelo público discente em comparação ao corpo docente. Devido à maior exigência de protagonismo na construção e busca dos conhecimentos, habilidades e competências técnicas, as metodologias ativas podem demandar maiores esforços cognitivos e socioemocionais durante as atividades, e tal contexto precisa levar em consideração o feedback dos discentes pelas coordenações pedagógicas, bem como, oportunizar espaços dialógicos no qual as necessidades, dificuldades e limitações são levadas em consideração para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (Pricinote *et al.*, 2020).

Importante salientar que a atenção ao bem-estar integral, nesse contexto de ensino, também precisa ser direcionada ao público docente, haja visto que a sobrecarga de trabalho, em virtude da necessidade de adaptação à novas metodologias, somada a outras funções de ensino e pesquisa, pode levar a eventos de sofrimento mental e síndrome do esgotamento profissional (Gomes; Maia, 2021). Portanto, é imprescindível que as coordenações dos cursos de medicina firmem parcerias com os núcleos e departamentos de atenção psicossocial existentes nas IES, haja visto que o próprio entendimento de saúde aponta para um olhar multidimensional do ser humano, e que precisa ser visto durante as próprias vivências ainda na formação médica.

3.2.3 DESAFIOS NAS INTERAÇÕES INTERPESSOAIS

No que diz respeito a um dos pontos basilares na área da educação, a relação aluno (a)-professor (a), ao que parece, as metodologias ativas não estão isentas de desafios nessa relação complexa e intrigante. Quatro estudos referiram situações como déficit no feedback do docente, comunicação escassa, dificuldade em se sentir a vontade com o (a) professor (a). É importante ressaltar que espaços de capacitação podem oferecer instrumentos não somente do ponto de vista técnico, mas também, relacionais e humanizantes nessa relação entre docente e discente.

Para as autoras Bueno e Costa (2018), favorecer a abertura ao diálogo por parte dos docentes pode contribuir de maneira favorável ao aprendizado dos discentes na medida em que se estabelece um vínculo aberto e dialógico entre esses atores, podendo observar uma maior participação e autonomia resultante dessa abertura relacional.

Outro resultado citado pelos estudos foi a competição entre os alunos, o que se configura o contrário dos princípios da maioria das metodologias ativas, podendo citar, o estímulo a construção coletiva, fortalecer o trabalho em equipe, proporcionar espaços de discussão e reflexão crítica que levem em consideração diferentes pontos de vista no ambiente educacional (Al-Jehani *et al.*, 2020).

A condução e abordagem do método precisa ser direcionado para esses objetivos e por isso precisam estar bem definidos para o docente, de maneira que possam ser mitigados comportamentos competitivos que coloquem em risco o aspecto emancipatório da educação durante as vivências de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, são perceptíveis todas as transformações nos segmentos sociais, político, econômico e ético, o que de certa forma alcança de maneira intensa o ensino superior, requerendo uma visão nova de formação profissional. Este fato confirma-se com a necessidade de as tendências pedagógicas inovarem, o que nos leva a voltar um olhar minucioso às metodologias ativas.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem já existem há muito tempo e são utilizadas há décadas em alguns países, mas atualmente elas têm ganhado mais visibilidade, principalmente por proporcionarem mais liberdade e autonomia no processo de aprendizagem, entre outros benefícios. Mas, o emprego dessas metodologias, principalmente no Brasil, ainda está em construção, enfrentando dificuldades de adaptação tanto por parte das instituições, quanto por parte dos docentes e discentes.

Além disso, tornou-se fundamental a aplicação de metodologias ativas nos cursos de graduação voltados para a saúde, uma vez que correspondem as expectativas das DCN's e proporcionam uma potência para a aprendizagem, pois os métodos educacionais colocam o aluno como protagonista, aproxima da realidade e possibilita desenvolver mais habilidades.

Em virtude disso, esta pesquisa ajudou evidenciar o fato citado através da identificação de percepções positivas e negativas de discentes e docentes do curso de graduação em medicina sobre a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, identificando diversas opiniões que podem comprovar os seus benefícios e servir de justificativa para continuar e estimular seu uso e, também, opiniões que podem servir como ponto de partida para solucionar falhas de sua aplicação.

Logo, depois de seleção dos artigos que serviram como base para a pesquisa, foram analisadas as percepções de discentes e docentes, onde foi possível constatar que muitos relataram como ponto positivo o protagonismo do estudante, aquisição de competências e habilidades, melhor desempenho, melhor compartilhamento de conhecimento, entre outros e como negativo dificuldade de compreensão do método, sobrecarga, utilização de forma inadequada, e outros, que foram agrupados em percepções principais e categorizados.

Portanto, percebe-se que a utilização de metodologias ativas de aprendizagem tanto nos cursos de graduação em medicina, quanto em demais cursos, ainda divide

opiniões mesmo que as percepções positivas sejam prevalentes. Nesse sentido, para que seu uso seja efetivo ainda se faz necessário adaptações de diversas ordens.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n° 04, p. 119-143, jul/ago. 2014. Disponível em: < <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

AL-JEHANI et al. Burnout Prevalence and Associated Stressors in Medical Students of Traditional and Problem-Based Learning Curricula in a Saudi University, **Saudi Journal of Medicine & Medical Sciences**, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.4103/sjmms.sjmms_301_19>. Acesso em: 05 fev. 2022.

AL SUNNI, A.; LATIF, R. Determining the effectiveness of a cell phone-based student response system. **J Taibah Univ Med Sci**. 2020;15(1):59-65. doi: 10.1016/j.jtumed.2019.12.002.

ANARUMA, S. M. Metodologias ativas para o ensino das concepções de desenvolvimento das licenciaturas. **Educere: XII Congresso Nacional de Educação (formação de professores: contextos, sentidos e práticas)**, ISSN 2176-1396, 2017. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23383_14010.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

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

BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: Smith KG, Hitt MA. Great minds in management. Oxford: University Press; 2005. p. 9-35.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, v.32, n.1, p.25-40, 2011.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BIFFI et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios dos Docentes de Duas Faculdades de Medicina do Rio Grande do Sul, Brasil. **Rev. bras. educ. med**, v. 44, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20190346>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRACCIALLI, L. A. D., OLIVEIRA, M. A. C. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**. 2012, v. 36, n. 2, pp. 280-288. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000400018>>. Epub 28 Ago 2012. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000400018>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Curso de capacitação em processos educacionais na saúde: com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **São Paulo: Instituto de Ensino e Pesquisa Sírio-Libanês**; 2012.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **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, Brasília, DF, 20 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: 21 fev. 2022.

Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 3/2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial. 2014 Jun.

BORGES MC, MIRANDA CH, SANTANA RC, BOLLELA VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Med (Ribeirão Preto)*. 2014;47(3):324- 31. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/11_Avaliacao-formativa-e-feedback-como-ferramenta-deaprendizado-na-formacao-de-profissionais-da-saude.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

BUENO, C. D.; COSTA N. M. S. C. Relação pedagógica docente-discente: concepções docentes. **Revista Educação em Saúde**, v. 06, n. 01, p. 23 – 30, 2018. Disponível em:< <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/download/2927/2311/>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CRISOL-MOYA, E. ;ROMERO-LÓPEZ, M. A; CAURCEL-CARA, M. J. Active methodologies in higher education: perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. **Front Psychol**. 2020;11:1-10.

E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P.C. C. (Org.) Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Cap.9.

FARIAS P.A.M.; MARTIM, A.L.A.R; CRISTO, C.S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.39, n.1, p. 143-158, 2015. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

FLUMINHAM, C. S. L; MURGO, C.S; FLUMINHAM, A. O feedback como ferramenta avaliativa e motivadora no processo de aquisição de língua estrangeira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 19(2), 2018

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

GIBBS G, C. N. The impact of training of teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. **Act Learn High Educ.** 2004;5(1):87-100. [25 dez 2018.] Disponível em: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching Skills - Gibbs, Coffey.pdf>. Acesso em 14 fev. 2022.

GOMES, M. V.; MAIA, J. L. F. Síndrome de Burnout em professores de Medicina: Uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15578>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

GUS, C. O feedback avaliativo e corretivo em composições de língua inglesa analisadas por professores não-nativos. 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ISMAIL, M. Al-A.; MOHAMMAD, J. Al-M. Kahoot: a promising tool for formative assessment in medical education. **Educ Med J.** 2017;9(2):19-26.

KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Organizações em Contexto*, v. 9, n. 18, 2013, p.220-270. DOI: <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MADEIRO, J. R. et al. Validação de conteúdo para um instrumento para avaliação de estudantes de Medicina em sessões tutoriais. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**. 2021, v. 45, n. 03, e130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200017>>. Epub 28 Jun 2021. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20200017>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Rev Bras de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p.13 – 20, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbem/a/PgYxhjqpFYqvYK8HvQkDtP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MCDOWALL, T., JACKLING, B., & NATOLI, R. Relationships between Vocational Interests and Learning Approaches to Advance the Quality of Student Learning in Accounting. *Accounting Education: an international journal*, v. 24, n.6, p. 498-513, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1113140>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MENDONÇA, J. C. et al. Metodologia ativa no ensino de engenharia: uma experiência continuada com alunos e professores do laboratório de cálculo. In: **XLV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA**, 2017, Joinville. Anais COBENGE.

MENDONÇA, J. C. et al (2017). *Metodologia ativa no ensino de engenharia: uma experiência continuada com alunos e professores do laboratório de cálculo*. In: **XLV**

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, Joinville.
Anais COBENGE.

MESQUITA, S. K., MENESES, R. M. V., RAMOS, D.K.R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/67fhD4dQWCTWVPqYqBQxtQj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MIRANDA, G.R.N et. al. Desafios do Feedback na Avaliação Formativa, no Programa Interinstitucional de Interação Ensino-Serviço-Comunidade: Perspectiva de Alunos. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA**, 44 (4) : e122; 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. **Coleção Mídias Contemporâneas**, vol. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. **Coleção Mídias Contemporâneas**, vol. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Editora Foca Foto-PROEX/UEPG; 2015.

PASCON, D. M, OTRENTI, ELOÁ E MIRA, Vera Lucia. Percepção e desempenho de graduandos de enfermagem em avaliação de metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem [online]**. 2018, v. 31, n. 1, pp. 61-70. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0194201800010>>. ISSN 1982-0194. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201800010>. Acesso em 02 fev. 2022.

PRICINOTE et al. Percepção Discente sobre o Ambiente Educacional da Disciplina de Semiologia Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 1, p. 12, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190204>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

RODRIGUES, LC, Barrera SD. Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. **Psicol. pesq.** 2007;1(2):41-53.

RONDON, G. A. de S. & MACIEL, C. M. L. A. (2017). *Metodologia ativa de aprendizagem no curso de medicina: PBL uma possibilidade*. Disponível em: < <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedusemiedu2017/paper/viewFile/1097907>>.

SENA, T. S.; COSTA, M. L. Reflexões sobre a Inserção da Temática Gestão da Clínica na Formação Profissional em Saúde. **Rev. bras. educ. méd**, p. 278-285, 2016.

SEIXAS et al. Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: um estudo em instituição de ensino superior. **Revista Turismo – Visão e**

Ação, v. 19, n. 3, set – dez, 2017. Disponível em: < doi: 10.14210/rtva.v19n3.p566-588>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SENGER et al. A inserção da mentoria na matriz curricular de um curso de Medicina: relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210098>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SILVA, A. F et al. Percepção do Estudante de Medicina sobre a Inserção da Radiologia no Ensino de Graduação com Uso de Metodologias Ativas. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA** 43 (2) : 95-105; 2019.

SOARES, M. A., BOTINHA, R. A., CASA NOVA, S. P. C., SOARES, S. V., & BULAON, C. (2017). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL): podemos contar com essa alternativa?. In: Leal, E. A., Miranda, G. J., & Casa Nova, S. P. C. *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 106-124). São Paulo: Atlas.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12a ed. Petrópolis: Vozes; 2011.

TENÓRIO et al. Saúde Mental de Estudantes de Escolas Médicas com Diferentes Modelos de Ensino. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 574-582, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00192015>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun., 2017. Disponível em:< <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>>. Acesso em 27 fev. 2022.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio de docência aplicando metodologias ativas. *Acta Paulista de Enfermagem*. São Paulo. v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000300022>