

Elementos do planejamento docente e a análise da inclusão da metodologia ativa

Elements of teacher planning and the analysis of the inclusion of the active methodology

Josué Souza Gleriano^{1*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5881-4945>

Larissa Alves do Prado^{2*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1174-4318>

Ana Claudia P. Terças-Trettel^{3*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8761-3325>

Vagner F. do Nascimento^{4*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3355-163X>

Carlise Krein^{5**}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7781-7172>

Fabiana Aparecida da Silva^{6*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4239-8355>

Lucieli Dias Pedreschi Chaves^{7**}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8730-2815>

Resumo

Introdução: no processo pedagógico, o planejamento é fundamental para definir objetivos e selecionar atividades que promovam a construção do conhecimento, especialmente em um contexto contemporâneo que valoriza abordagens construtivistas, visando uma formação crítica, reflexiva e autônoma. **Objetivo:** analisar as escolhas do planejamento docente e a inclusão e implementação de metodologias ativas, visando a compreensão de fatores que influenciam essas escolhas no processo de ensino-aprendizagem.

Materiais e Métodos: estudo de método misto sequencial em um curso de enfermagem de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, realizado em duas fases. A primeira fase consistiu na análise quantitativa dos planos de ensino referentes ao período de 2018 a 2022, utilizando análise descritiva. A segunda fase envolveu entrevistas com informantes-chave, cujas respostas foram submetidas a análise temática. **Resultados:** foram analisados 325 planos de ensino, dos quais 113 mencionaram metodologias ativas. Destaca-se maior frequência na escolha do verbo entender. As estratégias de ensino mais mencionadas foram dramatizações/teatro e debates, enquanto nas entrevistas o *Problem-Based Learning*, *Team Based Learning* e *Flipped classroom*. Quanto à avaliação, predominaram os formatos formativo e somativo. A escolha da metodologia parece estar alinhada à proposta de autonomia do estudante, porém, a principal dificuldade relatada está relacionada à aceitação dos estudantes e à realização de atividades em grupo. **Conclusões:** baixa menção das metodologias ativas, além da falta de clareza quanto ao alinhamento dos objetivos com as estratégias de ensino e a interface da avaliação. Esses resultados sugerem a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Palavras-chave: estudante; educação em enfermagem; prática do docente de enfermagem; ensino; enfermagem; estudos de avaliação como assunto.

Abstract

Introduction: in the pedagogical process, planning is fundamental to define objectives and select activities that promote the construction of knowledge, especially in a contemporary context that values

*Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil.

** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil.

¹ Enfermeiro. Doutor em Ciências. Professor na área de Política, Planejamento e Gestão na UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso - Mato Grosso - Brasil. E-mail josuegleriano@unemat.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5881-4945>

² Enfermeira pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Curso de Enfermagem. Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil. Email: larissa.prado1@unemat.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1174-4318>

³ Doutora em Medicina Tropical. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Curso de Enfermagem. Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil. E-mail ana.claudia@unemat.br ORCID: 0000-0001-8761-3325

⁴ Doutor em Bioética. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Curso de Enfermagem, Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil. E-mail: vagnernascimento@unemat.br ORCID: 0000-0002-3355-163X

⁵ Mestre em Enfermagem na Atenção Primária em Saúde. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. E-mail carlisekrein02@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7781-7172>

⁶ Doutora em Ciências da Saúde. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Curso de Medicina. Cáceres, Mato Grosso, Brasil. E-mail: fabiana@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4239-8355>

⁷ Doutora em Ciências. Professora da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Departamento de Enfermagem Fundamental. Programa de Pós-graduação em Enfermagem Fundamental. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil. E-mail: dpchaves@eerp.usp.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8730-2815>

Revista de Atenção à Saúde | v. 22 | e20249627 | jan.-dec. | 2024. <https://doi.org/10.13037/ras.vol22.e20249627>



constructivist approaches, aiming at a critical, reflective and autonomous education. **Objective:** to analyze the choices of teacher planning and the inclusion and implementation of active methodologies, aiming to understand the factors that influence these choices in the teaching-learning process. **Materials and Methods:** a sequential mixed-method study in a nursing course at a public university in the state of Mato Grosso, Brazil, carried out in two phases. The first phase consisted of the quantitative analysis of the teaching plans for the period from 2018 to 2022, using descriptive analysis. The second phase involved interviews with key informants, whose answers were submitted to thematic analysis. **Results:** 325 teaching plans were analyzed, of which 113 mentioned active methodologies. The highest frequency in the choice of verbs to understand stands out. The most mentioned teaching strategies were dramatizations/theater and debates, while in the interviews Problem-Based Learning, Team Based Learning and Flipped classroom. As for evaluation, the formative and summative formats predominated. The choice of methodology seems to be in line with the student's autonomy proposal, however, the main difficulty reported is related to the acceptance of students and the performance of group activities. **Conclusions:** low mention of active methodologies, in addition to the lack of clarity regarding the alignment of objectives with teaching strategies and the evaluation interface. These results suggest the need for a deeper reflection on the pedagogical practices adopted. **Keywords:** student. Education; nursing; nursing faculty practice; teaching; nursing; evaluation studies as a topic.

Introdução

No âmbito educacional existem diferentes tipos de planejamento, sendo que três se destacam por serem intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem. O planejamento escolar situa-se no que é conhecido por Projeto Político-Pedagógico (PPP); o curricular, que não pode ser classificado por uma simples listagem como um rol de conteúdos a serem desenvolvidos, pois, na concepção de sua proposta, ele deve refletir o sentido e o significado que são construídos por intencionalidades e influenciados por aspectos sociais, culturais e históricos; e o plano de ensino, que é o planejamento das aulas em um documento elaborado pelo docente, sendo que, em seu processo de elaboração, devem ser considerados todos os aspectos que estão nos outros planejamentos, pois trata-se de uma conexão para o alcance do que se espera institucionalmente¹.

A intencionalidade de processos de ensino-aprendizagem que pontuam a aproximação de docentes para o desenvolvimento de competências profissionais e centrados no estudante tem norteado o ensino universitário em diversos países. No desenvolvimento de competências para os estudantes o planejamento docente é essencial na condução do processo de ensino-

aprendizagem², visto que o plano de ensino possui ação que materializa o planejamento com o objetivo de alcançar a aprendizagem do aluno, no que tange às práticas de ensino. Para que não reflita uma utopia é necessário ter clareza dos objetivos a serem alcançados antes de iniciar a sua execução.

O docente, ao elaborar um plano de ensino, precisa ter claro o que os estudantes devem alcançar enquanto competência, alinhado ao que se espera no perfil de formação do curso e da dimensão institucional, assim, na posse dos objetivos é possível iniciar a elaboração do plano, tendo compromisso com todos os elementos que compõem as etapas do planejamento, principalmente no que tange à coesão entre os objetivos, estratégias e a execução do que se propõe¹.

Na área da saúde, em específico na enfermagem, as Metodologias Ativas (MA) tem sido uma estratégia inserida no planejamento docente para promover o pensamento crítico-reflexivo, além de contribuir como tentativa de ampliar a integração ensino-serviço, para superar falhas na comunicação entre os docentes e as diferentes equipes de saúde e a fragmentação do ensino de disciplinas nos currículos de enfermagem³. Nos cursos da área da saúde tem-se registrado o emprego de estratégias, tais como a discussão em grupo, a situação-problema, o jornal falado,



o portfólio, aula expositivo-dialogada, filmes/vídeos, simulação, problematização, sala de aula invertida, mapeamento conceitual e utilização de simuladores, as quais foram registradas em estudos⁴.

A constatação de como as novas atualizações de estratégias de ensino-aprendizagem estão sendo planejadas por docentes, em seus planos de ensino, no sentido de estimular e motivar o estudante, subsidia uma análise para a gestão de ensino promover espaços de formação docente alinhados à missão, visão e valores do curso e ao perfil do egresso e suas competências que foram propostas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Diante do exposto questiona-se: qual o contexto do planejamento docente em relação ao método e à avaliação do processo ensino-aprendizagem em um curso de enfermagem? Como a MA é inserida no planejamento de docentes? Quais são os fatores, considerados na percepção docente, que repercutem no ensino por meio da MA? Como os docentes percebem os benefícios e desafios da MA no processo ensino-aprendizagem? A partir desses questionamentos é possível justificar que essa análise poderá permitir identificar áreas que necessitam de desenvolvimento ou suporte para que contribua na melhoria contínua da qualidade educacional. Nesse sentido, o estudo teve por objetivo analisar as escolhas do planejamento docente e a inclusão e implementação de metodologias ativas, visando a compreensão de fatores que influenciam essas escolhas no processo de ensino-aprendizagem.

Materiais e Métodos

Amostra e tipo de estudo

Trata-se de um estudo cujo método foi delineado a partir das diretrizes do *checklist Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ), conduzido por *design* de método misto sequencial⁵ (Quant-quali), sendo a primeira fase realizada pela análise dos planos de

ensino e a segunda por entrevistas com informantes-chave, cujos planos de ensino foram selecionados na primeira fase, caracterizando uma amostragem intencional. A justificativa da escolha do cenário de pesquisa deu-se pela recomendação na reestruturação do PCC da inserção da MA no planejamento docente com vistas a integrar ensino, serviço, pesquisa e extensão para promover/estimular processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no quais o acadêmico participa e se compromete com seu aprendizado⁶. O curso forma bacharéis em enfermagem em uma instituição de ensino superior pública do estado de Mato Grosso e foi criado em 2005, com entrada para estudantes duas vezes no ano, a partir de 2006, sendo uma pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e outra por vestibular da instituição⁶. Vale ressaltar que o período analisado contemplou as orientações de prevenção durante a pandemia e as disciplinas foram ofertadas conforme resolução da Universidade⁷.

Delineamento da pesquisa

Para a primeira fase, dois pesquisadores, com *expertise* no método, elaboraram um roteiro estruturado que abordou as variáveis ano, semestre, disciplina, área de atuação do docente, uso de verbos da Taxonomia de Bloom, apresentação do conteúdo programático, aspectos da metodologia e avaliação para extração dos dados. Foi utilizada uma planilha do *software* Microsoft Excel® para a coleta dos dados. Foi criado um segundo banco somente para quantificar o número de planos que tiveram a menção de MA, sendo esses analisados por meio de um roteiro que possuía a descrição das variáveis: Metodologia (uso, estratégias utilizadas e descrição da aplicação da MA) e Avaliação (tipo, explicação do emprego, instrumentos de avaliação utilizados).

Após identificar os docentes que utilizavam a MA, como estratégia de ensino, para a segunda fase, foram



elaborados roteiros semiestruturados por três pesquisadores. Esses roteiros passaram por pré-teste e validação de face e conteúdo. Continham dados do perfil pessoal/profissional e questões norteadoras em duas dimensões: a escolha do docente em inserir a MA no planejamento e os aspectos facilitadores e desafios no emprego da MA.

Crítérios de Inclusão e Exclusão

Referente à primeira fase realizada pela análise dos planos de ensino foram considerados todos os planos de ensino, sendo pertencentes ao período de 2018 a 2022, e não houve registro de indisponibilidade de nenhum plano de ensino. Quanto à segunda fase, realizada por entrevistas com informantes-chave, cujos planos de ensino foram selecionados na primeira fase, a análise documental, os critérios foram estar vinculado ao curso há no mínimo um ano e não estar afastado no momento da coleta de dados. A partir das informações coletadas foram identificados dezesseis docentes, informantes-chave, para serem convidados a participar da pesquisa.

Procedimentos

No primeiro semestre de 2023 uma pesquisadora, treinada pela equipe de pesquisa, acessou o portal do curso na aba matriz curricular, de domínio público, e selecionou os planos de ensino disponíveis, correspondentes ao período de 2018 a 2022. Todos os planos estavam no sistema e os que apresentaram alguns dos espaços de preenchimento obrigatório em branco foram desconsiderados. Para analisar as variáveis quantitativas, utilizou-se da análise descritiva, por meio do programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) e os resultados foram apresentados em seus valores absolutos e percentuais por meio de Tabelas⁸. Os roteiros de extração de dados passaram por pré-teste e validação de face e conteúdo.

Os docentes foram convidados via *e-mail* e via contato telefônico, no primeiro semestre de 2023. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, solicitou-se sua participação e, no caso de aceite, agendou-se o dia, o local ou o melhor meio para realização da entrevista, presencial ou virtual, além do horário de preferência. No dia agendado, antes de iniciar a pesquisa foram retomados o objetivo e a liberdade de participação, solicitando a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram audiogravadas, conduzidas por uma pesquisadora treinada pela equipe de pesquisa. O material gerado por esses depoentes possibilitou a saturação teórica dos dados, portanto, delimitando a amostragem adequada do estudo⁹. O material foi transcrito pela pesquisadora que realizou a entrevista e conferido por outro pesquisador independente, de forma confidencial. Os trechos das transcrições foram corrigidos, conforme a norma culta ortográfica. Os docentes foram indicados pela letra D e por numeral arábico, de acordo com a ordem cronológica crescente das entrevistas, de modo a preservar o anonimato. O material foi submetido a análise temática por meio da familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca de temas; definição e nomeação de temas e produção de relatório no qual foi incluída uma abordagem reflexiva, que complementa os fundamentos quantitativos de forma mais ampla¹⁰.

Os dados, quantitativos e qualitativos, foram armazenados respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Para apresentação dos resultados optou-se pela mixagem dos dados quantitativos e qualitativos na possibilidade de produzir interpretação de análise mais completa do problema pesquisado, assim a combinação contempla-se mutuamente para responder o objetivo⁵. Os resultados estão organizados em duas categorias, sendo “o emprego da metodologia ativa no planejamento



docente: interface na prática docente” e “o docente e o estudante na MA: contribuições e desafios”.

Este estudo integrou um projeto matricial aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), CAAE nº 28214720.9.0000.5166, sendo assim, garantido os aspectos éticos das pesquisas realizadas com seres humanos preconizados pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados

Foram analisados 325 planos de ensino. A partir dessa análise foi possível eleger dezesseis docentes para participar, doze aceitaram participar e, desses, nove compareceram nas entrevistas agendadas, sendo que esse material permitiu saturação teórica dos dados configurando amostragem adequada para o estudo. Quanto ao perfil dos participantes a maior frequência foi do sexo feminino, 8

(88,9%), faixa etária de 31 a 40 anos, 6 (66,67%), de cor branca, 6 (66,7%), estado civil casado(a), 4 (44,4%), e grau de escolaridade mestrado, 5 (55,6%), e todos com mais de seis anos de atuação docente.

O emprego da metodologia ativa no planejamento docente e a interface na prática docente

A maior frequência de planos de ensino analisados ocorreu nos anos de 2021 e 2022 (Tabela 1). Dos 325 planos de ensino, 113 (34,8%) mencionavam a MA, sendo que a maior frequência ocorreu nos anos de 2021 e 2022 (Tabela 2). Cabe ressaltar que no ano de 2020 houve a aprovação do Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE)⁷, que consistiu em oferta de componentes curriculares na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) por conta da pandemia por Covid- 19.

Tabela 1 – Quantitativo de planos analisados durante os anos de 2018 a 2022, Mato Grosso, 2023

Ano Letivo	2018		2019		2020/PSLE*		2021		2022		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º Semestre	33	47,1	39	50	19	100	40	50,7	40	50,7	171	52,7
2º Semestre	37	52,9	39	50			39	49,3	39	49,3	154	47,3
Total	70	100	78	100	19	100	79	100	79	100	325	100

Fonte: extraído do banco de dados da pesquisa

*PSLE: Período Letivo Suplementar Excepcional

Tabela 2 – Quantitativo de citações de uso de Metodologias Ativas nos planos de ensino, durante os anos de 2018 a 2022, Mato Grosso, 2023

Ano	2018		2019		2020/PSLE		2021		2022		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cita o uso de metodologias ativas?												
Sim	25	35,7	29	37,2	1	5,3	29	36,7	29	36,7	113	34,8
Não	45	64,3	49	62,8	18	94,7	50	63,3	50	63,3	212	65,2
Subtotal	70	100	78	100	19	100	79	100	79	100	325	100

Fonte: extraído do banco de dados da pesquisa

Os docentes justificam a inserção da MA como uma tentativa de superar o método tradicional de ensino, porém,

pontuam a influência do método tradicional na trajetória da formação profissional e como docente, sinalizando



um desafio que requer investimento na formação:

“A escolha é de sair do método tradicional, mas também é uma dificuldade de muitos docentes, porque nós fomos formados no tradicional, graduação, mestrado, doutorado, depois ter que se adotar ou ter que trabalhar as metodologias de formas diferentes daquelas que você aprendeu é também se reinventar” (D7).

Em síntese é possível considerar, na perspectiva dos docentes que inseriram a MA no planejamento, que se trata de uma estratégia para ampliar a dinâmica da relação entre docente e estudante, colocando o estudante no processo da construção de saberes, para além da sala de aula:

“É uma metodologia, né? Que se tenta quebrar esses padrões tradicionais em que uma docente fala e o estudante somente recebe o conhecimento como se ele fosse um método de ensino bancário, ela traz o estudante para dentro do conteúdo para promover

maior interação com o conhecimento que está em construção” (D1).

“Metodologia ativa pode ser considerada uma estratégia de ensino que coloca no centro do aprendizado o acadêmico [...], faz com que ele se torne mais participativo e autônomo corresponsável no processo de ensino e aprendizado” (D3).

“Metodologia ativa é sempre quando o estudante é o protagonista do conhecimento, e o docente, ele vai mediar para direcionar esse conhecimento” (D4).

Na elaboração do planejamento docente foi possível captar nos 113 planos de ensino que inseriram a MA o emprego de verbos que estão correlacionados à Taxonomia de Bloom, sendo que a maior frequência é para a escolha do verbo entender, seguido de avaliar e aplicar (Tabela 3). Vale ressaltar que, durante as entrevistas, nenhum dos docentes mencionou maior explicação da escolha do verbo e como esse conduziria o planejamento e o processo de ensino-aprendizagem a partir das escolhas.

Tabela 3 – Relação da frequência em que os verbos da Taxonomia de Bloom aparecem nos planos de ensino. Mato Grosso, 2023

Ano Letivo	2018		2019		2020/PSLE		2021		2022		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lembrar	14	10,9	14	10	2	6,9	16	11,3	16	11,3	62	10,7
Entender	50	39,1	48	34,3	11	38,0	50	35,2	50	35,2	209	35,9
Aplicar	22	17,2	24	17,1	4	13,8	24	16,9	24	16,9	98	16,9
Analisar	9	7,1	14	10	3	10,3	12	8,5	12	8,5	50	8,6
Avaliar	29	22,6	34	24,3	9	31	36	25,3	36	25,3	144	24,8
Criar	04	3,1	6	4,3	0	0	4	2,8	4	2,8	18	3,1
Total	128	100	140	100	29	100	142	100	142	100	581	100

Fonte: extraído do banco de dados da pesquisa

Quanto à estratégia pedagógica para o ensino-aprendizagem, foi possível identificar que nos 113 planos de ensino a maior escolha dos docentes foi pelo uso de Dramatizações/Teatros e Debates (Tabela 4). Durante as entrevistas pode-se perceber que a maior frequência de citação foi relacionada ao *Team Based Learning* (TBL), *Problem Based Learning* (PBL) e *Flipped Classroom* (sala de aula invertida), como pode ser visto nas falas abaixo. Todavia os métodos citados pelos

docentes nas entrevistas fazem parte daqueles que menos aparecem nos planos de ensino.

“Costumo trabalhar com duas técnicas que é o TBL e, também, a sala de aula invertida. Eu gosto bastante da sala de aula invertida porque nós conseguimos trabalhar com os estudantes apresentando as temáticas, trazendo-o para uma participação mais ativa e o TBL também [...] é a aprendizagem por meio de trabalhos em grupos que, de certa forma, proporciona uma interação do grupo, o



trabalho em equipe e o desenvolvimento de atividades com várias formas de pensamentos” (D2). “Sempre gostei de utilizar PBL, TBL e, também, situações-problema, principalmente na minha

disciplina, que envolvia muita discussão” (D5). “Bom, em relação à minha disciplina sempre gostei de usar a roda de conversa, até porque envolve muita discussão” (D6).

Tabela 4 –Método utilizado pelos docentes de acordo com os planos de ensino, Mato Grosso, 2023

Ano	2018		2019		2020/PSLE		2021		2022		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Metodologia utilizada												
Debates	5	35,8	4	16,6	0	0	5	13,5	5	13,9	19	17
Dramatizações/Teatros	5	35,8	7	29,2	0	0	8	21,7	8	22,2	28	25
Apresentações em Grupo	1	7,1	2	8,3	0	0	3	8,1	3	8,3	9	8
Filmes	0	0	2	8,3	0	0	3	8,1	3	8,3	8	7,1
Documentários	0	0	0	0	0	0	2	5,4	2	5,6	4	3,6
Rodas de Conversa	1	7,1	3	12,5	0	0	2	5,4	2	5,6	8	7,1
Produções de Textos	1	7,1	1	4,2	0	0	1	2,7	0	0	3	2,7
Team Based Learning - TBL	1	7,1	1	4,2	0	0	3	8,1	3	8,3	8	7,1
Problem Based Learning - PBL	0	0	1	4,2	0	0	3	8,1	3	8,3	7	6,2
Metodologia da Problematização	0	0	0	0	0	0	2	5,4	2	5,6	4	3,6
Situação-problema	0	0	0	0	0	0	2	5,4	2	5,6	4	3,6
Ensino Socializado	0	0	2	8,3	0	0	0	0	0	0	2	1,8
Mapa Conceitual	0	0	0	0	0	0	2	5,4	2	5,6	4	3,6
Estudos de Casos	0	0	1	4,2	0	0	1	2,7	1	2,7	3	2,7
Fóruns	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	9
Total	14	100	24	100	1	100	37	100	36	100	112	100

Fonte: extraído do banco de dados da pesquisa

Observa-se que um grupo de docentes relatou que a escolha do método de ensino é influenciada pelo progresso da turma em sala de aula.

“Vai observando qual é a melhor metodologia a ser utilizada a depender da turma e do conteúdo a ser lecionado no dia, se vai ser uma situação-problema, se vai ser um mapa mental, se vai ser TBL [...], linha do tempo, né?” (D1).

“[...] eu gosto de utilizar a linha do tempo em evolução das políticas públicas de saúde, mas quando a gente já pensa em patologias e doenças, aí a gente já pensa em casos clínicos e/ou situação-problema, né ou TBL. Então vai depender de qual é esse conteúdo” (D3).

É possível perceber que a escolha do método está relacionada à sensibilidade do docente em compreender como os

estudantes se adaptam e participam ativamente do processo de ensino, na forma como se expressam e na capacidade de interagir com os processos de ensino-aprendizagem, conforme demonstrado a seguir.

“O pessoal está um pouco tímido, então esse método foi pensado para a disciplina mediante essa pejorativa [...], foi pensado para isso e, também, pensando em inovar” (D1).

“Justamente para tentar sair do método ensino tradicional, porque na minha percepção o ensino tradicional, ele já não é viável, ele já não funciona para nossa universidade. Então é uma forma de interagir mais, é uma forma de também aprender com o acadêmico. Então é sair da mesmice” (D3).

No que tange à escolha do tipo de avaliação alinhada ao planejamento

docente, foi possível identificar nos 325 planos de ensino uma maior frequência na menção à avaliação formativa e somativa. Nenhum plano menciona apenas a formativa, mas alguns docentes optam exclusivamente pela somativa (Tabela 5).

Analisando apenas os 113 planos que mencionam a utilização de MA na avaliação, percebe-se que os docentes adaptam a aplicação das MA de acordo com a temática e o momento da avaliação.

Tabela 5 – Quantitativo dos tipos de avaliação utilizados nos planos de ensino, Mato Grosso, 2023

Ano Letivo	2018		2019		2020/PSLE		2021		2022		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Somativa	10	14,3	08	10,3	2	10,5	08	10,1	8	10,1	36	11,1
Diagnóstica	2	2,9	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,6
Formativa e Somativa	34	48,5	48	61,5	13	68,5	48	60,8	48	60,8	191	58,8
Formativa, Somativa e Diagnóstica	14	20	16	20,5	2	10,5	15	19	15	19	62	19,1
Não citava explicitamente	10	14,3	06	7,7	2	10,5	8	10,1	08	10,1	34	10,4
Total	70	100	78	100	19	100	79	100	79	100	325	100

Fonte: extraído do banco de dados da pesquisa

Na perspectiva da avaliação formativa, que possui um caráter processual, os docentes relataram que a avaliação se tornou mais próxima de espaços de diálogo, promovendo *feedbacks* e debates contínuos. Esse enfoque permitiu uma interação mais dinâmica e construtiva entre professores e alunos, como pode ser observado nos depoimentos apresentados a seguir.

“Era passado um *feedback* a eles de como foi a participação naquele momento e o que eles pensavam sobre a atividade e como que nós poderíamos melhorar aquela atividade” (D2).

“Fazíamos debates do conteúdo ao final para ver se tinha restado alguma dúvida” (D4).

“Sempre no final da aula fazíamos alguma atividade, de memorização, sanando dúvidas” (D5).

Foi registrado o uso de rubricas para orientar a avaliação dos estudantes, com o objetivo de reduzir a subjetividade no processo avaliativo, assim consideradas por serem capazes de fornecer critérios

claros e específicos, o que permite uma avaliação mais objetiva.

“Então eu tenho um roteiro para seguir para avaliar o estudante. Então acaba sendo algo que traz maior segurança para o docente embasar as suas notas na sua avaliação também” (D3).

Em síntese, considera-se que os docentes preferem realizar avaliações no formato de *feedbacks*, pois isso proporciona melhor diálogo com os estudantes e facilita o processo de adaptação e reformulação das estratégias utilizadas.

Contribuições e desafios na perspectiva docente

No âmbito das contribuições, os docentes compreendem que a aplicação das metodologias ativas favorece o diálogo e amplia o protagonismo do estudante no processo de aprendizado.

“Maior diálogo com o professor e talvez um melhor desempenho do estudante” (D4).



“Em relação aos aspectos que facilitam seria a parte onde o estudante sozinho consegue ter domínio do conteúdo” (D6).

Vale ressaltar que, no exercício de sua prática, o docente atua como um facilitador, responsável por abordar o conteúdo de maneira mais dinâmica e promover o protagonismo do estudante na vivência do aprendizado, como pode ser verificado nas falas a seguir.

“O docente se torna mais um apoiador desse encontro desse conhecimento” (D1).

“O docente passa a ser um apoiador e incentivador do estudante” (D4).

“O estudante sai da condição de passivo, assume uma condição mais de protagonista” (D6).

“Observei que quando utilizava esse método, o estudante deixava de ficar querendo só ouvir, ele ia atrás de informações e trazia nas aulas, para discussão. Então ele deixava de ser um ouvinte apenas” (D9).

Como desafio, os docentes, em sua percepção, registraram a adesão dos estudantes ao método, à aceitação de ser corresponsável por seu aprendizado, tanto no âmbito da motivação, quanto da execução do processo ensino-aprendizagem, como pode ser verificado nas falas abaixo.

“O que considero como uma dificuldade na aplicação das metodologias ativas é basicamente a aceitação dos estudantes ao novo método” (D1).

“O maior desafio foi mostrar pra esse estudante que essa forma, essa metodologia realmente era importante pro aprendizado dele” (D3).

“A dificuldade não fui eu, docente, a dificuldade foi o estudante compreender essa nova forma de aprender” (D4).

“Como aspecto dificultador pode-se dizer que entra muitas das vezes o interesse do estudante em participar” (D7).

“Com relação às dificuldades eu acredito que é todo trabalho em equipe, muita dificuldade de trabalhar

em equipe. Os estudantes têm essa dificuldade e isso atrapalha” (D9).

Destaca-se também a atividade em grupo que promove bastante conflito entre os estudantes. Certamente, a junção de ideias, personalidades e a falta de interesse dos estudantes torna dificultosa a aplicação da MA, pelos docentes.

Vale pontuar que é importante o apoio na formação contínua do docente, como salientado pelos que participaram da oferta de espaços de capacitação para o emprego da MA.

“[...] o curso todo ano traz alguém de fora para dar na semana acadêmica para os docentes uma aula sobre metodologias ativas” (D6).

“Antes de iniciar o semestre tem um encontro sobre metodologias ativas, então não tem como o docente falar que não sabe aplicar o método” (D8).

Entende-se acerca da importância da capacitação em relação a aplicação da MA para o docente, acima citada, que favorece uma melhor compreensão de como utilizar a MA em sala de aula e facilitar a compreensão dos estudantes.

Discussão

Pensar na formação em saúde, sob a perspectiva de uma sociedade globalizada em constante transformação, exige que o docente adote estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas para promover autonomia, criatividade, pensamento crítico e a capacidade de ampliar a compreensão sobre problemas contemporâneos e suas possíveis soluções.

Nesse contexto, a reforma curricular, com projetos pedagógicos que sustentem a mudança e a inovação no planejamento docente alinhado a contextos reais, é considerada pertinente¹¹. A inserção de métodos de aprendizagem denominados ativos, diante das reformulações propostas para a formação na área da saúde, propõe uma dinâmica de ensino com teor crítico-

reflexivo, fundamentada em duas abordagens: a pedagogia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas¹².

No planejamento docente, a escolha do método está intrinsecamente relacionada ao conteúdo a ser ensinado em sala de aula e possibilita a organização da disciplina ao antecipar as estratégias e técnicas que serão empregadas. Isso visa promover maior integração no processo de ensino-aprendizagem e incentivar o aluno a vivenciar sua posição ativa nesse processo¹³.

A prática docente é influenciada pela experiência do professor com o método escolhido, muitas vezes refletindo sua própria formação que, em grande parte, é baseada no método tradicional. Isso pode gerar resistência à adoção de metodologias ativas ou à busca por qualificação para a mudança de prática¹⁴. Uma análise dos planos deste estudo revela que poucos docentes utilizam MA, embora aqueles que as mencionaram reconheçam seu potencial para dinamizar a relação entre professor e aluno e posicionar o estudante como protagonista na construção do conhecimento, transcendendo os limites da sala de aula.

A adoção das MA na educação é respaldada pela necessidade de superar o modelo tradicional de ensino bancário/depositário, especialmente em um contexto em que a sociedade demanda profissionais proativos, autônomos e capazes de lidar com tarefas complexas. Isso se torna viável por meio de um ensino que permita ao aluno experimentar cenários reais, e as MA ampliam essa possibilidade, especialmente quando orientadas pelo ensino por competências¹⁵.

Ao implementar MA, o professor assume um novo papel como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que resgata a ideia de aprender a aprender, incentivando os alunos a buscar conhecimento por meio da integração entre conteúdos teóricos e

experiências práticas ligadas à sua futura profissão¹⁶. Na enfermagem, a adoção de MA influencia diretamente a capacidade do aluno em desenvolver uma postura crítica, reflexiva, criativa e ativa para gerenciar serviços e cuidar da saúde, ao mesmo tempo que retoma a possibilidade de ampliar as competências esperadas para o exercício profissional¹⁷.

A condução do planejamento direciona os objetivos a serem alcançados e, no caso do planejamento docente, a escolha dos verbos para orientar as estratégias de ensino-aprendizagem serve como um guia fundamental para apresentar ao estudante os objetivos de forma clara e direta¹⁸. Neste estudo, observa-se que os docentes tendem a utilizar mais verbos relacionados à compreensão e avaliação, indicando uma limitação na abordagem das diferentes dimensões da Taxonomia de Bloom. Essa constatação pode justificar o baixo número de planos de ensino que incluem metodologias ativas como estratégia. No entanto, um aspecto não analisado neste estudo foi o nível de conhecimento dos docentes sobre a estrutura da Taxonomia de Bloom.

A utilização da Taxonomia de Bloom para orientar o planejamento do docente tem sido amplamente recomendada, tanto como uma ferramenta para desenvolver instrumentos de avaliação quanto para auxiliar os alunos a entender de forma consciente e estruturada os objetivos do planejamento docente, tornando-os corresponsáveis pelo desenvolvimento de competências específicas¹⁹. No entanto, neste estudo, observa-se que os docentes não exploram plenamente as diversas possibilidades oferecidas pela Taxonomia de Bloom, concentrando-se em poucos verbos que se limitam à compreensão e à avaliação. Essa constatação sugere a necessidade de maior reflexão e ampliação das estratégias de ensino-aprendizagem em espaços formativos, a fim de abranger uma gama mais ampla de diretrizes capazes de



promover um espaço reflexivo da prática docente.

Quanto às estratégias pedagógicas escolhidas para realização da MA, as Dramatizações/Teatros e Debates foram as mais citadas nos planos analisados neste estudo. Nota-se que essas estratégias fomentam a participação de todos os estudantes de forma democrática, desenvolvem a comunicação verbal e escrita, a capacidade de se posicionar e resolver problemas contribuindo para o estímulo da confiança e, inclusive, o aumento da autoestima²⁰. Todavia, durante as entrevistas, esses docentes sinalizaram mais o uso do *Team Based Learning* (TBL) e do *Problem Based Learning* (PBL) com a sala de aula invertida, mesmo não tendo sido registrado no planejamento docente ênfase nessa estratégia.

No TBL e no PBL o estudante é o centro do processo, sendo que no TBL a abordagem é colaborativa, enquanto no PBL o pensamento crítico do estudante é confrontado na proposta de desenvolver habilidades para resolver problemas com o objetivo de estimular competências como liderança, comunicação, tomada de decisões e criatividade em trabalho. Tais estratégias envolvem a multidisciplinaridade²¹, podendo ampliar a responsabilidade do aluno com a estratégia pedagógica por meio da sala de aula invertida, que estabelece uma comunicação bilateral com o estudante; esse, por sua vez, recebe orientações para uma busca de conhecimento prévio do conteúdo e o cenário de encontro com o docente é para protagonizar o aprendizado e sanar lacunas²².

Referente à escolha do processo avaliativo, prevalece a escolha dos docentes pela forma, formativa e somativa. No que tange à MA a avaliação formativa assume caráter processual, destaca-se como uma estratégia abrangente devido aos diversos cenários de aprendizagem e o espaço de formalização de *feedbacks*, conferindo ao estudante autorregulação do seu processo

de aprendizagem, e o uso da rubrica para guiar a avaliação auxilia o processo de autorregulação do aluno, inclusive para reduzir a subjetividade na avaliação²³.

Este estudo retoma a importância do planejamento docente e sinaliza o avanço na discussão do uso da MA, no que se refere à sua inserção no plano de ensino, mas, ao mesmo tempo, expõe fragilidades de conexão do que se propõe enquanto referencial do planejamento docente. Os achados deste estudo acompanham o relato do desafio na aplicação da MA exposto por estudos²⁴, por conta da aceitação do estudante, o que dificulta a execução de atividades selecionadas, ou a dificuldades de se integrar às atividades em grupo, pois estão habituados com as aulas conduzidas de forma tradicional e resolução de atividades individuais.

Fato importante, e que deve ser pauta do processo formativo, é que poucos docentes dominam as técnicas de aplicação da MA, podendo inclusive ampliar a rejeição ao método, por isso é recomendado conduzir ciclos de capacitação com investimento no fazer da prática do docente²⁵.

Os resultados deste estudo contribuem significativamente para reflexões acerca do planejamento docente e da formação do enfermeiro para a docência. Esse é um aspecto já amplamente discutido, uma vez que muitos enfermeiros não possuem formação específica em licenciatura, não realizaram especialização na área didática e, durante os processos de formação de mestrado e doutorado, não se aprofundaram na essência do processo de ensino-aprendizagem, demonstraram maior compromisso com a carreira de pesquisador do que de formador docente²⁶. Diante disso, espera-se que as experiências e reflexões apresentadas neste estudo forneçam elementos valiosos para orientar os próximos passos na gestão de ensino dessa instituição em direção à formação contínua de docentes para que, comprometidos com sua prática, conduzam a formação de



enfermeiros com perfil crítico, reflexivo, responsável e autônomo.

Uma limitação deste estudo reside na falta de inclusão de docentes que não utilizam MA em seu planejamento docente. Investigar os motivos e interesses de não inserir a MA teria proporcionado uma compreensão mais abrangente do cenário, especialmente considerando a recomendação do Projeto Político Pedagógico (PPC). Além disso, a ausência de estudantes como participantes do estudo representa outra lacuna importante, uma vez que são eles os principais envolvidos no processo de execução do planejamento docente. Sua perspectiva seria fundamental para avaliar se as estratégias propostas para o uso de metodologias ativas foram significativas e eficazes. Portanto, há necessidade de abrir novas investigações. Outro ponto a ser considerado é o impacto do Período Letivo Suplementar Excepcional, que corresponde à oferta do curso durante a pandemia de Covid-19. É possível que esse contexto tenha reduzido o incentivo para o uso de metodologias ativas. No entanto, é importante observar que aqueles que já integravam essas metodologias em seus planejamentos conseguiram implementar estratégias de MA, mesmo no ensino remoto. Isso sugere que, apesar dos desafios impostos pela pandemia, o uso de metodologias ativas permaneceu viável para alguns docentes, destacando sua adaptabilidade e relevância em diferentes contextos educacionais.

Conclusão

Ao analisar o planejamento docente neste curso, observou-se que, apesar da recomendação, a inserção de MA não foi amplamente adotada. É interessante notar que os docentes que as utilizam são os mesmos ao longo dos semestres analisados, o que indica centralidade da prática em um grupo específico que poderá contribuir em momentos formativos com todos os docentes, além de apresentarem as

tentativas de transcender o método tradicional de ensino e enriquecer a dinâmica da relação entre professor e aluno. No entanto, a escolha dos verbos para orientar a ação pedagógica tende a se concentrar principalmente no campo da compreensão e avaliação, sugerindo uma limitação na abordagem das diferentes dimensões da Taxonomia de Bloom.

Além disso, as diversas estratégias pedagógicas associadas às metodologias ativas não foram devidamente registradas nos planos de ensino, o que restringiu nossa capacidade de analisá-las em profundidade junto aos docentes. Ficou evidente que muitos planos não descrevem claramente o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, limitando-se a citar estratégias sem estabelecer uma correlação clara com os objetivos de aprendizagem, métodos e avaliações. No que diz respeito à avaliação, observou-se predominância das abordagens formativa e somativa, com lacunas significativas na compreensão de como as metodologias ativas são integradas ao processo avaliativo.

Quanto às contribuições percebidas pelos docentes, fica evidente que a aplicação da MA favorece o diálogo e amplia o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. No entanto, eles também reconhecem desafios, como a adesão dos alunos a esse método e dificuldades de interação em grupo. Diante desse cenário, para efetivar uma mudança na prática docente, é necessário investir na formação dos professores para a execução da proposta curricular, buscando alcançar maior homogeneidade nos planejamentos docentes.

Essas conclusões destacam a importância da reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas que os docentes adotam, incentivando abordagem mais ampla e integrada da MA no contexto educacional, visto que o projeto do curso prevê essa abordagem. Novos estudos podem explorar mais profundamente as razões por trás da resistência à adoção dessa



recomendação, bem como estratégias eficazes para promover sua implementação bem-sucedida no cenário, contemplando as necessidades daqueles que não optaram por inseri-las no planejamento.

Agradecimentos: à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso pela concessão de bolsa de iniciação científica.

Referências Bibliográficas

1. Vasconcellos CS. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7º Ed. São Paulo. 2000.
2. Moura AF, Lima CS, Santos DF, Silva JM. Planejamento, um aliado para o docente. REASE. 2024;10(4):1465-78. doi: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13561>
3. Pereira JC, Monte MLS, Souto CC, Carvalho AHM, Teixeira LS, Renovato RD, et al. Metodologias ativas e aprendizagem significativa: processo educativo no ensino em saúde. Rev. Ensino, Educ. Ciênc. Hum. 2021; 22(1):11-19. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p11-19>
4. Bastos JM, Sousa AFC de, Ramos PL, Giotto AC. Metodologia ativa no ensino superior: perspectiva da enfermagem. Revista JRG. 2019;2(4):158-64. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4458745>
5. Creswell JW, Clark VLP. Pesquisa de Métodos Mistos. 2.ed. Lopes MF, translator. São Paulo: Penso Editora, 2015. 288 p.
6. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Resolução nº 041/2017 – CONEPE: Aprova a Reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem do Câmpus Universitário “Eugênio Carlos Stieler” em Tangará da Serra. Tangará da Serra –MT: UNEMAT; 2017.
7. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Resolução Nº 029/2020 – CONEPE: Cria e regulamenta o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), que consiste em oferta de componentes curriculares na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tangará da Serra –MT: UNEMAT; 2017.
8. Pinheiro IDP, Cunha SB, Carvajal SR, GOMES GC. Estatística básica – arte de trabalhar com dados. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
9. Minayo MCS. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. Revista Pesquisa Qualitativa. 2017 [acesso em 2024 mai 13]; 5(7):01-12. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>
10. Braun V, CLARKE V. Can i use TA? Should i use TA? Should i not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative anacytic approaches. Couns. Psychother. Res. 2021; 21(1):37-47. doi: <https://doi.org/10.1002/capr.12360>.
11. Lara EMO, Lima VV, Mendes JD, Ribeiro ECO, Padilha RQ. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. Interface (Botucatu). 2019; 23:e180393. doi: <https://doi.org/10.1590/Interface.180393>
12. Gabriele FPT, Machado ACS, Silva ERV. Sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problema em design: estudo de caso na disciplina “interatividade gráfica”. In: Anais do 9º CIDI - Information Design International Conference e 9º CONGIC- Information design student



conference [Internet]. Belo Horizonte – MG: Sociedade Brasileira de Design da Informação; 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Gabriele/publication/337267694_Sala_de_Aula_Invertida_e_Aprendizagem_Baseada_em_Problemas_em_design_estudo_de_caso_na_disciplina_Interatividade_Grafica_a/links/5ed53d71458515294527cc4a/Sala-de-Aula-Invertida-e-Aprendizagem-Baseada-em-Problemas-em-design-estudo-de-caso-na-disciplina-Interatividade-Grafica.pdf

13. Bottura RA. Aprendizagem por equipes (TBL): Estratégia em aulas de história da arquitetura. *Rev Projetar*. 2018; 3(3):34-46. doi: <https://doi.org/10.21680/2448-296X.2018v3n3ID16534>

14. Amaral APS, Boery RNSO. Metodologias ativas no processo de ensino- aprendizagem do curso de enfermagem. *EFDeportes*. 2022; 27(290):34-49.

15. Leite KNS, Nascimento AKF, Souza TA, Sousa NA. Utilização da metodologia ativa no ensino superior da saúde: revisão integrativa. *Arq. ciências saúde UNIPAR*. 2021; 25(2):133-144. doi <https://doi.org/10.25110/arqsau.v25i2.2021.8019>

16. Strini PJSA, Strini PJSA, Bernardino Júnior R. Metodologia ativa em aulas práticas de anatomia humana: A conjunta elaboração de roteiros. *Re-Vista*. 2020; 27(2):680-97. doi: <https://doi.org/10.14393/ER-v27n2a2020-13>

17. Barros RKSP, Lima LVS, Fregadolli AMV. Contribuições das metodologias ativas e aulas práticas para a formação do enfermeiro. *Braz. J. Develop*. 2021; 7(9):87189-20. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-061>

18. Flauzino RH, Peres CM, Carmona F. A descoberta do Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) como instrumento reflexivo na docência. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 2021; 54(Supl 1):e-184765. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184765>

19. Guimarães UA, Rocha JRA, Santos SL, Lence FL. Taxionomia de bloom aplicada na prática pedagógica para a formação de professores. *RECIMA21*. 2023; 4(4):e443039. doi: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i4.3039>

20. Silva RP, Camacho ACLF, Silva MAP, Menezes HF. Estratégias para utilização de metodologia ativa na formação de acadêmicos de enfermagem: relato de experiência. *RSD*. 2020; 9(6):e160963543. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3543>

21. Bertuzzi FB, Corte CD, Kujawa HA, Cardoso GT. Aplicação das metodologias ativas de aprendizagem TBL (team based learning) e PBL (problem-based learning) no curso de arquitetura e urbanismo. *TPE*. 2021; 24(1):171-89. doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i1.57563>

22. Nascimento JOS, Santana CS, Andrade FO, Oliveira JS, Maciel RGA, Barreto FK. Sala de aula invertida como ferramenta complementar para o processo de ensino-aprendizagem do ciclo de Krebs e cadeia respiratória. *Rev. Ens. Bioq*. 2022; 20(1):112-28. doi: <https://doi.org/10.16923/reb.v20i1.989>

23. Zampar R, Pariz DMC, Zampar D. Avaliação da aprendizagem com uso de rubricas na educação à distância: um relato de experiência na pós-graduação. *Rev. Contemp*. 2023; 3(6):5477-95. doi: <https://doi.org/10.56083/RCV3N6-042>

24. Santos ALC, Silva FVC, Santos LGT, Aguiar AAFM. Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na Paraíba. *Braz. J. Develop*. 2020; 6(4):21959-73. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-386>



25. Wagner KJP, Martins Filho LJ. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. Rev. Bras. Educ. Med. [online]. 2022; 46(1):e028. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210356>.

26. Martins CL, Thofern MB, Viana NC, Cecagno S, Biana CB, Cecagno D. Fazer do enfermeiro-docente no processo ensino aprendizagem da enfermagem. Revista Recien [Internet]. 2022; 12(37):406-15. doi: <https://doi.org/10.24276/rrecien2022.12.37.406-415>

Como citar este artigo:

Gleriano JS, Prado LA, Terças-Trettel ACP, Nascimento VF, Krein C, Silva FA, Chaves LDP. Elementos do planejamento docente e a análise da inclusão da metodologia ativa. Rev. Aten. Saúde. 2024; e20249627(22). doi <https://doi.org/10.13037/ras.vol22.e20249627>

