

Avaliação formativa: vivências em metodologia ativa de ensino aprendizagem na visão docente e discente

Formative assessment: experiences in active methodology of teaching and learning from the teachers and students perspectives

Suzana Gonçalves Rodrigues¹.
Maria da Graça Camargo Neves²

¹Discente do Curso de graduação em Enfermagem, Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), Brasil. E-mail: suzanarodriguesyeah@gmail.com

²Docente do Curso de Graduação em Enfermagem, Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), Brasil. E-mail: gracacamargo@uol.com.br.

Recebido em: 03/fevereiro/2015
Aprovado em: 22/dezembro/2015

RESUMO:

Objetivo: Verificar a percepção dos docentes e discentes no que se refere ao processo avaliativo formativo da Escola Superior de Ciências da Saúde.

Métodos: pesquisa realizada com discentes e docentes do curso de Enfermagem e Medicina de uma Instituição de Ensino Superior, localizada em Brasília, que utiliza metodologia ativa de ensino aprendizagem. Estudo exploratório descritivo com abordagem quanti-qualitativa.

Resultados: apontam para a existência e interferência negativa do corporativismo, dos vínculos afetivos, do fornecimento do *feedback* pelo docente na construção da aprendizagem discente.

Conclusão: torna-se imperativo a educação permanente docente em torno da avaliação formativa visando contribuir para a solidificação do pensamento reflexivo, humanizado e generalizado do estudante em formação.

Descritores: Aprendizagem Baseada em Problemas; Avaliação Educacional; Educação em Enfermagem; Educação Médica.

ABSTRACT:

Objective: To investigate the perceptions of teachers and students regarding the formative assessment process of the Escola Superior de Ciências da Saúde.

Methods: The research involved students and faculty from the School of Nursing and Medicine of a Higher Education Institution, which uses active methodology teaching and learning, located in Brasília. Exploratory study with qualitative and quantitative approach.

Results: point to the existence and negative interference of corporatism, the affective bonds, provision of feedback by the teacher in the building of student learning.

Conclusion: it is imperative to continuing education teachers around formative assessment to contribute to the solidification of reflective thinking, humanized and widespread student in training.

Descriptors: Problem-Based Learning; Educational Measurement; Education, Nursing; Education, Medical.

INTRODUÇÃO

Culturalmente, a formação acadêmica dos profissionais de saúde respalda-se em um método de ensino aprendizagem tradicional, exercendo este, direta e conseqüente influência sobre o agir deste futuro profissional. A fragmentação das disciplinas acadêmicas, a dissociação da teoria e prática, o processo de ensino aprendizagem pautado na reprodução sistemática do conhecimento, a detenção do saber nas mãos do educador refletem condutas adotadas pelas instituições de ensino tradicional, as quais sofrem questionamentos quanto à sua eficácia e aplicabilidade no atual contexto de saúde¹.

Neste cenário, as instituições de ensino superior (IES), com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) propostas aos cursos da área de saúde no ano de 2001, são desafiadas a transformarem suas práticas pedagógicas numa tentativa de mudança do perfil do profissional egresso, a fim de se adequar às novas e emergentes necessidades sociais, com foco no Sistema Único de Saúde (SUS), assegurando a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do atendimento, de modo que ofereça uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.

No âmbito acadêmico, as metodologias ativas de ensino aprendizagem surgem, nesse contexto, como a ferramenta que potencialmente anseia suprir as atuais demandas suscitadas nas DCN, promovendo, no discente, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica exigindo a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo que reconhece a realidade como mutável¹.

A avaliação é parte integrante da implementação e desenvolvimento de atividades educativas. Tradicionalmente, a avaliação escolar sempre foi vista como um momento de grande estresse, porque sua finalidade era apenas classificar os alunos, atribuindo-lhes notas ou conceitos².

A terminologia “avaliação formativa” refere-se ao processo de avaliação caracterizado como único, realizado através do julgamento de acordo com as normas, metas e critérios. Além disso, para que uma avaliação possa ser formativa, esta exige *feedback* que indica a existência de um ‘gap’ (lacuna) entre o nível real do trabalho que está sendo avaliado e o requerido padrão. Também requer uma indicação de como o trabalho pode ser melhorado para atingir o padrão exigido³.

Operacionalmente, a avaliação formativa, entendida como uma ferramenta de acompanhamento de todo o processo de ensino aprendizagem, tem como princípio a sua realização de forma sistemática, contínua e interativa entre docentes e discentes objetivando proporcionar regulação contínua do desempenho estudantil e do processo educacional⁴.

Para consolidação de tal perspectiva de avaliação faz-se fundamental estimular no discente em formação, a capacidade de perceber de forma integrada, os objetivos, as finalidades, as pessoas e as suas motivações, os acontecimentos e as relações que entre todos se estabelecem. Dessa forma então, garante condições de desenvolvimento progressivo dos níveis de consciência e, por conseguinte, da emancipação e identidade do estudante⁵.

Frente à explicitação anterior, uma IES, como a

Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), em seu papel de instituição formativa, atua com papel fundamental no que se refere à contribuição do desenvolvimento profissional embasada no currículo integrado proporcionando a formação crítica, reflexiva e integradora.

Este estudo almejou verificar a percepção dos docentes e discentes no que se refere ao processo avaliativo formativo da ESCS que utiliza este tipo de avaliação no processo de formação de Enfermeiras (os) e Médicas (os).

MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório, de caráter descritivo e com adoção da metodologia quanti-qualitativa. Os critérios de inclusão contemplam docentes e discentes dos cursos de Enfermagem e Medicina da ESCS da 1ª a 4ª série. Registros do ano de 2012 apontam a composição do corpo docente do curso de graduação em Enfermagem com 62 profissionais e do curso de Medicina com 132. Já quanto ao corpo discente, totaliza-se 640.

O cálculo do tamanho da amostra teve como base a fração amostral⁶ de 10%, proporção que foi utilizada nos grupos pesquisados. Verificou-se, por meio do software EPI-INFO versão 6.04 e considerando o intervalo de confiança de 95% e margem de erro de 2% ser necessário ao estudo uma amostra de 32 docentes do curso de Enfermagem, 42 participantes da Medicina. Já na seleção dos discentes, revelou-se necessário envolver 55 participantes. Aos referidos cálculos, acrescentou-se 10% de participantes a fim de considerar as possíveis perdas durante o estudo.

Para determinação da amostra discente procedeu-se pelo método de estratificação, no qual se con-

siderou, primeiramente, os cursos Enfermagem e Medicina e, posteriormente, as turmas da primeira à quarta série, sendo que em cada série foram selecionados 13 estudantes por meio da técnica denominada Amostra Casual Simples⁷.

Para coleta de dados foram elaboradas entrevistas fechadas e semiestruturadas, dirigidas aos discentes e outra aos docentes. A análise estatística foi efetuada utilizando o programa de software Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 20.0. Para realizar a análise das questões abertas, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, agregando as falas dos entrevistados em categorias baseadas nos temas que emergiram nos discursos e foram pertinentes ao objetivo do estudo⁸.

Os participantes, na análise quali, foram identificados por número e letra. Os discentes, conforme sua série: 1, 2, 3 ou 4 e seu curso: (A) - Enfermagem e (B) - Medicina. Os docentes, conforme o curso em que atuam: (A) - Enfermagem e (B) - Medicina.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal sob o parecer nº 0493/2011, adequando-se ética e metodologicamente, bem como de acordo com a Resolução nº 196/96. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram sua identidade preservada, sendo-lhes assegurado o anonimato, conforme resolução acima citada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados estão apresentados de forma a analisar particularmente os fatores que influenciam a avaliação formativa. As frequências das respostas dos discentes estão expostas na tabela 1.0

Tabela 1.0

Fatores que influenciam a avaliação formativa na visão dos discentes da ESCS, 2012.

FATORES	Nunca	Raramente	Algumas Veze	Frequentemente	Sempre
Interferência negativa dos vínculos afetivos entre discente e discente.	1,5%	25,0%	40,4%	18,3%	4,8%
Existência de Corporativismo	1,9%	4,8%	50,0%	33,7%	9,6%
Influência negativa do corporativismo	2,9%	15,4%	31,7%	33,7%	16,3%
Reflexão e mudança_ feedback do grupo	1,0%	10,8%	20,6%	43,1%	24,5%
Reflexão e mudança_ feedback do docente	1,0%	5,8%	18,3%	36,5%	38,5%
Subjetividade	6,9%	23,8%	35,6%	22,8%	10,9%
Corresponsável pelo processo avaliativo	1,0%	4,8%	14,4%	38,5%	41,3%
Mútua identificação de falhas.	2,9%	14,4%	33,7%	36,5%	12,5%

A avaliação é um processo desenvolvido *por e com* seres humanos *para* seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sócio cognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e, também, política⁹.

Dessa forma, é notória a complexidade do processo avaliativo e a necessidade de se estabelecer, para sua execução, bases teóricas sólidas e significativas. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa através da clarificação de seu conceito deverá apoiar-se e desenvolver-se para seu progressivo aprimoramento. Fomenta-se a reflexão e construção de uma teoria da avaliação formativa progressivamente mais consistente reforçando suas relações com os processos de ensino e aprendizagem^{9,10,11}.

A avaliação formativa abrange, então, um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem com o principal objetivo de conduzir a compreensão do estudante frente aos objetivos, competências curriculares definidas com base em uma situação proposta, englobando os níveis afetivo, cognitivo e psicomotor^{10,11,12}.

A importância da avaliação formativa no aprendizado foi considerada significativa ($p=0,024$) entre os cursos pelo teste estatístico qui-quadrado. Dos entrevistados, 39,4% entende esse tipo de avaliação como frequentemente importante e, ratificam-na, nas seguintes falas: “Propicia progresso cognitivo” (1B); “Reflexão para melhorias e mudanças” (1A); “Condução do processo de ensino aprendizagem” (1A); “Corrige falhas” (1B). O resultado obtido corrobora com estudos realizados em metodologia ativa de ensino aprendizagem^{10,13,14}.

Um ponto singular da avaliação é destacado: a interação entre professor e aluno, a qual ocorre ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem e é ferramenta de ensino indispensável, pois é por meio dela que a avaliação pode, ou não, assumir uma natureza formativa^{11,13}.

No que diz respeito às limitações impostas por essa forma de avaliação da aprendizagem, o desconhecimento de sua definição pelos docentes e discentes e a necessidade de reconhecimento de sua importância são destacadas pelos discentes: “Não comprometimento do discente, inclusive na mudança de comportamento” (1B); “Pouca escuta por parte do docente” (2B); “Docente desconhece o valor da avaliação formativa no método” (4B); “Medo de opressão do docente” (4B)¹⁰.

A prática avaliativa condicionada a punir, clas-

sificar e sentenciar nada faz além de dificultar a consolidação de uma aprendizagem significativa do estudante, inibindo seu desejo de adquirir novos conhecimentos e informações, tolhendo, assim, a espontaneidade inerente aos jovens. Desencorajar e superar tal prática têm sido o objetivo de estudiosos contemporâneos, os quais apontam a avaliação formativa como ferramenta que a ansia suprir¹³.

Os Projetos Pedagógicos de Curso de ambos os cursos, Enfermagem e Medicina, da ESCS ressaltam o uso das avaliações somativas e formativas como premissa de seu currículo prescrito, atribuindo, a ambas, igual peso e impacto na avaliação do estudante e de seu desempenho escolar⁴.

As seguintes falas discentes ilustram a valorização da avaliação somativa em detrimento da formativa, ao caracterizar esta última: “não interfere na avaliação somativa” (1A); “não influencia no conceito final” (2A); “sem valor curricular” (3B); “ilusão de que a avaliação formativa seja efetiva” (3A); “desvalorização da avaliação formativa pela sua não influência no conceito final” (1A); “apenas serve para cumprir protocolo” (4B).

De forma divergente do encontrado na presente pesquisa, estudioso³ defende a maior importância da avaliação formativa sobre avaliação somativa. Compreende que aquela avaliação engloba essa e que a formativa justifica a somativa ao esclarecer como as competências foram abordadas e orientando o que necessita ser realizado e alterado para consecução dos objetivos.

A eficácia do processo avaliativo formativo como regulatório do processo de ensino aprendizagem desenvolvido ao longo das atividades curriculares perpassa pela sua valorização tanto docente quanto discente. As falas dos entrevistados discentes apontam desinteresse no processo avaliativo formativo exercido pela IES ao afirmarem, no caso, que esta “não tem valor curricular” (3B).

Adotar medidas que envolvam o discente para valorização e apropriação do uso da ferramenta avaliativa formativa inclusive no desempenho acadêmico são desafios propostos às IES, com vistas a consolidar a reflexão e construção do aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser¹.

A Visão discente e docente - *Feedback* como agente de reflexão e mudança, quebra de barreiras e reconhecimento de lacunas entre docente/discente durante a avaliação formativa.

Tabela 1.1

Realização do Feedback docente na visão dos discentes da ESCS, 2012.

Docente proporciona feedback	Curso		TOTAL
	Enfermagem	Medicina	
Nunca	0	2	2
Raramente	8	21	29
Algumas Vezes	20	16	36
Frequentemente	22	11	33
Sempre	2	2	4
TOTAL	52	52	104

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Superior de Ciências da Saúde/2012

A tabela 1.1 acima expõe a frequência das respostas discentes estratificada por curso ao responderem a seguinte questão: “O docente proporciona diariamente *feedback* do seu desempenho nas atividades curriculares?”. Mostrou, por meio da aplicação do teste estatístico qui-quadrado, ser significativa ($p=0,018$) a diferença das respostas entre os dois cursos.

O *feedback* exerce papel primordial na avaliação formativa propiciando regulação, autoavaliação e autorregulação da aprendizagem. O estudante exerce papel central, envolvendo-se ativamente no monitoramento e regulação de seu próprio desempenho, tanto em seus objetivos quanto às estratégias que são adotadas para atingir as metas propostas¹⁵.

Cabe ao professor assumir responsabilidade de construir e propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e de gerir e orientar o aluno no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo¹¹. Como, também, fornecer informações adicionais que auxiliem os alunos a desafiarem e reavaliar seus conhecimentos e crenças¹⁵.

Estabelece-se, então, a premissa que todo o aluno é capaz de aprender, de aproximar-se progressivamente da consecução dos objetivos pré-definidos, respeitando as limitações e ritmo em que essa aproximação se consolida. Para tanto, deve-se definir parâmetros previamente, com objetivos e metas, de forma a evitar “jogar um jogo de adivinhação no qual os pontos notáveis estão apenas dentro da mente do avaliador”^{3,9,10,11}.

Três condições necessárias para que o estudante beneficie-se do *feedback* são estabelecidas: conhecer os objetivos, metas e habilidades que deve almejar; estabelecer a distância entre o nível desejado e o nível real de aprendizagem e buscar en-

volver-se em medidas necessárias para aproximação dos objetivos de aprendizagem requeridos¹⁶.

É imprescindível, ao docente, atentar a como o estudante interpreta e faz uso da informação ofertada. Nesse sentido, existem fatores que influenciam a recepção do *feedback* e da decisão pessoal do estudante de como responder a esta mensagem, como por exemplo: o conhecimento e apropriação dos objetivos de aprendizagem, a própria capacidade de cada estudante responder ao *feedback* e a concepção sobre como a aprendizagem deve ser¹⁵.

A Avaliação Formativa é apontada pelos estudantes como momento de aprendizagem pessoal, do processo e do outro¹⁰. Assim, a aprendizagem não se dá apenas na perspectiva do conteúdo cognitivo, mas abrange aspectos afetivos, psicomotores e de comunicação. Tal perspectiva surge do discurso dos participantes da presente pesquisa ao afirmarem que a avaliação formativa “permite reavaliações e mudança de condutas” (3B); “gera reflexão para mudança” (1A); “proporciona condução do processo de ensino aprendizagem” (1A); “desenvolvimento da capacidade crítica” (1B) e “propicia o progresso cognitivo” (3A).

O *feedback* direciona-se a dois públicos: professor e aluno. Aquele pode utilizar o *feedback* para traçar decisões a respeito do diagnóstico e correção da atuação do aluno. Enquanto este pode usar o *feedback* como subsídio para monitorização de seus pontos fracos, que devem ser modificados e melhorados e, os pontos fortes, reconhecidos e reforçados¹⁶.

Tendo como base a dinâmica avaliativa utilizada pela ESCS, os discentes entrevistados pela presente pesquisa, ao responderem a seguinte indagação: “O *feedback* exercido pelo grupo estimula a sua reflexão e sua posterior mudança de conduta/

atitude?” revelaram a ocorrência do *feedback* de forma frequente em 43,1% das opiniões. Quando a indagação tratou da reflexão e mudança proporcionada pelo *feedback* do docente 38,5% revelou que essa sempre gerou reflexão e mudança.

Ao serem questionados a respeito do estímulo gerado pelo *feedback* discente, 57,6% dos docentes afirmaram que frequentemente sentem-se estimulados a refletir e, posteriormente, mudar de conduta/atitude.

A regulação da aprendizagem e avaliação dos sujeitos do processo avaliativo foi aferida através da seguinte interrogativa: “Na sua visão, a avaliação formativa consegue quebrar barreira entre docente e discente, possibilitando que um ouça o outro, reconhecendo suas respectivas falhas?”. Discentes afirmaram que frequentemente e algumas vezes, 36,5% e 33,7%, respectivamente, houve quebra de barreiras e reconhecimento de falhas entre docentes e discentes. Esse fato foi considerado significativo ($p=0,009$) entre os cursos pelo teste estatístico qui-quadrado.

No que se refere ao *feedback* ofertado pelo professor, 34,6% dos entrevistados afirmam que, algumas vezes, o docente o realiza, enquanto 27,9% afirma raramente receber *feedback* de sua atuação. Emerge, assim, das falas dos discentes afirmações que qualificam a prática avaliativa formativa exercida pela Instituição ao descrevê-la: “Não sugere mudanças” (4B); “Pouco objetiva” (2B); “Permeada de juízo de valor” (3B); “Pouco reflexiva” (4B); “Não é individual” (2A); “Cansativa e repetitiva” (2A).

As falas dos entrevistados acima descritas vão de encontro a estudos realizados^{10,13} ao enfatizarem o papel essencial do docente no processo de ensino aprendizagem, atribuindo-lhe a responsabilidade de “apontar os desvios, questionando-os e estimulando-os a perguntar, ajudando-os a encontrar o melhor caminho a seguir, oferecendo o apoio que precisarem durante o processo”, “facilita e promove a aprendizagem a serviço do avanço e com qualidade”.

A ausência de formação pedagógica, a falta de tempo, a secundarização da docência, são apontadas como resposta ao despreparo docente no que diz respeito à avaliação escolar^{17,18}. Sobretudo, em relação aos currículos que utilizam metodologias ativas, pesquisadores apontam as dificuldades vivenciadas pelos docentes:

Os especialistas vivenciam uma perda de autonomia sobre os conteúdos, sendo-lhes exigida uma visão global e

integrada deles; são avaliados de forma crítica pelos estudantes; demonstram resistência em participar de atividades inter e multidisciplinares de planejamento e avaliação⁽¹⁷⁾.

O professor necessita estar afinado com a proposta avaliativa formativa e também precisa ser habilitado para isso, demandando intenso envolvimento. Estudiosos sugerem um programa contínuo de Educação Permanente e/ou Programa de Desenvolvimento Docente, em que haja promoção da cultura reflexiva confrontando a realidade avaliativa vivenciada e a construção de instrumentos pedagógicos pertinentes à prática avaliativa^{10,17}.

Sob a visão discente e docente da existência e influência do corporativismo e dos vínculos afetivos na prática da avaliação formativa.

Pesquisadores¹⁰ apontam para o fracasso da avaliação, com base no processo metodológico de aprendizagem ativo, caso ela não seja realizada adequadamente, visto que é natural os participantes se auto-organizem em áreas de conforto, minimizando as dificuldades e os “não saberes”, levando a autodefesa. Fruto da tendência natural em agrupar-se em zonas de conforto, emerge, em meio ao processo avaliativo, o corporativismo.

Ao serem interrogados a respeito do corporativismo no processo avaliativo, 50,0% dos discentes creem em sua existência enquanto 33,7% avaliam que frequentemente a prática do corporativismo influencia de forma negativa o processo formativo avaliativo. A aplicação do teste estatístico qui-quadrado demonstrou diferença significativa ($p=0,018$) entre o início e o fim do curso a respeito da influência negativa do corporativismo.

Os docentes afirmam, em 48,5%, que os discentes são frequentemente corporativistas com seus colegas durante a avaliação formativa, porém 45,6% acreditam que somente algumas vezes esse fato interfere negativamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Alguns excertos explicitam essa compreensão discente: “o corporativismo exercido tanto entre docente e discente quanto entre discente é uma grande limitação da avaliação” (4A); “medo de causar intrigas, conflitos e inimizades, pois nem sempre as palavras são interpretadas como deveriam” (3A); “o corporativismo dificulta a avaliação” (3B); “corporativismo impede *feedback*” (1A). Tal perspectiva da existência do corporativismo e sua influência negativa na avaliação vão ao encontro dos resultados encontrados por um estudo¹⁴.

Relacionando-se com essa temática, os discentes e docentes responderam questões relacionadas ao estabelecimento de vínculos e sua influência negativa para o processo avaliativo e de ensino aprendizagem. Os discentes, em 40,4% acreditam que, algumas vezes, o estabelecimento de vínculos interfere em sua avaliação, enquanto 25%

avaliam que esse fato raramente acontece. Diferentemente, 41,2% dos docentes afirmam que o estabelecimento de vínculos com os discentes nunca afetam a avaliação sobre o desempenho deles.

As frequências das respostas docentes estão dispostas na tabela 2.0 a seguir:

Tabela 2.0

Fatores que influenciam a avaliação formativa na visão dos docentes da ESCS, 2012.

FATORES	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
Interferência negativa dos vínculos afetivos entre docente e discente.	41,2%	38,2%	19,1%	1,5%	0,0%
Existência de Corporativismo discente	0,0%	5,9%	35,3%	48,5%	10,3%
Influência negativa do corporativismo discente	0,0%	10,3%	45,6%	19,1%	25,0%
Reflexão e mudança_ feedback do discente	0,0%	1,7%	13,6%	57,6%	27,1%
Proporciona feedback ao discente	2,9%	0,0%	16,2%	42,6%	44,1%
Ausência de feedback_obstáculo	2,9%	0,0%	16,2%	29,4%	51,5%
Subjetividade	3,4%	27,1%	55,9%	11,9%	1,7%

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Superior de Ciências da Saúde/2012

Os dados apresentados na tabela 2.0 fornecem subsídios para a discussão da visão docente sobre os fatores que influenciam a avaliação formativa.

A avaliação formativa fornece um momento para partilhar os objetivos educacionais com os estudantes e para traçar o seu progresso. O *feedback* ofertado pelo docente pretende gerar informações relevantes que podem ser usadas por alunos para melhorar a aprendizagem na realização das atividades curriculares. Estas informações também podem ajudar os professores a realinhar o seu ensino em resposta às necessidades dos estudantes¹⁵.

Dados revelam o confronto das respostas discentes e docentes a respeito do fornecimento de *feedback* diário durante as atividades curriculares. É possível observar divergência entre as respostas. Enquanto 34,6% dos discentes afirmam receber *feedback* algumas vezes e 27,9% nunca, os docentes afirmam realizá-lo frequentemente e sempre, 42,6% e 44,1%, respectivamente.

Com base em modelos conceituais e literatura vigente a respeito da avaliação formativa, estudiosos^{15,19} elaboraram uma lista de princípios avaliativos que tem por objetivo direcionar a prática docente e a maneira que concebem a aprendizagem.

“Em que medida os alunos em seu curso têm a oportunidade de participar ativamente com metas, critérios e padrões, antes, durante e depois de uma tarefa de avaliação? De que forma o *feedback* do professor ajuda os estudantes a autoavaliar e autocorrigir? Até que ponto as avaliações e processos de *feedback* do professor motivam os alunos a aprender e ser bem sucedidos? Até que ponto existem oportunidades formais de reflexão, autoavaliação ou avaliação dos pares em seu curso?” – são alguns dos questionamentos que incitaram a elaboração dos princípios para um bom *feedback*¹⁹.

A ideia dos princípios avaliativos estão sintetizados em duas dimensões: *engagement-empowerment* e *academic social*. A primeira dimensão, podendo ser traduzida, de forma literal, para engajamento-capacitação, pondera sobre fatores que influenciam a proporção em que os alunos regulam e assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem. A segunda dimensão, em tradução literal, acadêmico-social, pondera sobre a influência das experiências acadêmicas e sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos¹⁹.

Estudiosos^{15,19} elaboram uma lista variando de sete a dez critérios a serem seguidos para elaboração do *feedback* pelo professor. Os critérios compatíveis com o presente estudo serão explanados de forma compactada e discutidos separadamente, comparando-os com os discursos dos participantes docentes da presente pesquisa.

2.1) Critérios para um bom *feedback* frente às convergências e divergências das estratégias dos docentes:

2.1.2) Facilitar o desenvolvimento da autoavaliação da aprendizagem e reflexão na aprendizagem.

Diversos autores²⁰ argumentam que “um estudante que automaticamente segue a prescrição de diagnóstico de um professor sem entender a sua finalidade não vai aprender”. Com o objetivo de construir, no processo avaliativo, a capacidade do estudante para autorregulação, o professor deve criar oportunidades formais e estruturadas para automonitorização e a avaliação objetivando a progressão para a consecução das metas¹⁵.

Corroborando com o acima exposto, os docentes participantes da presente pesquisa afirmam: “realizar nova avaliação para verificar se as mudanças sugeridas efetivamente ocorreram” (B); “estímulo à reflexão do discente” (A); “estimular reflexão para mudança” (B); “mostrar para o estudante que a avaliação é construtiva” (B).

Outra estratégia a ser adotada para avaliação é a de fomentar a autoavaliação das atividades, pois incentiva a reflexão do processo vivenciado gerando produtos de aprendizagem. Essa estratégia mostra-se presente no discurso docente: “fortalecer as avaliações diárias e ouvir o discente” (A); “realizar autoavaliação diariamente” (A); “estimular perguntas frente ao problema vivenciado” (A).

2.1.3) Ajudar a esclarecer o que é um bom desempenho e envolver o aluno na tomada de decisões sobre a política e práticas de avaliação.

O discente apenas estará apto a atingir uma meta de aprendizagem se compreender este objetivo, assumir a propriedade em alcançá-lo, e poder avaliar o seu o progresso. Caso contrário, será difícil para os alunos avaliar as lacunas de conhecimento que necessita suprir^{15,16,20}.

Como forma de esclarecer ao estudante os objetivos de aprendizagem propõe-se¹⁵ proporcionar aos alunos documentos escritos explorando os objetivos de avaliação exigidos bem como os diferentes níveis de aprendizagem em que poderão ser supridos.

Tal perspectiva é abordada dentro das estratégias de *feedback* dos docentes entrevistados: “ponto em que fase do aprendizado o estudante se encontra e quais os desempenhos esperados” (B); “explico quais formas e o que vou avaliar” (A); “que a expectativa de desempenho esteja previamente definida e conhecida para ambas partes” (B); “estabeleço, em conjunto, metas e critérios avaliatórios” (B).

2.1.4) Incentivar positivamente as crenças motivacionais e a autoestima.

Os estudantes constroem sua própria motivação com base em sua avaliação do ensino aprendizagem no contexto em que ela é realizada. Isto influencia as metas assumidas pelo estudante, tanto acadêmicas quanto pessoais, bem como seu compromisso com essas metas afetando, assim, o que e como eles aprendem.

No entanto, o *feedback* pode exercer efeito positivo ou negativo sobre a motivação, as crenças e a autoestima do aluno^{15,20}. A motivação surgida das estratégias e comportamentos centrados na aprendizagem e nos objetivos em detrimento da motivação da capacidade ou inteligência são encontradas¹⁵.

A despeito de exercer significativa influência sobre o processo de aprendizagem do estudante, a motivação de suas crenças e autoestima não são citadas pelos docentes da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carece ao docente estar afinado com proposta avaliativa formativa, seu conceito, importância na aprendizagem, aplicabilidade, fatores que influenciam positivamente e negativamente a sua efetividade, reflexos no aprendizado, na motivação e autorregulação discente. Urge a necessidade de envolvimento docente em programas de Educação Permanente sob a esfera pedagógica e educativa, a fim de subsidiar a prática avaliativa contínua e efetiva sobre o estudante.

Cabe à Instituição de Ensino promover espaços para debates, avaliação, reflexão da prática avaliativa realizada pelos atores desse processo, ou seja, discentes e docentes, possibilitando, dessa forma, contribuir com o aprimoramento das próprias concepções de avaliação formativa, de forma a adequá-las e, sobretudo, consolidar essa prática avaliativa com base na apropriação por parte do corpo docente e discente.

Ao discente em formação, a avaliação formativa, utilizada como ferramenta fundamental das metodologias ativas de ensino aprendizagem, po-

tencialmente provê subsídios para a solidificação do pensamento reflexivo, crítico, humanizado e generalizado, bem como apropriação do saber, a busca incessante pelo conhecimento e sua renovação permanente. Guiando, dessa forma, a (re) construção do perfil do profissional de saúde e a formação profissional do egresso enfermeiro (a) e médico (a).

A vivência em avaliação formativa favorece o desenvolvimento do perfil crítico do discente e docente, proporcionados por sua prática contínua. Contudo, é cogente a necessidade de voltar à atenção do processo avaliativo para o estímulo a consciência reflexiva, a qual permeia a evolução do pensamento emancipatório, questionador e autorregulador da própria aprendizagem do estudante em formação.

Literaturas vigentes a respeito da prática da avaliação formativa realizada nas instituições de ensino superior, especialmente as que utilizam metodologia ativa de aprendizagem, são escassas. A análise dos fatores que influenciam a avaliação formativa bem como sua influência nesse processo por meio da visão dos atores dela, ou seja, discentes e docentes não é concebida nos referenciais teóricos.

Fundamentando-se nas evidências, o processo avaliativo formativo necessita ser suscitado nas redes de ensino superior que as utilizam, com maior constância, a fim de gerar investigação, teorização e avaliação e, por fim, novos estudos na área, promovendo debates reflexivos a respeito da temática e contribuindo para sua evolução como processo avaliativo direcionador e regulatório da aprendizagem acadêmica.

REFERÊNCIAS

1. Mitre SM. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*. 2008; 13(2): 2133-2144.
2. Silva EA. Avaliação formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes [dissertação]. Universidade Católica, Brasília; 2005.
3. Taras M. Assessment - summative and formative - some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*. 2005; 53(4):466-478.
4. Escola Superior De Ciências Da Saúde. Projeto Político Pedagógico: Curso de Enfermagem e Medicina. Brasília, Brasil; 2010.
5. Silva RF; Sá-Chaves I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface -Comunic., Saúde, Educ*. 2008; 12(27):721-34.
6. Medronho RA. *Epidemiologia*. São Paulo: Atheneu; 2004.
7. Vieira S. *Introdução à Bioestatística*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Elsevier; 2008.
8. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.
9. Fernandes D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 2006; 19(2):21-50.
10. Silva RHA; Scapin LT. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Est. Aval. Educ*. 2011; 22(50):537-552.
11. Santos L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *Repositório da Universidade de Lisboa*, 2008; 01-30.
12. Van Der Vleuten CPM. A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*. 2012; 34(13):205-214.
13. Ribeiro EAG. Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente [dissertação]. Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina; 2011.
14. Ribeiro LRC; Filho EE. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. *Acta. Sci. Human. Soc. Sci*. 2011; 33(1):45-54. Almeida MTC, Batista NA. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2011; 35(4):468-476.

15. Juwah C., Macfarlane-Dick D., Matthew B., Nicol D., Ross D; Smith B. Enhancing student learning through effective formative feedback. The Higher Education Academy Generic Centre; 2004.
16. Sadler DR. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 1989; 18:119-144.
17. Almeida MTC, Batista NA. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2011; 35(4):468-476.
18. Oliveira GP. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653; 1999.
19. Nicol D. Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *Re-engineering Assessment Practices in Higher Education*, University of Strathclyde, Glasgow; 2007.
20. Black P, Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. 1998; 5(1):7-74.