

ARTIGO

AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS SESSÕES TUTORIAIS: UMA ANÁLISE COM BASE NA IDONEIDADE DIDÁTICA EMOCIONAL¹²

PEDRO FONSECA DE VASCONCELOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4289-0753>
<pedrobio.vasconcelos@gmail.com>

TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6253-0435>
<professorataniagusmao@gmail.com>

ANA CRISTINA SANTOS DUARTE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3537-9095>
<anacristina@uesb.edu.br>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Jequié (BA), Brasil.

RESUMO: A avaliação formativa consiste em uma verificação qualitativa de conhecimentos construídos, habilidades e competências de um indivíduo em processo formativo. Essa avaliação constitui-se como fundamental para o andamento das sessões tutoriais, presentes na metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, utilizada amplamente nos cursos de Medicina do Brasil. No entanto, fatores como a falta de conhecimento dos professores e o medo dos estudantes pelo processo avaliativo impedem que ela seja efetivada. Este estudo, portanto, visa analisar como ocorre a avaliação formativa em sessões tutoriais, com base na Idoneidade Didática Emocional, ou seja, pretende compreender como a avaliação formativa afeta o interesse, a atitude, as emoções e a aprendizagem/conhecimento dos estudantes que participam da sessão tutorial. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como informantes alunos e uma tutora do curso de Medicina de uma faculdade do interior da Bahia. Para coleta de dados foi utilizada a Observação Participante com utilização de questionários estruturados e observação da dinâmica tutorial no ano de 2021. A análise dos dados deu-se através do Critério de Idoneidade Didática Emocional, adaptado para o curso de Medicina, que tem a finalidade de medir como discentes se interessam e são afetados no processo ensino-aprendizagem. Como resultado, percebeu-se que os discentes e a docente ainda valorizam mais a avaliação somativa em detrimento da formativa, criando comportamentos aversivos ao processo avaliativo, tais como ansiedade e medo. Percebeu-se a importância da avaliação ao final da tutoria como forma de estimular o desenvolvimento de habilidades, atitudes e aprendizagens dos conteúdos estudados, embora ela não siga uma normatização convencional de autoavaliação, avaliação dos pares, avaliação do tutor e avaliação pelo tutor.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

² Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

Palavras-chave: *feedback*, aprendizagem baseada em problemas, critérios de idoneidade didática, autonomia, emoções.

FORMATIVE ASSESSMENT IN TUTORIAL SESSIONS: AN ANALYSIS BASED ON EMOTIONAL DIDACTICAL SUITABILITY

ABSTRACT: Formative assessment consists of a qualitative evaluation of an individual's knowledge, abilities, and competencies during a formative process. This assessment is fundamental to developing tutorial sessions in the problem-based learning methodology, which is widely used in Brazilian Medical undergraduate degrees. However, factors such as teachers' lack of knowledge and students' fear of the assessment process hinder its effectiveness. Therefore, this study analyzes how formative assessment takes place in tutorial sessions based on Emotional Didactical Suitability; that is, it intends to understand how formative assessment affects the interests, attitudes, emotions, and learning/knowledge of the students participating in the tutorial session. The informants of this qualitative research are students and a tutor of a Medicine degree at a School in the countryside of Bahia, Brazil. Data was collected through Participant Observation using structured questionnaires and the observation of the tutorial dynamic in 2021. Data analysis was conducted through the Emotional Didactic Suitability Criteria, adapted for the Medicine course, which aimed to measure how students are interested and affected in the learning-teaching process. The results point out that students and teachers still value more the summative assessment at the expense of the formative one, creating adverse behaviors toward the assessment process, such as anxiety and fear. The research also shows the importance of an assessment at the end of the tutoring to stimulate the development of abilities, attitudes, and the learning of studied content. Nevertheless, it does not follow the conventional standardization of self-evaluation, peer evaluation, tutor evaluation, and evaluation through the tutor.

Keywords: feedback, problem-based learning, criteria of didactical suitability, autonomy, emotions.

EVALUACIÓN FORMATIVA EN SESIONES TUTORIALES: UN ANÁLISIS BASADO EN LA IDONEIDAD DIDÁCTICA EMOCIONAL

RESUMEN: La evaluación formativa consiste en una verificación cualitativa de los conocimientos, habilidades y competencias construidos por un individuo en el proceso de formación. Esta evaluación es fundamental para el avance de las sesiones de tutoría, presente en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, ampliamente utilizada en las carreras de Medicina en Brasil. Sin embargo, factores como el desconocimiento de los docentes y el miedo de los estudiantes al proceso de evaluación impiden que éste sea efectivo. Por ello, este estudio pretende analizar cómo se produce la evaluación formativa en las sesiones tutoriales, basada en la Idoneidad Didáctica Emocional. Es decir, se pretende comprender cómo la evaluación formativa afecta el interés, la actitud, las emociones y el aprendizaje/conocimiento de los estudiantes que participan en la sesión de tutoría. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, teniendo como informantes estudiantes y un tutor de la carrera de Medicina de una facultad del interior de Bahia. Para la recolección de datos se utilizó la Observación Participante con el uso de cuestionarios estructurados y la observación de la dinámica tutorial en el año 2021. El análisis de los datos se realizó mediante el Criterio de Idoneidad Didáctica Emocional adaptado para la carrera de Medicina, que tiene como objetivo medir el interés de los estudiantes. y afectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, se observó que estudiantes y docentes aún valoran más la evaluación sumativa que la formativa, generando conductas aversivas al proceso de evaluación, como ansiedad y miedo. Se destacó la importancia de la evaluación al final de las tutorías como forma de estimular el desarrollo de habilidades, actitudes y aprendizaje de los contenidos estudiados, aunque no sigue un estándar convencional de autoevaluación, evaluación por pares, evaluación del tutor y evaluación por parte de los estudiantes. El tutor.

Palabras clave: retroalimentación, aprendizaje basado en problemas, criterios de idoneidad didáctica, autonomía, emociones.

INTRODUÇÃO

No ensino médico, principalmente após a adoção de metodologias ativas no currículo, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2001, 2014), a avaliação se torna algo complexo para o professor, pois este deve avaliar, além do conteúdo específico da Medicina, diferentes aspectos do estudante, a exemplo do desenvolvimento de liderança, boa comunicação, trabalho em equipe e interprofissional, escuta qualificada, pensamento crítico e estímulo à autonomia. As DCN estimulam uma formação com participação ativa do estudante, sendo ele capaz de integrar os conteúdos adquiridos de maneira interdisciplinar sem dissociar ensino-pesquisa-extensão. Entretanto, a discussão acerca dessa formação do profissional médico e de um novo currículo é anterior a essa diretriz e foi reorientada com as mudanças nos campos sociais e políticos no século XXI, mediada pela mudança do modelo de saúde com foco na Atenção Primária à Saúde (Lima; Padilha, 2018).

Nesse sentido, começa-se a pensar em uma nova perspectiva de formação dos profissionais na área da saúde, baseada em um currículo que leve em consideração competências conceituais, atitudinais e procedimentais necessárias para o enfrentamento das situações de saúde (Lima; Padilha, 2018). Esses autores destacam como competências

[...] o trabalho em equipe; a identificação de necessidades individuais e coletivas de cuidados à saúde, a integração de conhecimento de vários campos profissionais; o planejamento e desenvolvimento de projetos terapêuticos individuais ou coletivos de forma multidisciplinar e transdisciplinar; a coordenação e dispensação de cuidados ao longo do tempo; a identificação de necessidades de aprendizagem dos usuários, da equipe de trabalho e próprias, em processos de educação permanente; a comunicação efetiva e respeitosa com a equipe, usuários, comunidade e gestores; e, concluindo esse conjunto, a capacidade de se comprometer com a construção de sistemas de saúde que defendam a qualidade da saúde e da vida para pessoas e sociedade (Lima; Padilha, 2018, p. 4).

Aliado a isso, viu-se a necessidade de adequação do método de ensino que, anteriormente, coadunava com um modelo de saúde biomédico hegemônico (biologicista, mecanicista e individualizante), transpondo para um modelo de ensino mais ativo e participativo que considerasse o indivíduo como um ser histórico. Em especial no Brasil, ao vivenciar um modelo que privilegia uma rede integrada de atenção à saúde com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a prática profissional precisou ser reorientada e passou a pensar em uma nova matriz para os cursos dessa área (Beasley *et al.*, 2007; Lima; Padilha, 2018). Assim, seguindo uma lógica contra-hegemônica, foram adotadas as metodologias ativas de ensino. Tais metodologias estimulam que os discentes estejam no centro do processo de ensino-aprendizagem, exercendo a construção da aprendizagem de maneira autônoma e ativa (Silva *et al.*, 2021).

Segundo Carabetta Júnior (2016), o método ativo estimula o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências por meio da problematização, garantindo um dos princípios norteadores da aprendizagem ativa: o aprender a aprender. É sabido que essas metodologias são mais utilizadas nos cursos da saúde por possuírem princípios semelhantes aos pregados pelo SUS; portanto, faz-se necessário garantir que as características desse modelo de saúde sejam contempladas no currículo das graduações. A metodologia mais utilizada nos cursos de Medicina ainda é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (França Júnior; Maknamara, 2019; Freitas *et al.*, 2015; Gomes; Rego, 2011).

A Aprendizagem Baseada em Problemas, que se deriva do inglês *Problem Based Learning* (PBL), constitui-se de uma proposta pedagógica com enfoque no estudo de situações-problema em sessões tutoriais (Siqueira-Batista; Siqueira-Batista, 2009), além de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, aproximando-os da realidade, por meio dessas situações-problema (Borochovicus; Tortella, 2014; Souza; Dourado, 2015).

A ABP utilizada nos cursos médicos se desenvolve com pequenos grupos de estudo, através de discussão em sessão tutorial, empregando-se módulos temáticos como norteadores dos conteúdos de aprendizagem – uso de uma situação-problema para estimular o aprendizado (Pinheiro; Andrade;

Albuquerque Júnior, 2019). Os discentes são divididos em pequenos grupos com a finalidade de discutir os problemas e atingir os objetivos de aprendizagem, auxiliados por um professor/tutor que atua mediando a construção do conhecimento. Assim sendo, os grupos permitem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, tais como de cooperação, comunicação, resolução de problemas práticos e trabalho em equipe (Magalhães, 2021; Souza; Dourado, 2015).

Chama-se sessão tutorial o momento em que se reúnem os discentes, em pequenos grupos, e docente/tutor para analisarem e discutirem uma situação-problema com a temática proposta pelo módulo tutorial. A sessão tutorial dá-se em dois encontros, sendo que no primeiro ocorre a etapa de análise e discussão do problema, baseada em conhecimentos prévios dos discentes; e a segunda etapa constitui-se de um encontro para discussão dos objetivos traçados anteriormente e avaliação do grupo (Pinheiro; Andrade; Albuquerque Júnior, 2019). Os passos seguem a seguinte estrutura:

- (a) leitura do problema no grupo e esclarecimento dos termos desconhecidos, (b) identificação dos problemas propostos pelo enunciado, (c) levantamento de hipóteses explicativas para os problemas apontados, com base nos conhecimentos preexistentes dos estudantes, (d) resumo das hipóteses, (e) definição dos objetivos de estudo necessários à resolução do problema, (f) estudo individual e (g) retorno ao grupo para rediscussão fundamentada nos conhecimentos adquiridos (Siqueira-Batista; Siqueira-Batista, 2009, p. 1186).

Um curso que se baseia no modelo ABP não ocorre de maneira disciplinar, pois precisa de um currículo integrado, unindo as disciplinas em eixos/módulos temáticos (Venturelli, 1997). Para Vignochi *et al.* (2009), cada módulo temático deve ter problemas com objetivos muito bem traçados para possibilitar que o grupo seja avaliado nos momentos de discussão, além de uma avaliação ao final do módulo, que servirá de subsídio para se compreender a sua qualidade, ou seja, o que foi apreendido durante esse processo. De acordo com esses mesmos autores, na Medicina o aluno deve ser avaliado como um todo, em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais, entre outros. Portanto, deve-se lançar mão de ferramentas, como a avaliação formativa, que possibilitem tal abordagem. Entretanto, existem docentes do curso médico que ainda avaliam os alunos da mesma maneira segundo a qual eles mesmos foram avaliados, reproduzindo um modelo classificador (Passos; Soares, 2016).

A avaliação formativa é caracterizada como uma avaliação qualitativa, centrada nos processos cognitivos do aluno, por meio de *feedback* ou retroalimentação, de maneira mais interativa, em que discentes e docentes elencam e compreendem suas debilidades e pontos fortes (Chizzotti, 2016; Fernandes, 2006). Essa avaliação assume papel importante por promover reflexão constante e levar em conta aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos (Hoffman, 2014). Essa proposta avaliativa deve ser aplicada no percurso da unidade de aprendizagem, permitindo que professor e aluno possam se reavaliar, ademais, assumindo caráter qualitativo, em que o aluno não é visto como um conceito ou nota (Luckesi, 2014).

No caso da sessão tutorial, a avaliação formativa ocorre frequentemente, a cada sessão, e, de acordo com Siqueira-Batista e Siqueira-Batista (2009, p. 1187), tais sessões são realizadas da seguinte maneira: “(1) a auto-avaliação do estudante, (2) a avaliação recíproca interpares (todos os educandos avaliam o desempenho de todos os educandos), (3) avaliação do estudante pelo tutor e (4) a auto-avaliação do tutor.”

Embora a proposta de avaliação formativa vá ao encontro das proposições inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Medicina, ainda são encontradas dificuldades por docentes e discentes para a sua efetivação. Como impasses, podem-se elencar a falta de capacitação docente para avaliar os alunos, a subjetividade na avaliação, a ausência de instrumentos claros, a dificuldade em aceitar/compreender o *feedback* e motivar turmas e alunos e, por fim, o tempo para construção de uma relação professor-aluno de qualidade (Oliveira; Batista, 2012; Pinheiro *et al.*, 2017; Portella *et al.*, 2017).

Tais fatores podem se relacionar a aspectos emocionais que envolvem desde a motivação em aprender até a capacidade de aprender com os erros. Assim sendo, é necessário encontrar ferramentas que consigam avaliar como discentes e docentes lidam com esse processo avaliativo, levando-se em consideração as emoções. O Critério de Idoneidade Didática Emocional “[...] mede o interesse gerado nos alunos pelos docentes, bem como a participação proporcionada, a promoção da autoestima, da

autonomia em relação à matemática e da igualdade em sala de aula [...]” (Franzen, 2022, p. 42), levando-se em conta o interesse e necessidade, atitudes e emoções. Essa ferramenta seria passível de ser utilizada para a finalidade prevista neste estudo por possuir indicadores para mensurar o interesse dos discentes, emoções e atitudes para aprender.

A Idoneidade Emocional faz parte dos Critérios de Idoneidade Didática (CID) propostos pela Teoria do Enfoque Ontosemiótico do Conhecimento e Instrução Matemática criada por Juan Diaz Godino e seu grupo de pesquisa na Universidade de Granada em meados dos anos 1990. Tem por finalidade a categorização dos dados após a constituição do *corpus* e análise, usando a noção de qualificação de um processo de ensino e aprendizagem mais idôneo (no sentido de adequado), além de promover uma articulação coerente e sistêmica baseada em seis dimensões de idoneidade (Godino *et al.*, 2006). Essas dimensões são a epistêmica, a cognitiva, a interacional, a mediadora, a emocional e a ecológica, podendo ser aplicadas para analisar a implementação, o planejamento e o desenvolvimento de uma unidade didática e para avaliar processos de estudo (Breda; Font; Lima, 2015; Godino, 2011; Godino; Batanero; Font, 2008).

No caso do critério epistêmico, avalia-se se um conteúdo implementado ou proposto se adequa bem a um significado de referência, portanto um alto grau de idoneidade epistêmica perpassa pelo uso de uma tarefa que proporcione diversas representações, abordagens, relações com outras tarefas e com a prática, bem como interpretações com justificativas assertivas (Godino, 2013). O critério cognitivo pretende avaliar o grau de apropriação da aprendizagem pelos alunos, antes ou depois da implementação, e o desenvolvimento de competências e conhecimento matemático, com suporte de toda a comunidade escolar (Godino; 2013; Godino, 2021; Godino; Batanero; Font, 2008). O critério interacional possui a finalidade de fomentar um modelo didático que se baseia na interação entre discentes, docentes e conteúdos, na perspectiva de identificar os conflitos semióticos a fim de superá-los (Godino, 2021). O critério mediacional versa sobre a disponibilidade de recursos materiais e temporais necessários ao processo de ensino-aprendizagem, medindo o grau em que esses recursos estão adequados (Godino; Batanero; Font, 2008). O critério emocional leva em conta aspectos individuais e institucionais para medir o desenvolvimento do discente, baseando-se no interesse, nas atitudes e emoções para aprender (Godino; Batanero; Font, 2008). Por fim, o critério ecológico compõe o CID que mede como o ensino se ajusta aos aspectos do entorno social e às normativas institucionais, a citar as diretrizes curriculares, o projeto educacional e as características culturais do meio em que os estudantes estão inseridos (Franzen, 2022; Godino, 2021).

Nessa perspectiva, fazem-se necessários estudos que busquem compreender como a avaliação formativa pode impactar no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos docentes quanto nos discentes que estão inseridos nas sessões tutoriais. É importante entender como esse impacto afeta o interesse, a atitude e as emoções dos alunos. Sendo assim, o presente manuscrito tem como objetivo analisar como ocorre a avaliação formativa em sessões tutoriais, com base na Idoneidade Didática Emocional.

METODOLOGIA

O presente trabalho assume um caráter descritivo e abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2017), as pesquisas descritivas objetivam descrever uma população ou fenômeno e identificam uma relação entre variáveis observadas. O uso de entrevista e a observação são técnicas de coleta de dados indicadas para este tipo de pesquisa (Gil, 2017).

A pesquisa qualitativa, oriunda das ciências sociais, permite entender as expressões e relações humanas, considerando o sujeito observado como o humano que carrega consigo valores, crenças e significados oriundos de um grupo social ou classe (Borges; Luzio, 2010).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do município de Vitória da Conquista, localizado no sudoeste da Bahia, a 510 km de Salvador, com uma população estimada em 340.199 habitantes (IBGE, 2010).

A amostra deste estudo foi do tipo não-probabilística intencional, uma vez que foram escolhidos os participantes dentro de um grupo pré-determinado, conforme disponibilidade (Richardson,

2003), compondo um total de dez alunos e uma professora, inseridos no módulo de Problemas Mentais e de Comportamento do sexto semestre do curso de Medicina. Vale ressaltar que, em virtude da pandemia do COVID-19, a docente mediava a sessão tutorial em videochamada, uma vez que, assegurada pelas leis trabalhistas, não poderia trabalhar de maneira presencial pelo fato de estar gestante. Já os alunos se encontravam em uma sala de tutoria, nas dependências da IES, por não possuírem condições pessoais, estruturais e/ou tecnológicas que lhes permitissem desenvolver as atividades acadêmicas em suas casas.

Para coleta de dados, lançou-se mão da Observação Participante, em que o pesquisador imerge no campo de ação dos informantes/sujeitos da pesquisa (Correia, 2009). A recolha de dados se deu por meio de questionário estruturado e do diário de campo, através da observação presencial da dinâmica da avaliação formativa de quatro sessões tutoriais do curso de Medicina, entre os dias 28 de setembro e 22 de outubro de 2021. O questionário estruturado foi aplicado de maneira presencial aos discentes e *on-line* para a docente, apresentando questões sobre: *i*) conceito de avaliação formativa/qualitativa; *ii*) dificuldades e desafios para efetivação da avaliação; *iii*) vantagens e desvantagens; *iv*) efetividade da avaliação formativa; *v*) mudanças de atitude após avaliação (positivas e negativas); e *vi*) adequação da avaliação aos objetivos do módulo temático.

A análise dos dados se deu através do Critério de Idoneidade Didática Emocional adaptado de Godino (2011) pelo primeiro autor (Quadro 1). No caso da dimensão emocional, os componentes são: interesse e necessidade; atitudes e emoções. Os indicadores foram identificados por siglas, em que as iniciais EM fazem referência ao critério Emocional e as outras palavras estão relacionadas aos componentes, sendo representados por: EMin (Interesse e necessidade), EMat (Atitude) e EMem (Emoções).

Conforme Breda, Font e Lima (2015), os critérios são medidos em uma escala de três níveis – baixo, médio e alto –, permitindo avaliar a qualidade do objeto de análise, neste caso, a avaliação formativa. Assim sendo, os componentes dos indicadores didáticos emocionais foram mensurados seguindo essa métrica.

Quadro 1 – Componentes e Indicadores da Idoneidade Didática Emocional

COMPONENTES	INDICADORES (Godino, 2011)	INDICADORES ADAPTADOS (MEDICINA)
Interesse e necessidade	As tarefas têm interesse para os alunos. Propõem-se situações que permitem valorizar a utilidade da matemática na vida cotidiana e profissional.	EMin 1. As propostas de ensino geram interesse para os alunos. EMin 2. Propõem-se situações que permitem valorizar a utilidade da medicina/saúde na vida cotidiana e profissional.
Atitudes	Promovem-se a participação nas atividades, a perseverança, a responsabilidade etc. Favorece-se a argumentação em situações de igualdade; o argumento valoriza-se por si mesmo e não a quem o disse.	EMat 1. Promovem-se a participação nas atividades, a perseverança, a responsabilidade etc. EMat.2 Favorece-se a argumentação em situações de igualdade; o argumento valoriza-se por si mesmo e não a quem o disse.
Emoções	Promove-se a autoestima, evitando-se a rejeição, a fobia e o medo na matemática. Ressaltam-se a qualidade de estética e a precisão da matemática.	EMem 1. Promovem-se situações-problema que estimulam o desenvolvimento do domínio afetivo. EMem 2. Ressaltam-se a qualidade de estética e a precisão da medicina/saúde. EMem 3. Estimula-se a aprendizagem com o erro (uso positivo da análise dos processos e dos resultados do equívoco e do erro).

Fonte: Adaptado de Godino (2011) pelo primeiro autor.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 38918920.3.0000.0055, respeitando-se as normas das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, aos participantes da pesquisa foram explicados os riscos e benefícios, bem como a finalidade e metodologia do projeto. Por fim, os indivíduos assinaram o Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido, aceitando participar espontaneamente, sem benefício financeiro e com a garantia do sigilo de sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 11 participantes da pesquisa, dois eram do sexo masculino (18%) e nove do sexo feminino (82%), sendo a docente/tutora enquadrada nessa última categoria. A idade variou entre 20 e 35 anos, e apenas a tutora possuía ensino superior completo. Todos já conheciam a metodologia ABP há, pelo menos, dois anos e estavam inseridos em sessões tutoriais pelo mesmo período.

Em uma primeira aproximação, dissertou-se sobre o que os indivíduos pesquisados entendem por avaliação formativa e suas percepções acerca do processo ao longo da sessão tutorial, efetividade e potencialidades. Posteriormente, foi apresentada a análise da avaliação formativa nas sessões tutoriais à luz do Critério de Idoneidade Didática Emocional.

Percepção docente e discente sobre a avaliação formativa

A avaliação pode ser classificada como somativa, diagnóstica e formativa (Andrade; Cizek, 2010; Bloom; Hastings; Madaus, 1975; Luckesi, 2014). É considerado avaliação somativa qualquer teste que tem como finalidade categorizar o desempenho do estudante e é aplicado ao final de uma unidade, semestre ou ano escolar. Já a avaliação diagnóstica permite que o professor reavalie sua prática, identificando as dificuldades e habilidades dos estudantes para desempenhar as atividades propostas ao longo do período. A avaliação formativa é aplicada no percurso da unidade de aprendizagem, permitindo que professor e aluno possam se reavaliar, ademais, assumindo caráter qualitativo, em que o aluno não é visto como um conceito ou nota. Vale ressaltar, todavia, que ambas podem ser aplicadas sem anularem seu valor; elas apenas possuem objetivos diferentes (Oliveira; Senger, 2014).

Com base nos questionários, pode-se perceber que a maioria dos participantes da pesquisa não entendem a avaliação de maneira qualitativa, e sim como critério para medir o conhecimento do corpo discente. Quando questionados sobre o entendimento da avaliação, estas são as respostas obtidas:

- “Quantificar o conhecimento do aluno” (Docente);
- “Prova ou quantidade de questões para avaliar aprendizagem” (Discente 1);
- “Análise atribuindo nota de acordo com desempenho” (Discente 2);
- “Análise do conhecimento estudado e praticado” (Discente 6);
- “Analisar critérios em comum para pessoas inseridas em uma mesma atividade” (Discente 7).

Fica explícita a percepção de uma avaliação puramente somativa, até mesmo pela docente. Além disso, nota-se a noção de classificação dos alunos por meio de critérios, conteúdos ou provas, trazendo à tona um modelo avaliativo classificador em que o discente é visto como nota, e não indivíduo dotado de habilidades. Outros discentes, quando perguntados sobre os tipos de avaliação que conhecem, pontuam como estratégias avaliativas quantitativas o seminário, trabalhos, prova oral, prova prática e prova de proficiência.

A avaliação somativa, assim como a formativa, têm papel relevante na aprendizagem, podendo ser complementares. Entretanto, elas possuem um caráter diferente: enquanto a avaliação formativa consiste em um processo mediador qualitativo da aprendizagem, a somativa traz em seu escopo a ideia de classificação/quantificação do conhecimento. Portanto, a supervalorização do modelo quantitativo de avaliar, através de instrumentos como a prova, faz com que os alunos se foquem no seu desenvolvimento técnico, baseado em conceitos, deixando de dar importância às habilidades de comunicação, trabalho em equipe, relacionamento ético e interpessoal.

Em contraposição a essa ideia unicamente somativa, alguns discentes abordam a concepção de uma avaliação qualitativa.

- “[...] feedback dos alunos e professores a respeito dos alunos” (Discente 3).
- “Maneira de quantificar e qualificar determinada pessoa acerca de seu conhecimento em alguma habilidade específica” (Discente 9).

Nota-se aqui que esses estudantes percebem a relevância dos critérios qualitativos, demonstrando que possuem consciência da importância da avaliação formativa, mesmo que não consigam pontuar o nome dessa avaliação. Tal fato é corroborado em outros momentos quando elencam como vantagem da avaliação a identificação de falhas a serem corrigidas e o reforço dos pontos positivos, além de perceberem algumas mudanças durante a autoavaliação, avaliação por pares e pelo tutor.

“Melhorias na discussão, relacionamento interpares e a melhora na perspectiva do tutor para com o grupo tutorial” (Discente 9).

Essa percepção discente acerca de critérios qualitativos e do *feedback* para melhoria do aprendizado é salutar, pois demonstra que estão caminhando para a construção de uma avaliação efetiva e desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à sua formação (Borges *et al.*, 2014). No entanto, isso é visto ainda por poucos discentes e precisa ser trabalhado de maneira mais contundente ao longo do desenvolvimento das metodologias ativas de ensino, em especial a ABP, para que se torne uma rotina.

Nas observações realizadas ao longo do tutorial, nota-se a valorização da avaliação somativa, quando os alunos buscam a quantidade de participação em detrimento da qualidade dos conceitos apresentados. Ademais, ao final da sessão, os discentes pontuam, na maioria das vezes, os aspectos positivos, visando melhorar a nota individual e do grupo.

Efetividade da avaliação formativa nas sessões tutoriais: dificuldades e desafios

Quando os participantes foram questionados sobre como deve acontecer a avaliação no tutorial, os discentes identificaram que devem ser avaliados conteúdos, habilidades e competências ao longo da sessão, mas ainda na perspectiva de que esses critérios devem ser pontuados. Isso fica claro quando alguns alunos demonstram que a avaliação não é totalmente efetiva, por valorizar a quantidade de falas em detrimento da qualidade do que foi apresentado, ou ainda por não levar em conta aspectos individuais, como timidez.

“A valorização de alguns professores em falas longas como modo de mostrar quantidade de estudo e falta de empatia de alguns alunos em dar espaço a outros. [...] Porque na prática não funciona como na teoria” (Discente 3).

“Poderia ser feita uma avaliação após fechamento de cada tutoria, com questões escritas” (Discente 6).

Bivanco-Lima, Klautau e Knopfholz (2022) afirmam que, embora os docentes de um curso médico entendam a importância da avaliação formativa, a prática é diferente, pois enfocam mais o domínio cognitivo e desconsideram, por vezes, os aspectos psicossociais. Esse estudo corrobora com os achados nesta pesquisa, já que a docente relata a relevância de uma avaliação que leve em conta características individuais, mas ainda avalia os alunos por meio de instrumentos quantitativos, citando, inclusive, o *checklist* como ferramenta de avaliação no tutorial.

Embora a docente auxilie os estudantes durante a discussão, acenando positivamente para indicar que estão abordando o tema de maneira correta, ao final da sessão tutorial não é realizado o *feedback* individual para os alunos, tampouco uma autoavaliação da sua prática. Durante a observação dos tutoriais, a docente fez uma única avaliação individual dos discentes, e em nenhum desses encontros aconteceu a avaliação interpares, ou seja, mostrando que o *feedback* não ocorre de maneira adequada. Tal fato demonstra uma dificuldade para a efetividade da avaliação formativa em sessões tutoriais, em especial por não contribuir com um pensamento reflexivo no aluno.

Quando questionados sobre as formas de avaliar o tutorial, a maioria dos alunos trouxeram a avaliação do tutor e a autoavaliação como passos do *feedback*; além disso, alguns estudantes ainda relataram que a avaliação interpares e em grupo deve ser realizada. Entretanto, na prática e no discurso dos alunos são realizadas as avaliações individuais e do grupo. É possível perceber que o processo avaliativo não segue o modelo proposto no tutorial, quando os estudantes disseram o que acreditam ser ideal.

“Falar a avaliação de forma individual, colocando pontos positivos e pontos a serem melhorados” (Discente 1).
 “O tutor deveria fazer a avaliação individual para cada aluno em formas de críticas construtivas” (Discente 3).

Alguns aspectos, como o tempo e a quantidade de conteúdo, são fatores que levam os professores a não realizarem uma avaliação formativa de forma contínua e processual, deixando de valorizar o ritmo de aprendizagem individual dos estudantes (Pereira *et al.*, 2020). A ausência de *feedback* nas sessões tutoriais pode atuar como um fator estressor, podendo causar sintomas depressivos nos estudantes, já que não conseguem mediar seu conhecimento (Maia *et al.*, 2020).

É salutar que o docente repense a sua prática na busca de posturas educacionais que coadunam com o sujeito em seus múltiplos aspectos cognitivos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, ou seja, a avaliação precisa ocorrer de maneira constante e levar em conta aspectos individuais e coletivos (Vasconcelos *et al.*, 2021). Desse modo, os docentes, mas também as instituições de ensino, precisam redimensionar a sua prática com a finalidade de auxiliar os discentes na busca de uma aprendizagem voltada para uma formação profissional, desenvolvendo a capacidade de lidar com a complexidade do mundo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Potencialidades da avaliação formativa nas sessões tutoriais

Todos os participantes acreditam na potencialidade da avaliação formativa quando perguntados sobre as vantagens e mudanças oriundas desse processo como ferramenta para identificar pontos positivos e negativos, bem como a possibilidade de melhoria desses pontos.

“Permite ao aluno desenvolver suas dificuldades” (Discente 2).
 “Existe uma melhora em relação aos pontos negativos. Resultados positivos em alguns pontos abordados” (Discente 4).
 “Oportunidade dos alunos interferirem no desenvolvimento pra uma melhor eficácia do grupo e individual” (Discente 6).

No discurso de alguns alunos, fica nítido o relevo que dão à avaliação de habilidades no tutorial, demonstrando que estão cientes da importância do desenvolvimento de competências conceituais, procedimentais e atitudinais para a sua formação. Dentre essas habilidades estão o trabalho em equipe, a colaboração e a comunicação, corroborando com outros estudos na área (Bezerra *et al.*, 2020; Roon *et al.*, 2019).

“Papel do aluno durante a tutoria, participação, conhecimento prévio” (Discente 1).
 “Oral (habilidade de expor de forma clara e objetiva), conhecimento prévio” (Discente 2).
 “Avaliar presença, participação, avaliação individual, capacidade de dialogar em grupo, dar fala ao colega” (Discente 3).
 “Pontualidade, participação, referências e dinâmica” (Discente 6).

Ainda se percebe nessas respostas, e durante o desenvolvimento do *feedback* nos tutoriais, a valorização de etapas do tutorial, a exemplo dos papéis desempenhados pelo coordenador, pelo relator e pelos participantes, além da necessidade de se observar a qualidade das referências bibliográficas utilizadas, validando a construção de um espírito crítico e garantindo que a última etapa do tutorial seja efetiva. Também fica evidente a habilidade dos discentes em usar o conhecimento prévio como estratégia para garantir que os objetivos sejam traçados de maneira adequada, mesmo que não sigam todas as etapas do tutorial, como a construção e descrição do resumo das hipóteses, conforme exposto na literatura (Pinheiro; Andrade; Albuquerque Júnior, 2019; Siqueira-Batista; Siqueira-Batista, 2009).

A pesquisa de Freitas, Fontana e Zaatti (2021) revela que o uso de metodologias ativas, a exemplo da ABP, tem favorecido a efetivação do *feedback* como ferramenta da avaliação formativa, garantindo assim a melhoria e a regulação da aprendizagem pelos discentes, além de permitir ao professor o planejamento de suas aulas de maneira a contemplar as competências a serem desenvolvidas em seu

alunado. Os autores citados ainda ressaltam que a união entre métodos ativos e avaliação formativa possibilita uma maior conexão entre conteúdos teóricos e práticos, bem como diminui a reprovação e evasão do alunado. Percebe-se que a avaliação formativa processual permite a gestão da aprendizagem por parte do discente, configurando-se como uma potente ferramenta na autorregulação da aprendizagem bem como favorecendo a consolidação dos conhecimentos teórico-práticos e de atitudes colaborativas.

Dimensão Emocional da Avaliação Formativa nas Sessões Tutoriais

Após análise do diário de campo e dos questionários pelo Critério de Idoneidade Didática Emocional, foi possível identificar que os componentes “interesse e necessidade” e “atitudes” atingiram níveis médios de idoneidade didática, enquanto o componente “emoções” atingiu o nível baixo.

O componente “Interesse e necessidade” aponta que a avaliação formativa gera interesse em melhorar os pontos frágeis apresentados pelos alunos, em especial quando esses pontos são destacados pelo tutor, trazendo estímulo para buscar transformá-los. Entretanto, sente-se a necessidade de identificar as estratégias para melhoria desses pontos de debilidade, seja pelo docente ou pelo discente.

O *feedback* é um aspecto importante para a avaliação formativa, já que permite ao aluno compreender em que precisa avançar e situa como está sua aprendizagem; entretanto, faz parte do processo a definição de estratégias para potencializar e melhorar os pontos frágeis, processo este chamado de *feedforward* (Machado, 2020). Além disso, deixar claro os objetivos de aprendizagem permite que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem possam avaliar de forma mais efetiva, possibilitando a regulação da aprendizagem (Alves; Faria; Pereira, 2023; Aranda; Moreira, 2013; Pinto, 2019). Um *feedback* efetivo gera motivação para aprender, auxilia na melhoria do desempenho e desperta a autorreflexão (Borges *et al.*, 2014).

Percebe-se que as interferências da tutora para trazer elementos da prática profissional médica validam o conhecimento teórico explanado pelos discentes no tutorial, associando a teoria com a prática e gerando interesse pela temática.

“A professora relata pontos importantes ao final de cada objetivo contribuindo muito para aprendizado e complementação dos assuntos” (Discente 3).

De acordo com Pinto (2019), o papel do professor é apresentar, de maneira clara, os objetivos de aprendizagem, ou seja, nortear o aluno para que ele atinja as metas esperadas, trazendo elementos concretos para clarificar esses objetivos. Assim, é possível inferir que a relação dialógica estabelecida entre tutor e alunos reforça os pontos fortes e direciona a discussão para a compreensão do conteúdo associado à prática profissional, garantindo uma aprendizagem que esteja pautada no desenvolvimento de conceitos, habilidades e competências.

No que diz respeito ao componente “Atitudes”, nota-se um comportamento colaborativo dos discentes ao fazerem avaliações positivas da sessão tutorial, acenando assertivamente durante as falas e auxiliando os colegas a participarem da discussão. Isso ocorre com o objetivo de melhorar a avaliação de todos.

Embora esses pontos tragam uma melhoria em aspectos qualitativos, como trabalho em equipe e colaborativo, e sejam encarados como oportunidade de melhorar suas habilidades, percebe-se uma confusão conceitual acerca da avaliação. Ao pensar em melhorar a avaliação dos colegas, os alunos pensam, apenas, no quesito somativo e deixam de lado o formativo como ferramenta para potencializar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades.

Essa distorção conceitual do processo avaliativo provoca uma supervalorização da nota em detrimento do aprendizado, sendo o professor, muitas vezes, o responsável por isso, uma vez que usa desse sistema de avaliação como forma de controle e classificação do alunado (Silva; Mendes, 2017). As autoras reforçam a necessidade da formação docente para conhecer a fundo as concepções de suas práticas e o entendimento do seu papel para modificar esse cenário.

Ainda sobre o componente “Atitudes”, identificou-se que alguns discentes relatam a falta de honestidade como uma atitude destrutiva ao longo do *feedback*, já que os alunos não trazem todos os aspectos a serem abordados e debatidos, afetando no gerenciamento do aprendizado em nível individual

ou coletivo. Além disso, os relatos de alunos e da tutora reforçam que alguns aspectos relacionados à personalidade, a exemplo da timidez, não são considerados durante a avaliação formativa.

“Os alunos têm características de personalidade que nem sempre são levadas em consideração” (Docente).

“A valorização de alguns professores em falas longas como modo de mostrar quantidade de estudo e falta de empatia de alguns alunos em dar espaço a outros” (Discente 3).

Kaim *et al.* (2021) explicitam que uma das limitações da avaliação formativa é a subjetividade do avaliador, já que esse sujeito tende a avaliar seu par por suas impressões pessoais, deixando de lado o desempenho; ou seja, as características individuais do avaliado não são consideradas, mas sim as relações estabelecidas com o avaliador e os possíveis conflitos existentes entre os envolvidos. Tal fato pode limitar o aprimoramento de habilidades para o exercício da Medicina, que estão preconizadas nas DCN (Brasil, 2014), trazendo uma avaliação enganosa e resultados falso-positivos (Gomes *et al.*, 2021).

No que concerne às atitudes da tutora, percebe-se um comportamento positivo frente ao momento da discussão, uma vez que ela estimula os alunos acenando com a cabeça positivamente, quando estão corretos, ou negativamente, quando estão equivocados em algum tópico. O fato de a docente interferir pouco na discussão, valorizando o conhecimento dos alunos e favorecendo a participação de todos, reforça que os discentes estão cumprindo o conteúdo que deve ser abordado. Cabe destacar que o docente tem papel na mediação do processo ensino-aprendizagem, quando se faz necessário.

A tutora também faz suas anotações sempre que algum aluno dá a sua contribuição; entretanto, não é possível saber se ela avalia de forma somativa ou formativa, já que não faz a avaliação individual ao final do tutorial. O ato de avaliar ao final de cada tutoria é visto como ponto positivo pelos alunos, quando questionados como o tutor pode interferir no alcance dos objetivos do módulo, embora isso ocorra com pouca frequência.

“A avaliação do tutor para cada aluno seria mais construtivo para mudanças do aluno, o que raramente ocorre” (Discente 3).

“Muito! Porque ele pode estimular pontos negativos a serem melhorados e reverenciar os pontos positivos” (Discente 6).

Os discentes conseguem perceber a relevância do *feedback* no processo de formação, mas para que ele seja efetivo é necessário que seja “[...] claro, objetivo e coerente; ser realizado de forma individual, constante e contínua; ressaltar os pontos positivos do aluno e apontar suas deficiências” (Miranda *et al.*, 2020, p. 4). Ademais, para que a avaliação formativa seja significativa, ela deve permitir uma interação entre docente e discente com a finalidade de promover autocontrole e regulação da aprendizagem (Araújo; Diniz, 2015; Souza, 2021).

Entretanto, vale salientar que os professores, em especial dos cursos da área da saúde, geralmente apresentam falta de formação didática para o exercício do magistério superior, enfrentando dificuldades na compreensão de concepções de educação, de finalidades educativas, de projeto formativo, bem como dificuldade de compreensão da relação entre concepção e metodologia de ensino (Moreira; Santos, 2021; Santos *et al.*, 2022). Essa problemática pode explicar a dificuldade de tutores em realizar uma avaliação condizente com o desenvolvimento dos conceitos, habilidades e competências necessárias para a formação dos médicos na atualidade.

Por fim, o componente “Emoções” reforça que o processo avaliativo não é visto como uma possibilidade de melhoria dos conceitos, habilidades e competências por todos alunos, já que demonstram, nos relatos ou ações, medo de fracassar e ansiedade. Um ponto que corrobora isso é a indisponibilidade de alunos e da tutora em realizar os passos avaliativos da ABP, conforme preconizado por Siqueira-Batista e Siqueira-Batista (2009), ou seja, essa atitude dificulta que a avaliação formativa seja uma possibilidade de aprender com os erros de forma positiva.

Tal fato, exposto anteriormente, é visto nos relatos dos alunos ao falarem dos desafios durante o *feedback*.

“Comportamento em grupo, particularidade de cada aluno, cenário, tema exposto, pois podem somatizar fatores inibidores pro aluno” (Discente 6).

“A timidez ou a própria inibição de falar algo e talvez desrespeitar alguém, ou o professor não gostar da opinião” (Discente 9).

“[...] a habilidade em receber críticas e saber chegar à solução boa para ambos os envolvidos” (Discente 10).

O tempo, a insegurança, a falta de capacitação e o medo de afetar a autoestima dos alunos levam os tutores a não proverem um *feedback* de qualidade, gerando insatisfação dos discentes (Portella *et al.*, 2017). Tal fato potencializa a inibição dos alunos em se autoavaliarem, em avaliarem os colegas e seu tutor, mesmo sendo instruídos sobre os passos avaliativos necessários para a condução da sessão tutorial, reforçando que, ainda, valorizam o conteúdo em detrimento do desenvolvimento de outras competências. Portella *et al.* (2017) ainda elencam a cultura da avaliação somativa como um empecilho para a efetividade da avaliação formativa, pois os estudantes evitam realizar uma avaliação qualitativa por terem medo de admitir seus pontos frágeis e serem reprovados.

Segundo Miranda *et al.* (2020), a avaliação deve gerar reflexão, motivação e consciência da sua importância para o aluno, por isso o professor deve instigar as boas práticas e a melhoria dos pontos frágeis. Para que isso ocorra, o *feedback* deve ser realizado como um passo essencial para promover o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes para o saber e fazer médico. Uma capacitação e uso de instrumentos padronizados de avaliação pode auxiliar docentes e discentes a desempenharem uma avaliação formativa efetiva e livre de questionamentos (Kaim *et al.*, 2021; Pricinote; Pereira, 2016; Santos *et al.*, 2018).

Por fim, vale ressaltar que a avaliação pode ser excludente e impactar no desejo de aprender dos estudantes, por esse motivo deve ser discutida de maneira ampla no que diz respeito ao seu caráter de gerar justiça e como alvo das políticas públicas educacionais para melhoria do sistema avaliativo (Chizzotti, 2016). Adicionalmente a essa ideia, é salutar pensar a avaliação formativa integrando os aspectos da vida do aluno, desde os cognitivos até os emocionais (Lopes; Vieira, 2020). Portanto, é preciso potencializar as discussões acerca do processo avaliativo de maneira geral, reforçando as características da avaliação formativa como emancipadora e promotora de mudanças no contexto escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa é vista como uma estratégia para mediar e gerir o aprendizado de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, elencando-se o *feedback* como uma etapa essencial (Almeida *et al.*, 2019). Este estudo objetivou analisar como ocorre a avaliação formativa em sessões tutoriais, com base na Idoneidade Didática Emocional, demonstrando que ainda há muito o que se avançar no entendimento conceitual de avaliação, diferenciando-se a avaliação formativa da somativa.

Os resultados desta pesquisa apontam que os discentes e a docente ainda têm uma visão quantitativa da avaliação com foco na classificação por meio de provas, mesmo entendendo sua potencialidade para o desenvolvimento de habilidades na sessão tutorial. Ainda não conseguem compreender como realizar a avaliação formativa nas sessões tutoriais, em virtude, em especial, da subjetividade dessa avaliação, além da falta de compreensão por parte do tutor de como conduzir o *feedback*, embora tenha a noção de que a avaliação formativa é efetiva para promover mudanças em seu comportamento e competências para a prática profissional.

Sob a égide dos Critérios de Idoneidade Didática Emocional, infere-se que em sessões tutoriais no curso de Medicina a avaliação formativa é percebida como essencial para a autorregulação da aprendizagem pelos alunos, estimulando-os a melhorar o seu processo de aprendizagem bem como os fatores emocionais, atitudinais e motivacionais. Entretanto, o momento de avaliação ainda provoca nos estudantes a ansiedade e o medo de fracassar. Isso ocorre em virtude da falta de uma avaliação formativa que oriente tutores e alunos a avaliarem o desempenho de maneira efetiva.

Já é sabido que trabalhar a Inteligência Emocional no contexto educacional pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, reorientando as práticas docentes e discentes (Rêgo;

Rocha, 2009). Assim sendo, reconhece-se que tal abordagem faça parte do contexto educativo, podendo ser elencada como uma habilidade a ser trabalhada ao longo do tutorial, bem como alvo de capacitações docentes.

À guisa de conclusão, pode-se inferir que um processo avaliativo qualitativo e processual, atrelado às metodologias ativas de ensino, de fato se coloca como uma estratégia efetiva para melhoria do aprendizado e autorregulação do conhecimento, tanto nos alunos quanto nos professores. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessária a realização de programas de desenvolvimento docente para ressignificar a prática e o olhar desses profissionais em relação à avaliação (Bivanco-Lima; Klautau; Knopfholz, 2022), programas estes que devem ser assumidos institucionalmente e oferecidos de maneira contínua em horários e espaços compatíveis que contemplem a participação integral dos docentes.

Como limitações deste estudo, elenca-se a ausência da tutora de maneira presencial, fato que pode contribuir para o não seguimento da dinâmica tutorial, conforme preconizado na literatura. Além disso, o uso de máscaras, em virtude da pandemia do COVID-19, dificultou perceber as expressões dos alunos durante a discussão. Sugerem-se, assim, novos estudos de maneira mais extensa e com todos os membros presencialmente para verificar as emoções de forma mais fidedigna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho *et al.* O uso da avaliação formativa como instrumento de gestão em escolas que utilizam métodos ativos. *Brazilian Journal of Health and Pharmacy*, v. 1, n. 1, p. 53-61, 2019.

ALVES, Iron Pereira; FARIA, Ivan; PEREIRA, Juliana Laranjeira. Avaliação Formativa e Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, v. 9, p. 1-29, 2023.

ANDRADE, Heidi L.; CIZEK, Gregory J. *Handbook of formative assessment*. Nova York: Taylor & Francis, 2010.

ARANDA, Antonio Fraile; MOREIRA, Herivelto. A Participação dos Alunos no Processo de Avaliação: uma experiência no Ensino Superior. *Revista Meta*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 217-237, maio/ago. 2013.

ARAÚJO, Filomena; DINIZ, José Alves. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim SPEF*, n. 39, p. 41-52, 2015.

BEASLEY, John W. *et al.* Global Health and Primary Care Research. *Journal of the American Board of Family Medicine*, v. 20, n. 6, p. 518-526, 2007.

BEZERRA, Isaac Newton Machado *et al.* A utilização da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) na formação em saúde: um relato de experiência. *Revista Ciência Plural*, v. 6, n. 1, p. 102-118, 2020.

BIVANCO-LIMA, Danielle; KLAUTAU, Giselle Burlamaqui; KNOPFHOLZ, José. Formação docente no curso de Medicina: como podemos melhorar? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 46, n. 4, p. 1-12 e 138, 2022.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, John T.; MADDAUS, George F. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BORGES, Marcos C. *et al.* Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina: Ribeirão Preto*, v. 47, n. 3, p. 324-31, 2014.

BORGES, Roselania Franciscone; LUZIO, Cristina Amélia. Pesquisa qualitativa em saúde mental: alguns apontamentos. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, p. 14-23, 2010.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 8-11, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 4, de 9 de novembro de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 38, 2001.

BREDA, Adriana; FONT, Vicenç; LIMA, Valderéz M. do R. A noção de idoneidade didática e seu uso na formação de professores de matemática. *JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática 1*, v. 8, n. 2, 2015.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Metodologia ativa na educação médica. *Rev Med*, São Paulo, v. 95, n. 3, p. 113-21, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez. 2016.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FRANÇA JÚNIOR, Raimundo Rodrigues de; MAKNAMARA, Marlécio. A literatura sobre Metodologias Ativas em Educação Médica no Brasil: notas para uma reflexão crítica. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, e 0018214, p. 1-22, 2019.

FRANZEN, Thor. *O Estudo de Aula no contexto da formação de professores na Educação Popular: uma análise a partir dos Critérios de Idoneidade Didática*. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FREITAS, Cilene Maria *et al.* Uso de metodologías activas de aprendizaje para la educación en la salud: análisis de la producción científica. *Trab. educ. saúde*, v. 13, s. 2, p. 117-130, 2015.

FREITAS, Rodolfo Enrique Perdomo; FONTANA, Maria Iolanda; ZATTI, Angela Helena. Relações entre metodologia ativa, avaliação formativa e aprendizagem discente no curso de engenharia mecânica. *Cadernos UniFOA*, Volta Redonda, n. 45, p. 97-106, 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

GODINO, Juan Díaz *et al.* Análisis y valoración de la idoneidade didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, v. 27, n. 2, p. 221-252, 2006.

GODINO, Juan Díaz. De la ingeniería a la idoneidad didáctica en educación matemática. *Revemop*, Ouro Preto, v. 3, e 202129, p. 1-26, 2021.

- GODINO, Juan Díaz. Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIAEM-IACME*, 13., 2011, Recife. *Anais [...]*. Recife: 26 jun./30 jun. 2011.
- GODINO, Juan Díaz. Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, n. 11, p. 111-132, 2013.
- GODINO, Juan Díaz; BATANERO, Carmen; FONT, Vicenç. Um enfoque ontosemiótico do conhecimento e a instrução matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 10, n. 2, jul./dez. 2008.
- GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sérgio. Transformação da Educação Médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? *Revista Brasileira De Educação Médica*, v. 35, n. 4, p. 557-566, 2011.
- GOMES, Diógenes Farias *et al.* Avaliação formativa em saúde: uma análise das evidências latino-americanas. *Saúde*, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-13, 2021.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160 p.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Comunicação Social. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- KAIM, Cristina *et al.* Avaliação por pares na educação médica: um relato das potencialidades e dos desafios na formação profissional. *Revista Brasileira De Educação Médica*, v. 45, n. 2, p. 1-6, 2021.
- LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. *Reflexões e Inovações na Educação de Profissionais de Saúde*. 1. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018. 122 p.
- LOPES, Reijane da Silva; VIEIRA, Maria Clarisse. Avaliação Formativa na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 847-864, jul./set. 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACHADO, Eusébio A. Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação. *Projeto Maia – Folha*, [s.n.], 2020. Disponível em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/projeto-maia-projeto-de-monitorizacao-acompanhamento-e-investigacao-em-avaliacao>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- MAGALHÃES, Daniel Franz Reich. Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2877-2886, 2021.
- MAIA, Heros Aureliano Antunes da Silva *et al.* Prevalência de Sintomas Depressivos em Estudantes de Medicina com Currículo de Aprendizagem Baseada em Problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, n. 3, p. 1-7, 2020.
- MIRANDA, Guilherme Roberto Naves *et al.* Desafios do Feedback na Avaliação Formativa, no Programa Interinstitucional de Interação Ensino-Serviço-Comunidade: Perspectiva de Alunos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, n. 4, p. 1-5, 2020.

- MOREIRA, Jefferson da Silva; SANTOS, David Moisés Barreto dos. Dilemas em práticas avaliativas e necessidades formativas de tutores no método Problem-Based Learning (PBL). *Comunicações*, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 157-179, maio/ago. 2021.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto de; SENGER, Maria Helena. Avaliação Formativa: estamos preparados para realizá-la? *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, v. 6, n. 3, p. 158-60, 2014.
- OLIVEIRA, Vanessa Teixeira Duque de; BATISTA, Nildo Alves. Avaliação Formativa em Sessão Tutorial: Concepções e Dificuldades. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, n. 3, p. 374-380, 2012.
- PASSOS, Rafaela; SOARES, Francisco. Percepção dos docentes de um curso de medicina sobre a avaliação da aprendizagem. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016. *Anais [...]. Atas CIAQ*, p. 115-24.
- PEREIRA, Marcos Villela *et al.* Avaliação na educação superior: limites e possibilidades de uma experiência. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 55, p. 1-21, e18874, 2020.
- PINHEIRO, Malone Santos; ANDRADE, Maria Eliane de; ALBUQUERQUE JÚNIOR, Ricardo Luiz Cavalcanti de. *Descobrendo a aprendizagem baseada em problemas*. Aracaju: EDUNIT, 2019. 88 p.
- PINHEIRO, Maria de Fátima S. *et al.* Avaliação da aprendizagem: percepções docentes em sessões tutoriais de um curso de medicina na Amazônia. *Interdisciplinary Journal of Health Education*, v. 2, n. 1, p. 25-32, 2017.
- PINTO, Jorge. Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. In: ORTIGÃO, Maria Isabel R. *et al.* *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV Editores, 2019. p. 19-45.
- PORTELLA, Maria Bitar *et al.* Avaliação Formativa sob a ótica do Tutor. *Interdisciplinary Journal of Health Education*, v. 2, n. 1, p. 45-53, 2017.
- PRICINOTE, Sílvia Cristina Marques Nunes; PEREIRA, Edna Regina Silva. Percepção de Discentes de Medicina sobre o Feedback no Ambiente de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n. 3, p. 470-480, 2016.
- RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.
- RICHARDSON, Roberto J. *et al.* *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ROON, Andressa Pereira *et al.* Evidências da efetividade da Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Médica: uma revisão de literatura. *Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina*, n. 11, p. 23-49, 2019.
- SANTOS, Ana Beatriz Rodrigues dos *et al.* Avaliação formativa como estratégia na metodologia ativa no curso de medicina: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 14, p. 1-9, 2022.
- SANTOS, Mirella Ferreira da Cunha *et al.* Avaliação Formativa em Sessão Tutorial: construindo Pistas de Aproximação para o Instrumento de Avaliação. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 19, n. 2, p. 137-141, 2018.

- SILVA, Alexandre José de Carvalho *et al.* Metodologias Ativas: origem, características, potencialidades, limitações e relações possíveis. *ReMATE*, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2021.
- SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.
- SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; SIQUEIRA-BATISTA, Rômulo. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1183-1192, ago. 2009.
- SOUZA, Graziela Ferreira de *et al.* Articulações entre a avaliação formativa alternativa e a aprendizagem significativa. *Revista Meta*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 41, p. 819-839, out./dez. 2021.
- SOUZA, Samir C.; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015.
- VASCONCELOS, Pedro Fonseca de *et al.* Avaliação Formativa à luz do Pensamento Complexo. *Saberes Plurais Educ. Saúde*, v. 5, n. 1, p. 61-71, 2021.
- VENTURELLI, José. *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington: Organización Panamericana de Saúde, 1997. 307 p.
- VIGNOCHI, Carine *et al.* Considerações sobre Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação em Saúde. *Revista HCPA*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 45-50, 2009.

Submetido: 11/09/2023

Preprint: 08/09/2023

Aprovado: 14/07/2024

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Conceituação, curadoria de dados, análise formal, captação de recursos, investigação, metodologia, administração de projetos, recursos, redação do rascunho original, revisão e edição.

Autora 2 – Análise formal, metodologia, revisão da redação e edição.

Autora 3 – Conceituação, curadoria de dados, metodologia, administração de projetos, supervisão, revisão da redação e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.