

## **Avaliação em aprendizagem ativa na perspectiva de estudantes de Enfermagem e Medicina: pesquisa qualitativa**

### **Assessment in active learning from the perspective of nursing and medical students: qualitative research**

**Monike Alves Lemes**

Universidade de Marília, SP, Brasil  
monikealvesx3@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8769-0993>

**Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu-SP, Brasil  
jo.albino1988@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5808-613X>

**Maria José Sanches Marin**

Faculdade de Medicina de Marília, Marília-SP, Brasil  
marnadia@terra.com.br  
<https://orcid.org/0000-0001-6210-6941>

**Carlos Alberto Lazarini**

Faculdade de Medicina de Marília, Marília-SP, Brasil  
carlos.lazarini@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3010-4436>

**Silvia Cristina Mangini Bocchi**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu-SP, Brasil  
sbocchi@fmb.unesp.br  
<https://orcid.org/0000-0002-2188-009X>

**Elza de Fátima Ribeiro Higa**

Faculdade de Medicina de Marília, SP, Brasil  
hirifael@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5772-9597>

#### **Resumo:**

No processo de aprendizagem ativa, é previsto que a avaliação adquira um caráter modulatório do desenvolvimento do estudante. Longe da carga punitiva, é esperado que essa prática auxilie o estudante a perceber aspectos positivos e negativos em sua performance e, a partir disso, oriente estudos e práticas futuras. A partir dessa premissa, a presente pesquisa objetivou compreender a

experiência de estudantes de Enfermagem e Medicina com avaliação em aprendizagem ativa. Por meio de uma pesquisa qualitativa, realizaram-se entrevistas individuais semiestruturadas com 20 estudantes de Enfermagem e 40, de Medicina, em uma Instituição de Ensino Superior pública, no interior do estado de São Paulo, Brasil. Utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, na modalidade temática, para interpretação dos dados, que remeteu a três categorias: Diferentes ângulos e modos de avaliação, Interferência da subjetividade e do conhecimento do professor na avaliação e Impacto da subjetividade e do conhecimento do estudante na avaliação. Assim, nota-se que ajustes no fazer avaliativo podem aprimorar seu impacto na aprendizagem desses estudantes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas; Avaliação Educacional; Educação em Enfermagem; Educação Médica.

#### **Abstract:**

In the active learning process, it is expected that the evaluation will acquire a modulatory character of the student's development. Away from the punitive burden, it is expected that this practice will help the student to perceive positive and negative aspects in his performance and, from that, guide future studies and practices. Based on this premise, the present research aimed to understand the experience of Nursing and Medicine students with assessment in active learning. Through a qualitative research, semi-structured individual interviews were conducted with 20 nursing students and 40 medical students, in a public higher education institution, in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The Content Analysis Technique was used, in the thematic modality, for data interpretation, which referred to three categories: Different angles and modes of evaluation, Interference of subjectivity and teacher knowledge in the evaluation and Impact of subjectivity and knowledge of the teacher. student in the assessment. Thus, it is noted that adjustments in the assessment can improve its impact on the learning of these students.

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

#### **Resumen:**

En el proceso de aprendizaje activo, se espera que la evaluación adquiera un carácter modulador del desarrollo del alumno. Lejos de la carga punitiva, se espera que esta práctica ayude al alumno a percibir aspectos positivos y negativos en su desempeño y, a partir de ello, orientar futuros estudios y prácticas. Partiendo de esta premisa, la presente investigación tuvo como objetivo explorar las percepciones sobre la evaluación en el aprendizaje activo desde la perspectiva de los estudiantes de Enfermería y Medicina. A través de una investigación cualitativa, se realizaron entrevistas individuales semiestruturadas a 20 estudiantes de enfermería y 40 estudiantes de medicina, en una institución pública de educación superior, en el interior del estado de São Paulo, Brasil. Para la interpretación de los datos se utilizó la Técnica de Análisis de Contenido, en la modalidad temática, la cual se refirió a tres categorías: Diferentes ángulos y modos de evaluación, Interferencia de la subjetividad y conocimiento docente en la evaluación e Impacto de la subjetividad y conocimiento del docente. la evaluación. Así, se observa que los ajustes en la evaluación pueden mejorar su impacto en el aprendizaje de estos estudiantes.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas; Evaluación Educacional; Educación en Enfermería; Educación Médica.

## Introdução

A avaliação é um fenômeno complexo que permeia a existência humana e, de modo geral, mobiliza e inquieta. No âmbito educacional, a avaliação pode ser somativa, por meio da qual se faz um diagnóstico e a verificação do desempenho do estudante e a formativa – na qual são agregadas múltiplas possibilidades que permitem a revisão e ajustes durante o percurso, de modo processual e ininterrupto, neste sentido pode-se destacar a avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem. Dentre as principais características destas maneiras de avaliar estão: a flexibilidade – dando espaço para metacognição e inovação nas técnicas e instrumentos utilizados; diversificação – apropriação ao contexto permitindo a observação de vários ângulos; focalização – nos conteúdos mais relevantes para determinada área do conhecimento e desenvolvimento da competência profissional e ainda, sem dúvida, a avaliação deve estar alinhada à proposta educacional e aos objetivos da aprendizagem (Alcântara, Santana, & Sá, 2020; Mourão, 2019).

De acordo com a Taxonomia de Bloom (Bloom et al., 1956), os objetivos do processo educacional podem ser organizados em três domínios, a saber, afetivo, cognitivo e psicomotor. Cada domínio é composto por categorias dispostas de modo hierárquico e interdependente, ou seja, o estudante só avançará mediante ao desempenho satisfatório na categoria anterior. Tais estágios de aprendizagem devem ser conhecidos pelos docentes, de modo que estejam aptos a identificar o momento de aprendizagem de cada estudante a fim de aplicar a avaliação de modo coerente e estimular o avanço do estudante dentro desses estágios.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983) há três tipos importantes de avaliação: a avaliação diagnóstica, a somativa e a formativa. A modalidade diagnóstica busca identificar habilidades ou pré-requisitos necessários para a aprendizagem do estudante; a avaliação somativa, por sua vez, possui caráter pontual e propõe-se a realizar um balanço somatório dos resultados da aprendizagem ao término de uma etapa educacional ou de um curso e pode também classificar e, finalmente, a avaliação formativa tem como objetivo acompanhar o estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem e pressupõe sua participação efetiva nesse processo. No contexto de rompimento com paradigmas e tradicionalismo que o uso de estratégias ativas de ensino e aprendizagem propõe, o uso da avaliação formativa recebe destaque, pois possibilita a reversão de erros para que se atinja um desfecho satisfatório.

A partir dos métodos de avaliação, dois tipos de informações podem ser obtidos: normo-referenciadas e critério-referenciadas. A medida normo-referenciada faz referência a uma curva de distribuição dos resultados de aprendizagem na qual haveria um padrão de repetição dos resultados: poucos alunos acertariam muito, poucos errariam muito e a maioria alcançaria um resultado mediano. Tal variabilidade é esperada em todos os tipos de avaliação e permite comparar o desempenho dos estudantes e realizar seu ranqueamento, não se preocupando necessariamente com o aprendizado individual, mas com a posição do estudante frente ao grupo. Enquanto a critério-referenciada relaciona-se ao desempenho do estudante na execução da tarefa requerida, independente dos demais estudantes. Essa medida almeja identificar a aptidão individual, expressando o nível de rendimento de cada estudante em questão (Lok, McNaught, & Young, 2015).

Ainda na avaliação, no processo de aprendizagem ativa, é previsto um caráter modulatório do desenvolvimento do estudante. Longe da carga punitiva, é esperado que essa prática auxilie o estudante a perceber aspectos positivos e negativos em sua performance e, a partir disso, se oriente nos estudos e práticas futuras (Silva & Gomes, 2018). Nesse sentido, questiona-se “Como se configura a experiência de estudantes de Enfermagem e Medicina com avaliação em aprendizagem ativa?”.

A possibilidade de identificar potências e fragilidades e traçar um plano de melhoria depende, substancialmente, de dois fatores. Primeiramente, de docentes devidamente capacitados em método de aprendizagem ativa e avaliação, apto a compreenderem o desempenho do estudante em face de os objetivos esperados. Além disso, requer do estudante habilidade em receber críticas, resiliência e empenho com sua própria aprendizagem (Lemes et al., 2020).

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa objetivou compreender a experiência de estudantes de Enfermagem e Medicina com avaliação em aprendizagem ativa.

## Contextualização teórica

O mercado de trabalho mundial tem esperado profissionais altamente competentes, com aptidão técnica, científica, emocional e habilidades para solução de problemas, trabalho em equipe, entre outras. Almejando a formação desse nível profissional, no início do século 20, Barrows (1996) publicou os sete passos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Didaticamente, o processo tutorial da ABP pode ser estruturado em: 1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação do problema/situação apresentada; 3. Desenvolvimento de hipóteses (*brainstorming*); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação das questões de aprendizagem para o alcance dos objetivos; 6. Autoestudo- busca de novos saberes, utilizando os recursos de aprendizagem apropriados; 7. Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos e reconstrução do conhecimento tendo em vista seu objetivo. Esse visa ao desenvolvimento integral do estudante e, a partir dele, muitos outros modelos de aprendizagem ativa surgiram e se aperfeiçoaram (Barrows, 1996; Publicação relacionada 3).

Outro modelo de aprendizagem ativa, o Método da Problematização (MP) foi fundamentado por Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, no final do século XX. Um aspecto a ser destacado nessa estratégia é a aproximação entre a teoria e a prática, pois o problema surge das situações reais, vivenciadas pelos estudantes. Desse modo, com a MP, o estudante avança em uma postura dialética de ação–reflexão–ação, por meio dos cinco passos do arco de Magueréz: 1. Observação da realidade; 2. Identificação dos postos-chave; 3. Teorização; 4. Hipóteses de solução; 5. Aplicação à realidade. Segundo Freire, a educação não deve ocorrer por meio da deposição do conhecimento dos professores em seus estudantes, mas precisa ser uma prática libertadora, de problematização e construção mútua de conhecimento (Freire, 2013; Autor, publicação 5). No Brasil, a Faculdade de Medicina de Marília foi pioneira na implementação da ABP e do MP (Faculdade de Medicina de Marília, 2014). Ambas as abordagens objetivam atender às

demandas do mercado bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Enfermagem e Medicina (Resolução n. 3, 2001; Resolução n. 3, 2014).

O currículo orientado por competência dialógica busca o desenvolvimento combinado dos atributos afetivo, cognitivo e psicomotor, a fim de resultar na prática profissional de bem-sucedida. A combinação desses atributos, no entanto, pode ser feita de maneiras distintas, o que permite ao estudante, protagonista do processo, formular seu próprio estilo para atuar nas situações profissionais e, ainda assim, atingir um padrão de efetividade e excelência. Para tanto, é fundamental a articulação entre ensino e mundo do trabalho bem como a efetivação do processo de ação-reflexão-ação entre seus atores – estudantes, professores e gestores – por meio do diálogo (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

Junto a essa inovação curricular, que se propagou nacional e internacionalmente, surgiu o desafio da avaliação, já que métodos tradicionais não contemplavam tudo o que esse novo modelo se propunha a desenvolver. Nesse sentido, uma revisão integrativa da literatura (Lemes, Marin, Lazarini, Bocchi, & Higa, 2021) apontou que é necessário o uso de um conjunto de estratégias, instrumentos e avaliadores a fim de auxiliar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor do estudante.

Já que competência não é passível de mensuração e observação diretas, ela é inferida por meio da análise de atitudes e habilidades do estudante previamente selecionadas frente às tarefas propostas, denominadas de desempenhos. Espera-se, assim, que esses sejam desenvolvidos em crescente grau de autonomia no decorrer do curso e que cada um de seus atores tenha clareza do que é esperado em cada etapa. Nesse contexto, utiliza-se da avaliação critério-referenciada, que compara os desempenhos do estudante àquele considerado adequado à prática profissional, orientando os ajustes pertinentes (Faculdade de Medicina de Marília, 2018).

## Metodologia

Pesquisa qualitativa, que se propôs a seguir os critérios exigidos pelo *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007). Ao apresentar características, contexto, crenças e valores a pesquisa qualitativa vislumbra tornar a realidade evidente e o fenômeno estudado passível de compreensão, com o intuito de possibilitar a interpretação mesmo (Minayo & Costa, 2018).

Participaram do estudo 60 estudantes da segunda série, sendo 20 do curso de Enfermagem e 40 do curso de Medicina, os quais foram selecionados por conveniência, por meio de contato casual com estudantes após suas atividades educacionais. Encerrou-se a coleta de dados quando foi observado o esgotamento de novos dados, ou seja, diante de saturação teórica (Minayo, 2017).

O cenário da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, no interior do estado de São Paulo, Brasil, que aderiu à aprendizagem ativa há 25 anos. Nessa IES, durante o primeiro e o segundo anos, os cursos de Enfermagem e Medicina são organizados por séries, sendo que, nas duas primeiras, as competências profissionais são exigidas na mesma

proporção para ambos os cursos e os estudantes são direcionados às atividades teóricas e práticas, de maneira articulada. A segunda série está estruturada em unidades educacionais: Unidade Educacional Sistematizada (UES), que utiliza o ABP e a Unidade de Prática Profissional (UPP), que utiliza a MP. Tal razão, em conjunto à consideração de que a primeira série consiste em um período adaptação à fase acadêmica e à proposta curricular da instituição, justifica a escolha dos pesquisadores por realizar a pesquisa na segunda série (Faculdade de Medicina de Marília, 2020).

Como estratégias e instrumentos avaliativos, a IES em questão preconiza o exercício de avaliação cognitiva (EAC), que compreende uma prova dissertativa realizada quatro vezes ao ano, duas vezes em cada semestre, com foco no conhecimento cognitivo em uma perspectiva interdisciplinar; a autoavaliação e a avaliação dos pares diariamente, ao fim das atividades; um formato preenchido pelos docentes quatro vezes ao longo do ano letivo, contendo questões dissertativas acerca da performance individual do estudante quanto a habilidades, atitudes e conhecimentos cognitivos; o portfólio, atrelado à prática profissional nos cenários real e simulado (Faculdade de Medicina de Marília, 2018; 2020). Os referenciais avaliativos utilizados são a avaliação formativa e a somativa, a partir da Taxonomia de Bloom, e a mensuração dos dados avaliativos se dá por meio da avaliação critério-referenciada.

Realizou-se a coleta de dados nas dependências da instituição, em ambientes que garantiam o sigilo, por meio de entrevistas semiestruturadas, de forma individual, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra. As entrevistas ocorreram entre os meses de março e junho de 2019, após explicação do objetivo da pesquisa e do procedimento da coleta de dados e agendamento, conforme a disponibilidade de cada estudante, e foram mediadas pela pesquisadora principal. Cada entrevista teve duração média de 15 minutos e não houve necessidade de repetir entrevistas. Com o auxílio de um modelo semiestruturado, obteve-se a caracterização dos participantes (idade, sexo e estado civil) e suas impressões sobre o processo avaliativo, a partir das questões norteadoras: 1) “Fale-me sobre o processo de avaliação da aprendizagem”.

Utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, na modalidade temática, para interpretação dos dados obtidos. Para tanto, percorreram-se as etapas de Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Na primeira etapa, organiza-se o trabalho por meio de “leituras flutuantes”, que permitem uma visão geral dos achados bem como a reformulação de hipóteses e objetivos de pesquisa. Durante a segunda etapa, identifica-se o núcleo de compreensão do texto ao intercalar leitura da teoria com leitura dos dados, até que ocorra a exploração adequada do material e se obtenham categorias coesas. Por fim, organizar-se o tratamento dos resultados, por meio de inferência e interpretação como também por articulação entre interpretação dos dados, referencial teórico e objetivos do estudo (Bardin, 2011).

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que envolve seres humanos da instituição proponente, sob o parecer número 2.975.092 e CAAE 91013218.6.0000.5413, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os pressupostos da Resolução n. 510 (2016). Respeitando o sigilo, os participantes foram assim codificados: “E”, em referência a “estudante de Enfermagem”, seguidos de sequência numérica crescente, ou seja, de “E1” a “E20”, e “M1” a “M40”, para “estudantes de Medicina”.

## Resultados

### Caracterização da amostra

Em relação aos estudantes de Enfermagem entrevistados, 90% são do sexo feminino, 55% encontram-se na faixa etária dos 18 a 20 anos e 95% são solteiros. Quanto aos estudantes de Medicina, 65% são do sexo feminino, a faixa etária de maior prevalência é entre 20 e 24 anos (55%) e todos são solteiros.

Da análise dos dados obtidos, que destacou como se configura a experiência de estudantes de Enfermagem e Medicina com a avaliação em aprendizagem ativa, emergiram três categorias temáticas: Diferentes ângulos e modos de avaliação, Interferência da subjetividade e do conhecimento do professor na avaliação e Impacto da subjetividade e do conhecimento do estudante na avaliação.

### Diferentes ângulos e modos de avaliação

Sobre a avaliação na aprendizagem ativa, estudantes de Enfermagem e Medicina ressaltaram o fato de ser um processo contínuo, que auxilia na compreensão acerca de seu real desempenho perante as tarefas realizadas e o conhecimento requerido. Embora ainda com a convicção de que a avaliação com foco no aspecto cognitivo agrega maior valor ao aprendizado. Realizada por meio de diferentes instrumentos, não apenas por prova escrita, essa composição é vista como coerente e valiosa pelos participantes.

*“Muitas coisas a gente não percebe que faz durante a atividade com paciente simulado, então [os professores] dão um feedback bem legal e aí, quando eles falam, isso te ajuda bastante.” (E2)*

*“É um processo que você está sendo observada o tempo inteiro. [...] É apontado as coisas antes de ter a avaliação, para você melhorar e eu acho que é um bom jeito de avaliar, não só com a prova em si sabe.” (E7)*

*“Eu acho que o portfólio é uma forma boa [de avaliar] também, porque além de participação, visita, essas coisas, é a parte teórica do estudo.” (E10)*

*“Os formatos eu acho mais coerentes, porque o tutor está com você um semestre e ele te avaliou, ele viu sua evolução, viu que você estudou, ele viu que vocês se expos, então acho que são melhores.” (M2)*

*“Eu acho positivo nessa questão de ter tanto uma exploração dessa parte mais conteudista, por meio de uma prova escrita, e da questão de avaliar a performance, o desempenho do estudante em uma situação mesmo que simulada, tentando preparar realmente para questão prática.” (M3)*

*“Eu acho que a avaliação da tutoria é que vale mais [...]. Não tem prova que tire o mérito da avaliação da tutoria, porque é lá que de fato que o tutor vai saber se você se desenvolveu nos momentos anteriores até aquele momento ou se você estudou para aquela tutoria.” (M9)*

*“O EAC, que é a prova mesmo, eu acho que é muito peso, são só quatro EACs por ano, então você acaba ficando muito mais nervoso, tem muito conteúdo.” (M5)*

### **Interferência da subjetividade e do conhecimento do professor na avaliação**

Os estudantes manifestaram que a subjetividade é um fator de interferência no processo avaliativo e, além disso, pontuaram a falta de conhecimento docente, o que culminam em diferentes abordagens e na não padronização dessa prática.

*“Eu acho que [os docentes] deviam ter um treinamento melhor, [...] de ver mais pelo lado da pessoa e não a pessoa no grupo. [...] Cada tutor ter a mesma noção de avaliação.” (E14)*

*“[Deveria] ter um parâmetro correto que você tem que avaliar, que você deve estar vendo. Tipo uma tabela para eles estarem acrescentando, do que eles só irem olhando e ver se a pessoa está ali presente ou não. [...] O EAC é uma coisa que eu acho assim meio estranha. [...] Você pode estar falando do conteúdo, mas se não estiver usando as palavras que o professor quer, às vezes, não dá certo.” (E15)*

*“[Deveria continuar a] ter as educações continuadas dos tutores e dos facilitadores. A gente vê que há uma discrepância muito grande na postura deles, na forma como eles agem nos grupos. [Deveria] tentar deixar na mesma linha. O que a gente percebe é que geralmente os que são mais antigos ainda são muito apegados ao tradicional: apesar de trabalhar há muitos anos com o Problem Based Learning (PBL), parece que eles não sabem direito, por eles não terem vivido o método. Quando a gente pega um facilitador que se formou no PBL, é totalmente diferente, porque ele entende o método, ele viveu aquilo.” (E16)*

*“Eu acho que tinha que ter uma capacitação maior dos tutores, assim, para eles preencherem melhores esses formatos, já que tem essa avaliação eles levarem a sério para fazer uma coisa funcional mesmo.” (M7)*

*“Como é muito subjetivo tutoria, participação, avaliação, [o professor precisa] se colocar no lugar do outro, não avaliar somente pelo hoje, mas entender a condição de cada um, as pessoas mais introvertidas, não fazer cobranças na frente de todo mundo e assim desestimular a vontade da pessoa em vir para a faculdade.” (M13)*

*“Eu acho que a subjetividade de cada pessoa e de cada professor que está te avaliando interfere até um pouco demais. Por exemplo, se o professor é mais conservador ou se ele tem os aspectos que ele deveria manter mais pessoais... igual, eu já escutei um professor sendo racista com uma colega por ela ter trança no cabelo.” (M17)*

*“Às vezes acaba tendo questões mal escritas e a correção parece que acaba não tendo uma resposta modelo, igual um gabarito de vestibular, por exemplo, que deixa a correção mais justa, [...] não dependendo do crivo de um professor.” (M23)*



## Impacto da subjetividade e do conhecimento do estudante na avaliação

Estudantes trazem suas percepções acerca de como sua personalidade, bem como as ocorrências do seu cotidiano, implicam em seu desempenho e, por sua vez, em seu processo avaliativo.

*“Às vezes, eu tenho muitos problemas, às vezes social, psicológicos e, às vezes, acabam refletindo no meu desempenho. E tem profissionais que não enxergam, que tem certos dias que eu não estou bem para conseguir me colocar no grupo, para conseguir falar, para conseguir expor todo o meu conhecimento, então eu acho que isso acaba interferindo nessa forma de avaliação.” (E4)*

*“Acho que não ter claro para a gente qual é a nossa grade curricular, até onde deve ir, também interfere muito na maneira em que a gente é avaliado, porque para a gente não é muito claro o que a gente deve estudar, a gente só tem os casos.” (M1)*

*“Eu acho que é um processo bom, porque na verdade a gente consegue falar na hora lá já que tá incomodando, se a gente acha que não funcionou o método que tutor ou o facilitador usou, mas às vezes é um pouco ruim porque as pessoas ficam muito expostas, sabe?!” (M2)*

*“Eu sou muito tímida, então eu falo um pouco menos, só que eu acho legal que eles consideram isso também, porque eles sabem que eu estudo, que eu tento falar, então o mínimo que eu falo eles já valorizam que eu participei [...], eles falam assim “você poderia falar um pouco mais”, só que eles consideram o esforço.” (M8)*

*“Existe uma certa rigidez com os alunos de sempre estarem cem por cento bem para serem avaliados e não é sempre que a gente está cem por cento bem, tanto fisicamente como mentalmente.” (M25)*

*“O processo de você ter que se avaliar, ser avaliado por outros estudantes e pelo tutor ou facilitador, isso acrescenta muito ao meu desenvolvimento como profissional, como alguém que vai ter que trabalhar em grupo.” (M27)*

## Discussão

Avaliar é uma atividade complexa e, ao mesmo tempo, imprescindível aos atos de ensinar e aprender. Quando alinhada ao processo educacional, a avaliação do estudante pode ser orientada no curso de sua aprendizagem e melhorar a compreensão acerca do que deve ser aprendido naquele momento e de meios pelos quais tal conhecimento pode ser adquirido. Desse modo, é necessário que haja diálogo entre docentes e estudantes e que o momento avaliativo seja de reflexão (Castilho et al., 2021, Lemes et al., 2021).

De acordo com as experiências relatadas pelos participantes, a avaliação da aprendizagem ativa é um processo contínuo, composto por diferentes instrumentos, o que a torna mais real e contribui com o desenvolvimento dos estudantes. Não há modelo avaliativo que contemple simul-

taneamente cada competência necessária para a prática profissional. Dessa forma, a estratégia de combinar diferentes tipos de avaliação é essencial para oportunizar ao estudante desenvolver-se em tudo o que lhe é requerido e fornecer ao docente subsídios para conduzir o estudante nesses processos de aprendizagem (Preston et al., 2019).

A escolha por determinada estratégia implica em averiguar os desempenhos compreendidos, qualidade e eficiência, ponderando o custo-benefício de sua aplicação. Essa prática deve ser passível de aceitação, confiabilidade, significação, reprodutibilidade e viabilidade, oportunizando ao docente envolver e motivar o estudante em sua aprendizagem, como participante ativo e comprometido, inclusive, com as avaliações. Ademais, deve ser mensurado seu impacto no processo educacional e, se não estiver coerente com esses quesitos, não deve ser incorporado ao programa curricular. Por essa razão, nota-se que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação devem ser integrados (Preston et al., 2019; Rocha, Romão, Setúbal, Collares, & Amaral, 2019).

Dentre os modelos de avaliação, o uso do treinamento baseado em simulação tem se mostrado uma ferramenta útil no desenvolvimento de habilidades clínicas e comunicativas, com destaque para o uso do *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE), tanto no curso de Enfermagem quanto no de Medicina. Esse modelo avaliativo parte da simulação de uma situação real, na qual, junto a um paciente-ator, o estudante realiza o atendimento e um docente-examinador analisa sua performance, concedendo, ao fim da atividade, sua devolutiva (Taylor, Haywood, & Shulruf, 2019).

Segundo Rocha et al. (2019), o *feedback*, após a observação do atendimento do estudante, coopera para seu aprimoramento e impacta positivamente a qualidade de suas futuras atuações no cenário real. Essa prática configura-se em avaliação formativa, a qual objetiva a valorização de comportamentos positivos e a correção de fragilidades precocemente, a fim de reforçar a continuidade de bons hábitos e prevenir que maus hábitos sejam estabelecidos. Dessa forma, a avaliação direciona e estimula o processo de ensino e aprendizagem.

Essa devolutiva ao estudante, que o auxilia a refletir, buscar novas informações, realizar autoanálise e aprimorar sua atuação consiste na avaliação formativa, denominada também avaliação para a aprendizagem, já que esse é seu objetivo. Contrastando-se, assim, da avaliação tradicional, também chamada avaliação da aprendizagem, que se limita em averiguar quanto conteúdo o estudante memorizou, ou seja, foca-se apenas no momento presente (Rocha et al, 2019).

Importante notar a receptividade e adaptabilidade do estudante após receber um *feedback*. A capacidade de receber críticas, ponderar sobre elas e alterar o comportamento é uma habilidade importante para a prática profissional, pois tanto enfermeiros quanto médicos lidam diretamente com outras pessoas – pacientes e colegas de trabalho, o que requer o automonitoramento de suas ações constantemente e a percepção da forma como outros as têm recebido. Receber devolutivas de diferentes perspectivas, além de aumentar a confiabilidade da informação, permite ao estudante repensar valores, defensibilidade e estratégias de enfrentamento, como também o faz perceber que existem maneiras variadas de agir corretamente e, a depender da situação, faz-se necessário utilizar uma ou outra (Ten Cate & Regehr, 2019).

Considerado um importante aliado tanto no processo de aprendizagem quanto de avaliação, o portfólio permite que, durante sua elaboração, o estudante exponha seu conhecimento mobilizando capacidade crítico-reflexiva, construção de narrativa e sequência textual, criatividade,

domínio das normas de linguagem escrita e formal, que, posteriormente, podem ser analisados por docentes. Ademais, permite ao estudante realizar uma autocrítica acerca de sua performance e, ao docente, coletar sentimentos e percepções do estudante – muitas vezes não manifestada na prática, diante do grupo –, estabelecendo um diálogo com esse (Lemes et al., 2021).

Os métodos de aprendizagem ativa não invalidam a prova escrita, apenas acrescentam estratégias avaliativas, a fim de permitir ao docente uma visão mais ampliada das atitudes, conhecimento e habilidades do estudante. O exercício da escrita frente às questões elaboradas pressupõe argumentação, criatividade, exemplificação, interpretação, julgamento, memorização, síntese e outras habilidades que necessitam ser aprimoradas e acompanhadas durante a formação profissional. Para melhor explorar tal momento, recomenda-se que questões de diferentes níveis da Taxonomia de Bloom sejam empregadas, para alternar a ênfase na habilidade predominante para a resolução (Vito & Szezerbatz, 2017).

Os estudantes dessa pesquisa manifestaram também que tanto a subjetividade quanto a formação docente são fatores que interferem no processo avaliativo. Quanto à subjetividade, essa é indissociável da prática avaliativa, pois avaliar consiste em emitir juízo de valor. A dosagem dessa variável é, então, imprescindível e pode ser feita com o uso de múltiplas estratégias, fontes e ocasiões. Outro fator primordial é que a correção/mensuração seja pautada em objetivos previamente estabelecidos e conhecidos por todos os atores. Tal fato, além de minimizar a porção docente-dependente da avaliação, gera maior segurança e confiabilidade no estudante, o que pode favorecer sua adesão às correções e propostas de melhoria (Preston et al., 2019; Ten Cate & Regehr, 2019).

Por outro lado, é necessário que, ao adotar um referencial avaliativo como critério, docente e estudante estejam cientes que esse não é um padrão rígido, limitador, mas um guia, uma base comum, mas que deve contemplar características e estilo do estudante, pois o método de aprendizagem ativa junto à concepção dialógica de competência visam à emancipação do estudante por meio do desenvolvimento de suas habilidades, considerando personalidade, individualidade, valores e significados do próprio estudante na construção de sua aprendizagem, sem compará-lo aos demais estudantes. Em outras palavras, a aprendizagem ativa não almeja a produção em série de profissionais, não busca moldar a todos a determinado padrão, seu objetivo é fornecer aos estudantes subsídios que lhes permitam ser profissionais de excelência e considera que há muitas maneiras de fazê-lo. Sob esse viés, é imprescindível a clareza acerca dos objetivos de aprendizagem desde a formulação, aplicação até a correção da prova. Assim, o estudante deve-se ocupar em atingir os desempenhos daquele dado momento, não em atingir as expectativas pessoais do docente. Esse, por sua vez, precisa padronizar a correção de uma prova dissertativa, por exemplo, pelos assuntos abordados, não pelos termos utilizados pelo estudante (Faculdade de Medicina de Marília, 2018; Miranda, Tatsch, Braga, Spengler, & Novaes, 2018).

Diante disso, nota-se também que o conhecimento docente é um determinante importante na atribuição de um critério. Sem ter ciência do que analisar, do referencial com o qual deve estabelecer comparação, se desconhece os instrumentos e sua forma de aplicação ou ainda se não se apropriou do próprio modelo de aprendizagem, não será capaz de conduzir o estudante da forma mais adequada no curso de seu desenvolvimento (Lemes et al., 2020).

Nesse aspecto, salienta-se que, no Brasil, os docentes das IES ingressam em sua carreira apenas com suas formações universitárias, ou seja, sem a qualificação necessária em práticas pedagógicas. Embora algumas IES conduzam iniciativas isoladas e, por vezes, promissoras, não há política pública que reja ou qualifique tais práticas. Com a finalidade de que o docente não baseie sua prática apenas em sua experiência prévia como estudante ou que seja necessário um colega de profissão mais antigo (também sem capacitação adequada) ser informalmente seu mentor, é fundamental que programas de formação docente sejam implementados e que possibilitem socialização entre esses profissionais, aprimoramento de habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras, manejo de tecnologias como ferramentas de ensino e avaliação, entre outras. Não apenas para ingressar na carreira, o desenvolvimento docente deve ser uma construção contínua e crescente (Hees et al., 2018).

Estratégias de capacitação docente podem ser organizadas por meio de espaços de reflexão (Educação permanente – EP), ou por práticas que oportunizam o desenvolvimento de determinada habilidade (Educação Continuada – EC). Não apenas o compartilhamento de vivências e ideias, responsáveis para a melhoria do processo de trabalho, a EP é satisfatória na manutenção da motivação desses profissionais que, por sua vez, se tornam melhores aprendizes e mestres. Por sua parte, a EC visa a aquisições pontuais, direcionadas de determinado conhecimento, almejando que docentes estejam atualizados e subsidiados para atuar da forma mais excelente possível. Ambos os modelos têm sua função e particularidade, de modo que, o ideal, é que ocorram como práticas complementares e constantes (Medeiros, Higa, Marin, Lazarini, & Lemes, 2021).

As experiências compartilhadas pelos participantes indicaram que sua personalidade e as ocorrências do cotidiano se refletem tanto seu desempenho quanto em seu processo avaliativo. Nesse sentido, a porção estudante-dependente da prática avaliativa relaciona-se à compreensão do estudante a respeito desse processo, mas também ao seu compromisso e empenho com sua aprendizagem, com corrigir falhas apontadas e dar continuidade ao que foi positivamente sinalizado. É fundamental que o estudante esteja engajado com seu desenvolvimento, utilizando-se dos recursos disponíveis, como de atividades acadêmicas, materiais e serviços de suporte. Além disso, o engajamento pode ser notado por meio de, por exemplo, gerenciamento do tempo de estudo, nível de concentração nas atividades desempenhadas, procura por instrutores e grupos de estudos. Ainda sobre o estudante, encontrar o equilíbrio entre aspectos psicológicos e sociais, estabelecendo redes de apoio e de praticar autoconfiança, estratégias de enfrentamento, resiliência, considerando seus valores pessoais, é um importante fator mantenedor desse engajamento e impacta diretamente o desempenho acadêmico do estudante (Silva, Pereira, Coelho, Picharski, & Zagonel, 2018).

Preston et al. (2019) discorreram sobre o quão importante é que os estudantes tenham consciência do objetivo de cada avaliação implementada, visto que a percepção do estudante sobre a avaliação guia seu modo de estudo. Em outras palavras, a concepção de cada avaliação, mais que testar ou reconhecer o momento em que o estudante se encontra, deve tornar-se uma ferramenta de aprimoramento de seus estudos.

Por outro lado, faz-se relevante destacar que nem todos os estudantes possuem maturidade suficiente para analisar os produtos avaliativos e implementar mudanças em seu comportamento

ou hábitos de estudo, por exemplo. Muitos estudantes ingressos no ensino superior não possuem competências acadêmicas suficientes para gerenciar as demandas do processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino. Crenças irreais acerca de si próprios, utilização de estratégias pouco eficientes de estudo, dificuldades em interpretação de texto e cálculos matemáticos simples, má gestão do tempo, pouca motivação e ansiedade elevada são características frequentemente apresentadas por essa população, as quais dificultam o sucesso acadêmico. Muitos estudantes sequer conseguem reconhecer tais fragilidades, o que atravancam seu progresso (Casiraghi, Boruchovitch, & Almeida, 2020).

Essa pesquisa apresentou, como limitação, a inclusão de apenas uma série de Enfermagem e uma de Medicina, de uma IES. Propõe-se, para compreensão mais profunda desse fenômeno, que estudos futuros estabeleçam comparação entre as séries e demais instituições de ensino.

## Conclusões

Ao explorar as experiências que estudantes de Enfermagem e Medicina têm sobre a avaliação em método de aprendizagem ativa, foram elucidados aspectos importantes acerca da continuidade da avaliação, como o fato de estar atrelada à formação, por meio do *feedback*, e às diferentes estratégias que são utilizadas em sua prática. Além disso, foram também destacados o conhecimento e a subjetividade de docentes e estudantes referentes ao processo avaliativo como fatores que impactam diretamente na sua eficácia e eficiência.

Assim, nota-se a potência das diferentes estratégias avaliativas na aprendizagem ativa e a indicação de ajustes no fazer avaliativo, com destaque para a capacitação de estudantes e docentes acerca da avaliação criteriosa das atividades educacionais, tendo em vista os desempenhos esperados, as fragilidades de cada estudante e o desenvolvimento máximo da aprendizagem de todos os envolvidos, em especial dos estudantes.

## Referências

- Alcântara, A. C., Santana, G. S. M., & Sá, H. L. C. (2020). *Práticas avaliativas em ambiente remoto*. Universidade de Fortaleza.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Edições 70.
- Barrows HS. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1953). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Pioneira.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27-38.

- Castilho, J. M., Higa, E. F. R., & Lazarini, C. A. (2021). Avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento de competência profissional em saúde. In L. H. A. Castro (Org.), *Dinamismo e clareza no planejamento em ciências da saúde* (pp. 119-134). <https://doi.org/10.22533/at.ed.370210804>
- Faculdade de Medicina de Marília. (2014). *Projeto pedagógico do curso de Medicina*. Famema.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2018). *Caderno de avaliação: Cursos de Medicina e Enfermagem*. Famema.
- Faculdade de Medicina de Marília. (2020). *Necessidades de Saúde 2 e Prática Profissional 2 – 2ª série dos Cursos de Medicina e Enfermagem*. Famema.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (47ª ed.). Paz e Terra.
- Hees, L. W. B., André, M. E. D. A., Souza, F. N., & Souza, D. C. D. B. N. (2018). Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário. *Indagatio Didactica*, 10(5), 67-86. <https://doi.org/10.34624/id.v10i5.11119>
- Lemes, M. A., Marin, M. J. S., Lazarini, C. A., Bocchi, S. C. M., Ghezzi, J. F. S. A., & Higa, E. F. R. (2020). Avaliação em aprendizagem ativa: representações sociais dos estudantes de enfermagem. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 549-563. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.549-563>
- Lemes, M. A., Marin, M. J. S., Lazarini, C. A., Bocchi, S. C. M., & Higa, E. F. R. (2021). Evaluation strategies in active learning in higher education in health: integrative review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(2), e20201055. <http://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1055>
- Medeiros, R. O., Higa, E. F. R., Marin, M. J. S., Lazarini, C. A., & Lemes, M. A. (2021). Formação continuada de professores na graduação em saúde. *RE@d - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 4(1), 65-84. <https://doi.org/10.34627/vol4iss1pp48-67>
- Lok, B., McNaught, C., & Young, K. (2015). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1022136>
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12. <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82>
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 139-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>
- Miranda, U. J. P., Jr., Tatsch, J. F. S., Braga, C. S., Spengler, S. L., Jr., & Novaes, M. R. C. G. (2018). Avaliação Critério-Referenciada em Medicina e Enfermagem: Diferentes Concepções de Docentes e Estudantes de uma Escola Pública de Saúde de Brasília, Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(3), 67-77. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb20170083.r1>
- Mourão, J. (2019). *Processos avaliativos em educação*. EducaEthos.
- Preston, R., Gratani, M., Owens, K., Roche, P., Zimanyi, M., & Malau-Aduli, B. (2019). Exploring the Impact of Assessment on Medical Students' Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1614145>
- Resolução n. 3, de 7 novembro de 2001*. (2001). Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014*. (2014). Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016*. (2016). Sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

- Rocha, S. R., Romão, G. S., Setúbal, M. S. V., Collares, C. F., & Amaral, E. (2019). Assessment of Communication Skills in the Simulated Environment of Medical Training: Concepts, Challenges and Possibilities in Medical Education. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(1), 236–245. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190154>
- Silva, A. L., & Gomes, A. M. (2018). Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 350-385. <https://doi.org/10.18222/ea.v29i71.5048>
- Silva, J. O. M., Pereira, G. A., Jr, Coelho, I. C. M. M., Picharski, G. L., & Zagonel, I. P. S. (2018). Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde (Validação do Questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(2), 15–25. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n2rb20170112>
- Taroco, A. P. R. M., Tsuji, H., & Higa, E. F. R. (2017). Currículo orientado por competência para a compreensão da integralidade. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(1), 12-21. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n1RB20150021>
- Taylor, S., Haywood, M., & Shulruf, B. (2019). Comparison of effect between simulated patient clinical skill training and student role play on objective structured clinical examination performance outcomes for medical students in Australia. *Journal of educational evaluation for health professions*, 16, 3. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2019.16.3>
- Ten Cate, O., & Regehr, G. (2019). The Power of Subjectivity in the Assessment of Medical Trainees. *Academic Medicine*, 94(3), 333–337. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002495>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Vito, D. Z., & Szezerbatz, R. P. (2017). A avaliação no ensino superior: a importância da diversificação dos instrumentos no processo avaliativo. *Educere – Revista de Educação da UNIPAR*, 17(2), 221–236. <https://doi.org/10.25110/educere.v17i2.2017.6598>

