

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS GRUPOS TUTORIAIS: UMA ANÁLISE COM BASE NA IDONEIDADE DIDÁTICA EMOCIONAL

Pedro Fonseca de Vasconcelos, Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão, Ana Cristina Santos Duarte

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6635>

Submetido em: 2023-08-18

Postado em: 2023-09-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS GRUPOS TUTORIAIS: UMA ANÁLISE COM BASE NA IDONEIDADE DIDÁTICA EMOCIONAL

FORMATIVE ASSESSMENT IN TUTORIAL GROUPS: AN ANALYSIS BASED ON EMOTIONAL DIDACTIC SUITABILITY

Pedro Fonseca de Vasconcelos¹
Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão²
Ana Cristina Santos Duarte³

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil – pedrobio.vasconcelos@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4289-0753>.

²Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil – professorataniagusmao@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6253-0435>.

³Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil – anacristina@uesb.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3537-9095>.

RESUMO

A avaliação formativa consiste em uma verificação qualitativa das habilidades e competências de um indivíduo em processo instrucional formal. Essa avaliação constitui-se como fundamental para o andamento dos grupos tutoriais, presentes na metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, utilizada amplamente nos cursos de Medicina do Brasil. Porém, fatores como a falta de conhecimento e medo do processo avaliativo impedem que ela seja efetivada. Portanto, esse estudo visa analisar como ocorre a avaliação formativa em grupos tutoriais, com base na Idoneidade Didática Emocional. Ou seja, pretende compreender como a avaliação formativa afeta o interesse, a atitude e as emoções dos alunos que participam do grupo 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 se deu através do Critério de Idoneidade Didática Emocional adaptados 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 docente ainda valorizam mais a avaliação somativa em detrimento à formativa, criando comportamentos aversivos ao processo avaliativo, tais como ansiedade e medo. Percebeu-se a noção da importância da avaliação ao final da tutoria como forma de estimular o desenvolvimento de habilidades e atitudes, embora ela não siga uma padronização de autoavaliação, avaliação dos pares, avaliação do tutor e avaliação pelo tutor.

Palavras-chave: Feedback. Aprendizagem Baseada em Problemas. Critérios de Idoneidade Didática. Autonomia. Emoções.

ABSTRACT

Formative assessment consists of a qualitative verification of the skills and competencies of an individual in a formal instructional process. This evaluation is fundamental for the progress of the tutorial groups, present in the methodology of Problem-Based Learning, widely used in medical courses in Brazil. However, factors such as lack of knowledge and fear of the evaluation process prevent it from being carried out. Therefore, this study aims to analyze how formative assessment occurs in tutorial groups, based on Emotional Didactic Suitability. That is, it aims to understand how formative assessment affects the interest, attitude and emotions of students participating in the tutorial group. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, teniendo como informantes a estudiantes y a un tutor del curso de Medicina de una universidad del interior de Bahía. Para la recolección de datos, se utilizó la Observación Participante utilizando cuestionarios estructurados y observación de dinámicas tutoriales en 2021. Data analysis was performed through the Criterion of Emotional Didactic Suitability adapted to the medical course, which aims to measure how students are interested and affected in the teaching-learning process. As a result, it was noticed that students and teachers still value summative evaluation more than formative evaluation, creating aversive behaviors to the evaluation process, such as anxiety and fear. The notion of the importance of evaluation at the end of tutoring was perceived as a way to stimulate the development of skills and attitudes, although it does not follow a standardization of self-evaluation, peer evaluation, tutor evaluation and tutor evaluation.

Keywords: Feedback. Problem-Based Learning. Didactic Suitability Criteria. Autonomy. Emotions.

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 esse deve estar atento a diferentes aspectos do estudante, a exemplo do desenvolvimento de liderança, boa comunicação, trabalho em equipe e interprofissional, escuta qualificada, pensamento crítico e estímulo a autonomia. 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).

Neste sentido, começa a se pensar em uma nova perspectiva de formação dos profissionais na área da saúde, baseada em um currículo que leve em consideração competências necessárias para o enfrentamento das situações de saúde (LIMA, PADILHA, 2018). Esses autores destacam como competências, interprofissionalidade, trabalho em equipe, comunicação, acompanhamento longitudinal e comprometimento com a qualidade do serviço de saúde.

Aliado a isso, viu-se a necessidade de adequação do método de ensino frente a vigência de um modelo biomédico hegemônico em todo mundo. 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 passa a pensar em uma nova matriz para os cursos desta área (BEASLEY et al. 2007; LIMA, PADILHA, 2018). Assim, seguindo uma lógica contra-hegemônica, são adotadas as metodologias ativas de ensino, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que se deriva do inglês Problem Based Learning (PBL), constitui de uma proposta pedagógica com enfoque no estudo de situações-problema em grupos tutoriais (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 (BOROCHOVICIUS, TORTELLA, 2014; SOUZA E DOURADO, 2015). Sem dúvidas esta é a

metodologia ativa mais utilizada no contexto médico (GOMES, REGO, 2011; FREITAS *et al.* 2015).

A ABP utilizada nos cursos médicos se desenvolve em 3 momentos: estudo em pequenos grupos, tutorial (tutor/docente como mediador da aprendizagem) e módulo temático (uso de uma situação-problema para estimular o aprendizado) (PINHEIRO; ANDRADE; JÚNIOR, 2019).

Chama-se sessão tutorial o momento em que se reúnem os discentes, em pequenos grupos, e docente/tutor para analisar e discutir uma situação-problema com a temática proposta pelo módulo tutorial. A sessão tutorial ocorre 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 ocorre um encontro para discussão dos objetivos traçados, anteriormente, e avaliação do grupo (PINHEIRO; ANDRADE; JÚNIOR, 2019). Os passos seguem a seguinte estrutura,

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 compreender a qualidade do mesmo, ou seja, o que foi apreendido durante o módulo. De acordo com esses mesmos autores, na Medicina, o aluno deve ser avaliado como um todo, de maneira holística, conforme suas particularidades, 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 com a qual foi avaliado, 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 (FERNANDES, 2006; CHIZZOTTI, 2016). Essa avaliação assume papel importante por promover reflexão constante e levar em conta aspectos qualitativos em detrimento aos 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 do grupo tutorial, a avaliação formativa ocorre frequentemente, a cada sessão e, de acordo com Siqueira-Batista e Siqueira-Batista (2009, p.1187), 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 seja adequada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a proposta da educação médica atual, ainda são encontradas dificuldades por docentes e discentes para sua garantia. Como impasses, podemos elencar a falta de capacitação docente para avaliar os alunos, subjetividade na avaliação, ausência de instrumentos claros, dificuldade em aceitar/compreender o feedback, motivar turmas e alunos, e tempo para construção de uma relação professor-aluno de qualidade (DE OLIVEIRA; BATISTA, 2012; PINHEIRO *et al.* 2017; PORTELLA *et al.* 2017).

Tais fatores estão relacionados 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 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 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, que tem a finalidade de categorização dos dados após a constituição do corpus e análise, usando da noção de qualificação de um processo de ensino e aprendizagem mais idôneos (no sentido de adequados), além de promover uma articulação coerente e sistêmica baseada em seis dimensões de idoneidade (GODINO *et al.* 2006). Estas dimensões são a epistêmica, cognitiva, interacional, mediadora, emocional e ecológica, podendo ser aplicadas para analisar a implementação, planejamento e desenvolvimento de uma unidade didática e para avaliar processos de estudo (GODINO; BATANERO; FONT, 2008; GODINO, 2011; BREDAS; FONT; LIMA, 2015).

Nessa perspectiva, faz-se necessário estudos que busquem compreender como a avaliação formativa pode impactar no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos docentes quanto nos discentes que estão inseridos nos grupos 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 grupos 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 observação são técnicas de coleta de dados indicados 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 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,

há 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, encontravam-se em uma sala de tutoria, nas dependências da IES, por não possuírem condições pessoais, estruturais e/ou tecnológicas que os permitissem desenvolver as atividades acadêmicas em suas casas.

Para coleta de dados lançamos 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 online para a docente, possuindo 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 versa 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 tem 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, à perseverança, responsabilidade, etc. Favorecem-se a argumentação em situações de igualdade; o argumento valoriza-se por si mesmo e não quem o disse.	EMat 1. Promovem-se a participação nas atividades, à perseverança, responsabilidade, etc. EMat.2 Favorecem-se a argumentação em situações de igualdade; o argumento valoriza-se por si mesmo e não quem o disse.
Emoções	Promove a autoestima, evitando a rejeição, fobia e medo na matemática; Ressaltam-se a qualidade de estética e precisão da matemática.	EMem 1. Promove situações-problema que estimulam o desenvolvimento do domínio afetivo; EMem 2. Ressaltam-se a qualidade de estética e precisão da medicina/saúde; EMem 3. Estimulam 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 N°38918920.3.0000.0055, respeitando as normas da Resolução 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 grupos tutoriais pelo mesmo período.

Em uma primeira aproximação, foi dissertado o que os indivíduos pesquisados entendem por avaliação formativa e suas percepções acerca do processo ao longo do grupo tutorial, efetividade e potencialidades. Posteriormente, foi apresentada a análise da avaliação formativa nos grupos tutoriais à luz do Critério de Idoneidade Didática Emocional.

Percepção docente e discente sobre a avaliação formativa

Com base nos questionários podemos perceber que a maioria dos participantes da pesquisa não entendem a avaliação de maneira qualitativa, mas como critério de medir o conhecimento do corpo discente. Quando questionados sobre o entendimento da avaliação eles respondem o seguinte

- “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, incluindo 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.

Fernandes (s.d) enfatiza que a avaliação somativa, assim como a formativa, tem 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 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)
“Um processo que busque analisar critérios qualitativos e quantitativos”
(Discente 10)

Nota-se aqui que esses estudantes percebem a importância 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 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 melhora 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). Mas ainda é vista por poucos discentes e precisa ser trabalhada 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 à 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 nos grupos tutoriais:
dificuldades e desafios**

Quando os participantes foram questionados sobre como deve acontecer a avaliação no tutorial, os discentes identificam que devem ser avaliadas 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 a qualidade do que foi apresentado, ou ainda 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 ainda privilegiam o domínio cognitivo. Esse estudo corrobora com os nossos achados, 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 emita comportamentos reforçadores durante a discussão, como acenar positivamente para os alunos indicando que estão abordando o tema de maneira correta, ao final do tutorial não é realizado o feedback individual para os alunos, tampouco uma autoavaliação da sua prática. Por conseguinte, a mediação da aprendizagem não ocorre de maneira efetiva, percebendo-se como empecilho a ausência de uma devolutiva adequada.

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 grupos 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 traz a avaliação do tutor e a autoavaliação como passos do feedback,

ademais alguns estudantes ainda relatam 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 dizem 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 quantidade de conteúdo, são fatores que levam os professores a não realizar 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 levar a sintomas depressivos nos estudantes, já que não conseguem mediar seu conhecimento (MAIA *et al.* 2020).

Cabe ao docente repensar sua prática na busca de posturas educacionais que coadunam com o mundo atual, 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 precisam redimensionar sua prática com a finalidade de auxiliar os discentes na busca de uma aprendizagem para o mundo atual, mas também para adquirirem a capacidade de geri-lo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Potencialidades da avaliação formativa nos grupos tutoriais

Todos 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 melhora deles.

“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 nítida a importância que dão à avaliação de habilidades no tutorial, demonstrando que estão cientes da importância do desenvolvimento de competências procedimentais e atitudinais para sua formação. Dentre essas habilidades estão o trabalho em equipe, colaboração e comunicação, corroborando com outros estudos na área (ROON *et al.* 2019; BEZERRA *et al.* 2020).

“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 percebemos nessas respostas e durante o desenvolvimento do feedback nos tutoriais, a valorização de etapas do tutorial, a exemplo dos papéis desempenhados pelo coordenador, relator e participantes, além da necessidade de 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 descrito na literatura (SIQUEIRA-BATISTA; SIQUEIRA-BATISTA, 2009; PINHEIRO; ANDRADE; JÚNIOR, 2019).

O uso de metodologias ativas, a exemplo da ABP, tem favorecido a efetivação do feedback, como ferramenta da avaliação formativa, garantindo assim a melhora e 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 (FREITAS; FONTANA; ZATTI, 2021). Os autores 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.

À guisa de conclusão, podemos inferir que um processo avaliativo qualitativo e processual atrelado às metodologias ativas de ensino, de fato se coloca como uma estratégia efetiva para melhora do aprendizado e auto

regulação 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 olhar desses profissionais em relação à avaliação (BIVANCO-LIMA; KLAUTAU; KNOPFHOLZ, 2022)

Dimensão Emocional da Avaliação Formativa nos Grupos 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 (Quadro 2).

Quadro 2 — Indicadores da Idoneidade Didática Emocional da Avaliação Formativa em grupos tutoriais de um curso de Medicina.

COMPONENTES (NÍVEL CONTEMPLADO)	INDICADORES	ANÁLISE DE DADOS
Interesse e necessidade (Médio)	EMin 1. A avaliação formativa gera interesse quando realizada, mas nem sempre é compreendida por discentes e docente. Não são traçadas estratégias por ambos para melhoria dos pontos de debilidade.	❖ A avaliação formativa desperta nos alunos o interesse em melhorar seus pontos de debilidade, por meio das contribuições do tutor. Entretanto, nem sempre se consegue compreender essa avaliação como potencialidade para melhorar e/ou não conseguem chegar a um acordo sobre o que melhorar (Questionário).
	EMin 2. A avaliação formativa realizada pela tutora trás elementos da prática profissional na esfera técnica/cognitiva, mas sem a valorização do desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais para formação dos discentes.	❖ A tutora estimula a discussão por meio de abordagem da sua prática profissional, corroborando o que os alunos disseram. Assim, valida o conteúdo abordado (Observação).
Atitudes (Médio)	EMat 1. A avaliação formativa realizada por discentes e docente promove a participação dos demais participantes nas atividades tutoriais. Entretanto, não promove perseverança e responsabilidade, pois não são traçadas metas claras para esses tópicos.	❖ Tutora e alunos fazem avaliações positivas do grupo e colegas, na maior parte das vezes, entretanto não seguem a lógica de avaliar todos os integrantes do tutorial (Observação). ❖ Tutora e alunos acenam positivamente com a cabeça para valorizar os argumentos dos colegas, demonstrando que estão abordando bem a temática (Observação).

	<p>EMat 2. A avaliação formativa ainda é subjetiva e não consegue favorecer a igualdade no tutorial. Porém, a argumentação é valorizada ao longo da discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A tutora reforça que está avaliando, ao anotar sempre que algum discente contribui na discussão, mas não fica claro se avalia de forma formativa ou somativa (Observação). ❖ Aspectos relacionados à personalidade, como a timidez, nem sempre são levados em consideração (Questionário). A falta de honestidade durante a avaliação também é uma atitude elencada por alguns alunos (Questionário).
<p>Emoções (Baixo)</p>	<p>EMem 1. As situações-problema apresentadas nem sempre são identificadas como positivas para o desenvolvimento afetivo dos discentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alguns alunos mostram-se ansiosos, por meio de movimentos repetitivos (batendo o pé e/ou balançando os pés). Isso mostra que o fato de ser avaliado gera ansiedade (Observação). ❖ Os alunos fazem a avaliação de maneira rápida para terminar a tutoria, demonstrando pouco interesse nessa etapa (Observação).
	<p>EMem 2. A avaliação formativa realizada por discentes e docente não ressalta a qualidade de estética e precisão da medicina/saúde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Não possui elementos verificados no questionário e observação.
	<p>EMem 3. A avaliação formativa provida pro alunos e tutora não promove uma aprendizagem à partir do erro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A tutora nem sempre avalia todos os alunos, avaliando o grupo de maneira geral, na maioria das vezes (Observação). ❖ Os alunos e a tutora não sinalizam os pontos a melhorar,

		<p>dificultando que todos possam desenvolver suas competências e aprender com os erros (Observação).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A avaliação não é encarada por todos como uma possibilidade de consertar seus erros (Questionário). ❖ Alguns alunos relatam medo do professor ou de “fracassar” na frente de todos, durante o processo avaliativo (Questionário).
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor.

O componente “Interesse e necessidade” aponta que a avaliação formativa gera interesse em melhorar os pontos de debilidade dos alunos, em especial quando esses pontos são colocados 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 avaliação formativa, já que permite ao aluno compreender onde 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, [s.d.]). Além disso, deixar claro os objetivos de aprendizagem permitem que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem possam avaliar de forma mais efetiva, possibilitando a regulação da aprendizagem (ARANDA; MOREIRA, 2013; PINTO, 2019; ALVES; FARIA; PEREIRA, 2023). Um feedback efetivo gera motivação para aprender, auxilia na melhora do desempenho e desperta 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 compreensão do conteúdo associado à prática profissional, garantindo uma aprendizagem que esteja pautada no desenvolvimento de habilidades e competências.

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

Embora esses pontos tragam uma melhora 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 competências e habilidades.

Essa distorção conceitual do processo avaliativo provoca uma supervalorização da nota em detrimento ao aprendizado, sendo o professor, muitas vezes, o responsável por isso, já que usa desse sistema de avaliação como forma de controle do alunado e classificação dos mesmos (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 à nível individual ou coletivo. Além disso, os relatos de alunos e tutora reforçam que alguns aspectos relacionados à personalidade, a exemplo da timidez, não são considerados durante a avaliação formativa.

“Os alunos tem 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, a personalidade do avaliado não é levada em conta, 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 diz respeito 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 da docente interferir pouco na discussão, reforça que os discentes estão cumprindo o conteúdo que deve ser abordado, valorizando o conhecimento dos alunos e favorecendo a participação de todos.

A tutora também faz suas anotações sempre que algum aluno faz 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 ocorra pouco.

“A avaliação do tutor para cada aluno seria mais construtivos 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, possuem formação em um ensino tradicional, dificultando a condução dos alunos nas metodologias ativas de ensino e, conseqüentemente, ao longo do processo avaliativo formativo (MOREIRA; DOS SANTOS, 2021; DOS SANTOS *et al.* 2022). Essa problemática pode explicar a dificuldade de tutores em realizar uma avaliação condizente com as habilidades e competências necessárias para a formação dos médicos atualmente.

Por fim, o componente “Emoções” reforça que o processo avaliativo não é visto como uma possibilidade de melhora das 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 tutora em realizar os passos avaliativos da ABP, conforme preconizado por Siqueira-Batista e Siqueira-Batista (2008), ou seja, essa atitude dificulta que a avaliação formativa seja uma possibilidade de aprender com os erros de forma positiva.

Tal fato, exposto acima, é visto nos relatos dos alunos ao falar 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 a 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 leva 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 autoavaliar, avaliar os colegas e seu tutor, valorizando o conteúdo em detrimento ao 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 o medo de fracassar pode levar à reprovação e faz com que todos evitem avaliar.

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 melhora dos pontos frágeis. Para que isso ocorra, o feedback deve ser realizado como um passo essencial para garantia do aprendizado dos alunos e 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 desempenhar uma avaliação formativa mais fidedigna e livre de subjetividades (PRICINOTE; PEREIRA, 2016; SANTOS *et al.* 2018; KAIM *et al.* 2021).

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 a seu caráter de gerar justiça e 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, precisamos 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). Esse estudo teve como objetivo analisar como ocorre a avaliação formativa em grupos tutoriais, com base na Idoneidade Didática Emocional, demonstrando que ainda há muito o que se avançar no entendimento conceitual de avaliação, diferenciando a avaliação formativa da somativa.

Os resultados apontam que os discentes e docente ainda tem uma visão quantitativa da avaliação com foco na classificação por meio de provas, mesmo entendendo sua potencialidade para o desenvolvimento de habilidades no grupo tutorial. Ainda não conseguem compreender como realizar a avaliação formativa nos grupos tutoriais, em virtude, em especial, da subjetividade dessa avaliação,

além da falta de compreensão por parte do tutor de como conduzir o feedback. Entretanto, tem a noção de que a avaliação formativa é efetiva para promover mudanças em seu comportamento e competências para prática profissional.

Sob a égide dos Critérios de Idoneidade Didática Emocional inferimos que em grupos tutoriais no curso de Medicina, a avaliação formativa é percebida como essencial para autorregulação da aprendizagem pelos alunos, estimulando-os a melhorar a cada dia e podendo mediar as emoções no processo de aprender. Entretanto, o avaliar ainda é motivo de levar a comportamentos aversivos nos estudantes, a exemplo do medo de fracassar e ansiedade. Isso ocorre, em virtude da falta de uma avaliação formativa realizada em moldes estruturados que orientem tutores e alunos para avaliar 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, recomendamos que a educação emocional faça parte do contexto educativo, podendo ser elencada como uma habilidade a ser trabalhada ao longo do tutorial, bem como alvo de capacitações docentes.

Como limitações deste estudo, elencamos a ausência da tutora de maneira presencial, fato esse 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. Sugerimos 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.

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, mai./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, J.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, e138, 2022.

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.

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

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. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Brasil, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 18 janeiro 2023.

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.

BREDA, A.; FONT, V.; LIMA, V. 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.

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.

DE OLIVEIRA, Vanessa Teixeira Duque; BATISTA, Nildo Alves. Avaliação Formativa em Sessão Tutorial: Concepções e Dificuldades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.36, n.3, p.374-380, 2012.

DOS SANTOS, Ana Beatriz Rodrigues *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.

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

FERNANDES, Domingos. **Avaliação sumativa**. https://amareleja.edu.gov.pt/site/pdf/proj_maia/Folha_avaliacao_sumativa.pdf: [s.d.].

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, J. D; BATANERO, C.; FONT, V. Um enfoque ontosemiótico do conhecimento e a instrução matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n 2 - Jul./Dez. 2008.

GODINO, J.D. *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, J. D. **Indicadores de la idoneidade didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas**. In: XIII CIAEM-IACME. Recife, 2011.

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. 160p.

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 de janeiro 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. 122p.

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. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, E. A. **Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação**. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/projeto-maia-projeto-de-monitorizacao-acompanhamento-e-investigacao-em-avaliacao>: [s.n.].

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; DOS SANTOS, David Moisés Barreto. 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.

PASSOS, Rafaela; SOARES, Francisco. **Percepção dos docentes de um curso de medicina sobre a avaliação da aprendizagem**. In: 5º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. 2016, 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, M.F.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.

PINHEIRO, Malone Santos; ANDRADE, Maria Eliane de; JÚNIOR, Ricardo Luiz Cavalcanti de. **Descobrimo a aprendizagem baseada em problemas**. Aracaju: EDUNIT, 2019. 88 p.

PINTO, Jorge. **Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem**. In: ORTIGÃO, M *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, R.J. *et al.* **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ed. 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, 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, 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, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, ano 31, v.5, p.182-200, 2015.

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.

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**. Organización Panamericana de Saúde, 1997. 307 p.

VIGNOCHI, Carine *et al.* Considerações sobre Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação em Saúde. **Revista HCPA**, Rio Grande do Sul, v.29, n.1, p.45-50, 2009.

Conflitos de interesse: Não há.

Contribuição dos autores: Pedro Fonseca de Vasconcelos participou da etapa de Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Captação de recursos, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Redação do rascunho original, revisão e edição. Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão participou da Análise formal, Metodologia, Revisão da redação e edição. Ana Cristina Santos Duarte participou da Conceituação, Curadoria de dados, Metodologia, Administração de projetos, Supervisão, Revisão da redação e edição.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.