



BAHIANA
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDICINA E SAÚDE HUMANA

ALEXANDRA NOEMI SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES E ESTUDANTES DE CURSOS DE SAÚDE SOBRE A
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

TESE DE DOUTORADO

SALVADOR - BAHIA
2023



BAHIANA
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDICINA E SAÚDE HUMANA

ALEXANDRA NOEMI SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES E ESTUDANTES DE CURSOS DE SAÚDE SOBRE
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

TESE DE DOUTORADO

Salvador
2023

ALEXANDRA NOEMI SILVA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES E ESTUDANTES DE CURSOS DE SAÚDE SOBRE
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Medicina e Saúde Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Medicina e Saúde Humana.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Lima de Souza e Silva.

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Ieda Maria Barbosa Aleluia.

Salvador

2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas

S586 Silva, Alexandra Noemi

Percepção de docentes e estudantes de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. /Alexandra Noemi Silva. – 2023.
130f.: 30cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Lima de Souza e Silva

Coorientadora: Prof.^a Dra. Ieda Maria Barbosa Aleluia

Doutora em Medicina e Saúde Humana

Inclui bibliografia

1. Avaliação educacional. 2. Desempenho acadêmico. 3. Estudantes de ciências da saúde. 4. Pandemia. I Silva, Maria de Lourdes Lima de Souza e. II. Percepção de docentes e estudantes de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

CDU: 61.37

ALEXANDRA NOEMI SILVA

**“PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE CURSOS DE SAÚDE
SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR”**

Tese apresentada à Escola Bahiana de
Medicina e Saúde Pública, como
requisito parcial para a obtenção do
Título de Doutora em Medicina e Saúde
Humana.

Salvador, 4 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marise Reis de Freitas
Doutora em Infectologia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Dra. Sumaia Boaventura Andre
Doutora em Medicina e Saúde
Universidade Federal da Bahia, UFBA

Prof.^a Dra. Mary Gomes Silva
Doutora em Enfermagem
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, EBMSP

Prof.^a Dra. Caroline Alves Feitosa
Doutora em Saúde Coletiva
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, EBMSP

Prof.^a Dra. Maria Thaís de Andrade Calasans
Doutora em Medicina e Saúde Humana
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, EBMSP

Dedico este trabalho à minha mãe, mulher forte, guerreira e alegre que me ensinou, pelo exemplo, que a vida deve ser vivida com fé, alegria e determinação. E, apesar de não estar presente fisicamente, se faz presente em todos os dias da minha vida, guiando meus passos por onde quer que eu vá.

AGRADECIMENTOS

À Deus, N. Sr.^a Aparecida e meus guias espirituais pela luz que emanam e guiam meus passos todos os dias;

À Kika, que me ensinou por suas ações as coisas mais importantes da vida. Sua alegria de viver e seu pensamento crítico fortalecem meu coração nas horas de tristeza e aflição. Você é a razão pela qual eu sou quem eu sou hoje!;

À Paula, minha companheira, por suportar meus defeitos, tolerar meus humores, por sua compreensão nas minhas reclusões, pelo incentivo nos momentos difíceis e pelo amor, sempre! Obrigada por me fazer enxergar a vida de outra forma;

À Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Lima de Souza e Silva, minha orientadora, pelo acolhimento, disponibilidade, carinho, conhecimento e contribuições compartilhados. Agradeço imensamente pela confiança em mim depositada, tornando-me ainda mais motivada a desenvolver esta pesquisa;

À Prof.^a Dra. Ieda Maria Barbosa Aleluia, minha orientadora, pela disponibilidade, atenção e, principalmente, por emanar tranquilidade nos momentos em que eu mais precisava (*Houston, we have solutions!*);

À Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, em especial à Prof.^a Dr.^a Simone Passos, por seu estímulo constante para meu desenvolvimento profissional;

Às Prof.^a Dra. Marise Reis de Freitas e Prof.^a Dra. Sandra Regina Soares, por terem aceitado participar da banca de qualificação de minha tese, colaborando para o melhor desenvolvimento deste estudo;

Às Prof.^a Dra. Marise Reis de Freitas, Prof.^a Dra. Sumaia Boaventura Andre, Prof.^a Dra. Maria Thaís de Andrade Calasans, Prof.^a Dra. Caroline Alves Feitosa e Prof.^a Dra. Mary Gomes por aceitarem participar da banca de defesa, contribuindo com sugestões abalizadas por suas expertises, para o enriquecimento desta pesquisa;

À minha família do coração, Tânia, Moacir, Raissa, Giovanna, Stephannie, Bibi e Manu, por exaltarem minhas alegrias, cuidarem de mim nos momentos em que precisei, pelo apoio e atenção presentes em todos os momentos da minha vida; Mesmo de longe, sinto o carinho de vocês e me sinto amada;

Às minhas amigas-irmãs Thais, Marilaine e Jucimara por me “aguentar”, estimular, acompanhar, apoiar e amar nos momentos difíceis; agradeço imensamente por cada abraço reconfortante, por cada lágrima enxugada, por cada bronca recebida, por cada sorriso multiplicado e por cada “café terapia” que tivemos!

Aos professores da Pós-Graduação, em especial ao Dra. Ana Marice Ladeia, pelo acolhimento e presteza e aos colaboradores pela gentileza, sempre presentes no atendimento aos estudantes;

Aos docentes e estudantes de cursos de saúde, cuja participação voluntária, propiciaram a realização deste estudo.

*Quando sentirai (la forza è dentro noi)
Che afferra le tue dita (amore mio prima o poi)
La riconoscerai (la sentirai)
La forza della vita
Che ti trascinerà
Con se
Che sussurra intenerita:
"Guarda ancora quanta vita c'è!"*

Renato Russo ¹

RESUMO

Introdução: A avaliação de desempenho acadêmico é parte integrada do processo de ensino-aprendizagem e deve ser planejada a partir do reconhecimento e utilização de ferramentas para produção/construção do conhecimento. A introdução do conceito de avaliação por competências e a adoção de um modelo híbrido de ensino, demandam a adequação das metas educacionais e das ferramentas avaliativas as serem adotadas para verificação dos objetivos traçados em cada componente curricular dos cursos de graduação. **Objetivo:** Analisar a percepção de docentes e estudantes de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Metodologia:** estudo analítico e descritivo, de corte transversal, com abordagem quantitativa e qualitativa, realizado com 182 acadêmicos e 184 docentes de cursos de saúde, de ambos os sexos, com idade superior a 18 anos. A coleta de dados ocorreu entre abril de 2021 a janeiro de 2022, por meio da aplicação *on line* de questionários e entrevistas por via remota. Para as análises descritivas, foram utilizadas média e desvio padrão, para as variáveis numéricas e frequências absolutas e relativas, para as variáveis categóricas. Os dados qualitativos advindos da entrevista foram transcritos, após análise de conteúdo, foram categorizados, de acordo com a base de significação e de compreensão. **Resultados:** a amostra foi composta de 72,8% de mulheres, entre os docentes e de 72,5%, entre os estudantes. A mediana da idade entre professores foi de 47,5 (28-83) e de 21 (18-52), entre os discentes. Observou-se que as duas avaliações mais frequentemente utilizadas são a prova objetiva individual (23,2%) e o seminário em grupo (17,9%), segundo ambos os grupos. A prova individual dissertativa emergiu como a que os estudantes mais gostam de fazer (17,3%) enquanto, para os docentes, foi a identificada como a que menos gostam de fazer (26,7%). A ausência de direcionamento para conteúdos pedagógicos e didáticos durante o período da graduação foi citada nos discursos docentes como principal gatilho para a realização de formação específica para o exercício da docência. Ressaltaram igualmente a complexidade do desenvolvimento de aspectos comportamentais e a elaboração de ferramentas avaliativas que abarquem essa competência. Por fim, os docentes apontaram dificuldades de implementação de avaliações destinadas à verificação dos objetivos propostos no plano de ensino das disciplinas. Os estudantes elegeram o domínio cognitivo como o que apresenta maior facilidade para avaliação. Quanto às competências atitudinais, acreditam ser de avaliação difícil, dada a característica subjetiva implícita e informam não ter conhecimento de ferramentas aplicáveis para esse fim. **Considerações finais:** A análise da percepção das avaliações de desempenho entre docentes e estudantes evidenciou uma distorção entre como os estudantes consideram ser mais bem avaliados e como os docentes avaliam os estudantes. Não obstante ao fato de perceberem a relevância do desenvolvimento de habilidades e atitudes, os docentes mantêm o conhecimento teórico como foco de suas avaliações. Os estudantes, por outro lado, acreditam que, durante as discussões dos estudos de casos clínicos e nas atividades práticas, podem demonstrar suas competências de forma integrada, permitindo ao docente observar seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Palavras-Chave: Avaliação educacional; Desempenho acadêmico; Estudantes de Ciências da Saúde; Docentes. Pandemia.

ABSTRACT

Introduction: Academic performance assessment is an integrated part of the teaching-learning process and should be planned based on the recognition and use of tools for knowledge production/construction. Introduction of evaluation by competencies concept and the hybrid teaching model, demand adequacy of the educational goals and of the evaluation tools to be adopted to verify the objectives outlined in each curricular component of the graduation courses. **Objective:** Analyze the perceptions of professors and students of health courses about the evaluation of learning in higher education. **Methodology:** an analytical and descriptive cross-sectional study with a quantitative and qualitative approach, carried out with 182 academics and 184 professors of health courses, of both sexes, aged over 18 years. Data collection took place between April 2021 and January 2022, through the online application of questionnaires and remote interviews. For descriptive analyses, mean and standard deviation were used for numeric variables and absolute and relative frequencies for categorical variables. The qualitative data from the interview were transcribed, after content analysis, were categorized according to the basis of meaning and understanding. **Results:** The sample was made up of 72.8% women among professors and 72.5% among students. The median age among teachers was 47.5 (28–83) and 21 (18–52) among students. It was observed that the two most frequently used assessments are the individual objective test (23.2%) and the group seminar (17.9%), according to professors and students. The individual essay test emerged as the one that students most like to do (17.3%), while, for teachers, it was identified as the one that students least like to do (26.7%). The absence of direction for pedagogical and didactic content during the graduation period was mentioned in the professors' speeches as the main trigger for carrying out training for teaching. They also highlighted the complexity of developing behavioral aspects and the elaboration of evaluation tools that cover this competence. Finally, the professors pointed out difficulties in implementing assessments aimed at verifying the objectives proposed in the disciplines' teaching plans. The students chose the cognitive domain as the one that presented the easiest evaluation. As for attitudinal competences, they believe that they are difficult to assess, given the implicit subjective characteristic, and they report not having knowledge of applicable tools for this purpose. **Final considerations:** The analysis of the perception of performance evaluations among professors and students showed a distortion between how students consider themselves to be evaluated and how professors evaluate students. Despite the fact that they perceive the importance of developing skills and attitudes, professors maintain theoretical knowledge as the focus of their assessments. Students, on the other hand, believe that, during discussions of clinical case studies and practical activities, they can demonstrate their competences in an integrated way, allowing professors to observe their personal and academic development.

Keywords: Educational Assessment; Academic Performance; Students; Health Occupations; Professor; Pandemics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Classificação das metodologias ativas de acordo com o processo de aprendizagem.....	21
Quadro 2 - Formas de avaliação	29
Quadro 3 - Métodos de aplicação da avaliação e suas formas	31
Figura 1 - Pirâmide de Miller.....	25
Figura 2 - Modalidades de simulação.....	28
Figura 3 - Frequência dos cursos de graduação seguido pelos estudantes, 2021 (n=182).....	53
Figura 4 - Frequência do semestre letivo cursado pelos estudantes, 2021 (n=182).....	53
Figura 5 - Percentual da utilização dos tipos de simulação pelos docentes, 2021 (n=184).....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes, segundo idade, sexo, tipo de instituição de ensino, 2021 (n=366).	51
Tabela 2 - Frequência da formação acadêmica e curso de atuação dos docentes, 2021 (n=184).	52
Tabela 3 - Frequência do tempo de docência, 2021 (n=184).	52
Tabela 4 - Frequência das avaliações mais utilizadas, segundo docentes e estudantes, 2021.	54
Tabela 5 - Frequência das avaliações que os estudantes mais gostam e menos gostam de fazer, segundo docentes e estudantes, 2021.	54
Tabela 6 - Frequência dos tipos de avaliação mais utilizados nos cursos de saúde, mais citados pelos docentes, 2021 (n= 271).	55
Tabela 7 - Frequência dos demais tipos de avaliação mais utilizados nos cursos de saúde, segundo docentes, 2021 (n= 90).	56
Tabela 8 - Frequência das avaliações utilizadas por docentes de instituições privadas e públicas, 2021.	56
Tabela 9 - Frequência das avaliações mais utilizadas, segundo docentes e as avaliações que os estudantes acreditam que melhor verificam o desempenho acadêmico, segundo estudantes, 2021.	57
Tabela 10 - Frequência da realização de feedback dos resultados das avaliações, seu efeito e interferência no planejamento do componente curricular, segundo docentes e estudantes, 2021 (n= 184/182).	58
Tabela 11 - Caracterização dos docentes entrevistados, 2021.	61
Tabela 12 - Caracterização dos estudantes entrevistados, 2021	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	15
2.1	Objetivo Primário	15
2.2	Objetivos Secundários	15
3	REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1	Contextualização Histórica da Avaliação	16
3.2	Conceitos, finalidades e métodos de avaliação	22
3.3	Fatores que influenciam a avaliação	31
3.3.1	Formação pessoal	32
3.3.2	Formação e aperfeiçoamento docente	33
3.3.3	Formação dos estudantes	35
3.3.4	Outros Fatores	37
3.4	A avaliação no século XXI	37
4	METODOLOGIA	44
4.1	Delineamento do estudo	44
4.2	População: recrutamento e seleção da amostra	44
4.3	Procedimento de coleta de dados	45
4.4	Tratamento e apresentação dos dados	48
4.5	Aspectos éticos	50
5	RESULTADOS	51
5.1	Verificação da extensão do objeto de pesquisa	51
5.1.1	Caracterização dos docentes e estudantes	51
5.1.2	Sobre as avaliações	53
5.2	Verificação da percepção sobre a avaliação	59
5.2.1	Caracterização dos docentes	60
5.2.2	Anotações do pesquisador durante entrevista com docentes	61
5.2.3	Percepção docente	62
5.2.4	Caracterização dos estudantes	65
5.2.5	Anotações do pesquisador durante entrevistas com estudantes	66
5.2.6	Percepção dos estudantes	66
6	DISCUSSÃO	73
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	90
	ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho acadêmico é parte integrada do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, vem apresentando alterações conceituais ao longo do tempo. Como parte do processo cognitivo, a avaliação deve ser planejada a partir do reconhecimento e utilização de ferramentas para produção/construção do conhecimento², de forma que também possa atuar como instrumento de aprendizagem, de progresso e de consciência crítica³.

Ainda, a avaliação deve propiciar ao docente a verificação da consistência na aquisição do conhecimento e da adaptação do educando às metodologias educacionais aplicadas e seus métodos avaliativos³. Neste sentido, Luckesi⁴ define a avaliação como “...peça fundamental para o professor diagnosticar onde estão os problemas e, com isso, reorientar o estudante na busca pelo melhor resultado”.

Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem mantém forte ligação com os fundamentos da educação tradicional onde a relação professor/estudante é centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos⁵. Neste modelo, os métodos avaliativos seguem perpetuando e valorizando, majoritariamente, a verificação do conhecimento⁶. Apenas no séc. 19 ocorreu a condução do estudante ao centro do processo educativo, focalizando o desenvolvimento das relações, a construção do conhecimento e, conseqüentemente, alterando o modo de se pensar a avaliação⁷.

No Brasil, o conselho nacional de educação estabeleceu, em 2001, diretrizes específicas para os cursos na área da saúde e introduziu o conceito de “avaliação de competências, habilidades e conteúdo”⁸. Esse novo modo de pensar a avaliação foi fundamentada em referenciais teóricos voltados à obtenção dos objetivos propostos para a avaliação, como a taxonomia de Bloom e a pirâmide de Miller, que ampliam o olhar avaliativo para as competências atitudinais, complementares ao perfil do egresso que se pretende formar⁹⁻¹¹.

Da mesma forma, ocorreu uma reconstrução dos métodos avaliativos, tanto no que se refere à forma de aplicação (escrita, oral, comportamental, monitoramento/

observacional), quanto à sua finalidade/ função, seja diagnóstica, formativa ou somativa¹². Assim, entende-se que a escolha do método avaliativo a ser utilizado fundamenta-se no objetivo traçado pelo educador, como a verificação do nível de conhecimento do estudante¹³, averiguação do acompanhamento do processo em busca do objetivo, pelo estudante³ ou permitir ao educando uma reestruturação, se preciso for, por meio de um redirecionamento no processo de aprendizagem¹⁴.

As inovações digitais e a educação híbrida, alavancaram a utilização de novas metodologias avaliativas, tanto nos momentos virtuais quanto nos presenciais⁷, gerando nos estudantes, um dualismo ideológico que se manifesta, ora apresentando críticas recorrentes em oposição às formas tradicionais de avaliação da aprendizagem, ora requerendo o retorno ao tradicionalismo das avaliações¹⁵. Nos docentes, tais novidades podem ocasionar certo desconforto, visto que, impregnados pelos métodos avaliativos tradicionais, precisam apropriar-se dessas metodologias para acompanhar este modelo de ensino¹⁶.

Enquanto atuante na área de saúde, sempre entendi que o profissional é um ser multidimensional, cuja construção se inicia na graduação e requer constante investimento em aperfeiçoamento e atualização para atuação na área. Entretanto, excetuando-se cursos específicos, há uma lacuna a ser preenchida no que se refere às metodologias de ensino e, conseqüentemente, no desenvolvimento de processos avaliativos, tornando-os suscetíveis às experiências e diversidades individuais.

Como docente, percebo que os objetivos traçados nos planos de ensino a serem alcançados em cada componente curricular, frequentemente são desconsiderados no emprego dos métodos para avaliação do desempenho acadêmico. Ainda, observa-se demasiada predileção para a avaliação do conhecimento, em prejuízo das demais habilidades necessárias e requeridas. Do outro lado da equação, o comportamento dos estudantes igualmente denota exacerbada preocupação com as avaliações de caráter somativo, postergando o desenvolvimento dos demais os aspectos da aprendizagem.

A inquietação advinda dessas observações culmina com a responsabilização de docentes e estudantes, para avaliar o desenvolvimento das competências que irão compor o perfil do profissional de saúde.

Assim, emergiram as questões: professores e estudantes percebem a avaliação da mesma maneira? Qual o tipo de avaliação mais utilizada pelos professores? Como os estudantes acreditam ser mais bem avaliados?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Primário

Analisar a percepção de docentes e estudantes de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, na região metropolitana de Salvador, Bahia.

2.2 Objetivos Secundários

- Identificar metodologias e práticas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos docentes de cursos de saúde;
- Comparar as metodologias e práticas utilizadas para avaliação da aprendizagem entre os cursos de saúde de instituições de ensino superior, públicas e privadas;
- Descrever a utilização dos tipos de avaliação, segundo sua função;
- Listar metodologias e práticas de avaliação da aprendizagem que melhor avaliam o desempenho acadêmico, segundo a percepção do estudante;
- Investigar a ocorrência de capacitação específica dos docentes para a prática pedagógica;
- Indicar as facilidades e dificuldades para a compatibilização da avaliação no currículo guiado por competências, segundo a percepção dos docentes;
- Analisar as adaptações realizadas no planejamento e elaboração das avaliações de desempenho acadêmico, durante a pandemia, segundo docentes e estudantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo avaliar tem origem no Latim (*a- valere*) e significa “dar valor à”. Quando inserida no contexto educacional, e ao longo do tempo, a definição da avaliação vem sofrendo modificações de acordo com a percepção quanto à sua finalidade¹⁷. Nos itens a seguir, apresentam-se alguns parâmetros teóricos para fundamentar o entendimento da avaliação, em toda sua complexidade.

3.1 Contextualização Histórica da Avaliação

A concepção de avaliação caminha ao longo da história assumindo nomenclaturas e objetivos diversos¹⁸. Presume-se que tenha surgido na sociedade chinesa, nos anos de 1.200 a.C., com a finalidade de examinar e selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público, assumindo uma forma de controle e manutenção social¹⁹. Na Grécia, em 300 a.C., Sócrates ressignifica a frase postulada à entrada do templo de Apolo “conhece-te a ti mesmo”, sugerindo a necessidade da autoavaliação para possibilitar o alcance da sabedoria²⁰.

Na idade média, do século V ao X, as escolas, sob responsabilidade da igreja, adotaram o método racional e o argumento de autoridade, bastando aos estudantes, quando examinados, reproduzir integralmente o que se ouvia ou lia, como demonstração convincente do saber. Com o surgimento das universidades, no século XI, ocorre a adoção de ciclos de ensino: o ciclo inicial, para dominar os instrumentos da leitura; o ciclo intermediário, das artes liberais (gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música), para formar o homem livre, em contraponto ao homem manual. E o terceiro ciclo, da teologia, medicina e direito, áreas nas quais era possível se tornar mestre ou doutor. Neste modelo de ensino, o exame poderia resultar em reprovação, mas não impediria o estudante de continuar avançando em seu ciclo de aprendizagem, sendo este submetido a nova avaliação quando seu professor/ orientador percebesse ser o momento adequado²¹.

No Brasil, as avaliações começam a ser sistematizadas a partir do século XVI, coincidindo com o período de colonização. Nesta época, os jesuítas elaboraram um

documento, conhecido como *Ratio Studiorum*, formalizando as práticas pedagógicas baseadas em valores religiosos, introduzindo a ideia de que os estudantes deveriam ser examinados ao final do ano letivo vigente. Esse documento igualmente estabelece medidas para dificultar a comunicação entre os acadêmicos e, conseqüentemente, o compartilhamento das respostas como, por exemplo, proibir o empréstimo de materiais, distanciamento mínimo entre eles e estabelecimento de tempo máximo para realização da avaliação⁴. De acordo com o desempenho do estudante e disciplinaidade de suas atitudes, eram empregados castigos ou premiações¹⁹. Neste contexto, o professor assume o papel de detentor do saber e os acadêmicos são meros receptáculos de informações, conforme Freire²² relata:

(...) Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (p. 66-67).

Nessa modalidade de ensino, o conhecimento é representado por verdades incontestáveis; a aprendizagem é uma soma de informações apresentadas de forma linear, por meio de exposição oral e demonstração dos conteúdos, ignorando as experiências trazidas pelos estudantes. Assim a avaliação assume um papel de mera verificação, tornando a prática pedagógica estática¹⁹.

O exame passa a impedir a progressão do educando em seu processo de aprendizagem a partir da criação das escolas dos irmãos da vida comum, nos Países Baixos, século XV, que introduziram a serialização no processo educacional²³. No século XVII, o bispo protestante John Amós Comênio, publicou o livro chamado *Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos*, incitando a intimidação dos estudantes para obter a devida atenção às lições dadas em sala de aula^{4,19}. A valorização de aspectos cognitivos como a memória e, conseqüente classificação dos acadêmicos, superficializa a finalidade da aprendizagem estimulando a memorização, em detrimento da construção do conhecimento. Luckesi⁴ afirma que a avaliação do estudante realizada com objetivo de cobrança e, até mesmo, punição, valoriza apenas os aspectos cognitivos superestimados à memória, em detrimento da elaboração do raciocínio.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, com o surgimento das primeiras escolas modernas e a criação de bibliotecas, possibilitando o acesso aos livros. Assim, a avaliação educacional passa a produzir importantes efeitos sociais e, conseqüentemente, forte significado político²¹. No Brasil, ocorre a substituição das escolas jesuíticas pela implantação do ensino público oficial, em 1792, por meio das chamadas Aulas-Régias. No início do século XIX, a chegada da corte no Brasil, alavancou a criação dos primeiros cursos de ensino superior (Academia Real da Marinha, 1808; Academia Médico-cirúrgica da Bahia, 1808; Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro, 1809 e Academia Real Militar, 1810), sem que, entretanto, ocorresse modificação das práticas avaliativas^{24,25}.

Ainda no século XIX, surge, nos Estados Unidos da América, o termo “avaliação da aprendizagem”, institucionalizando a prova escrita e promovendo melhorias no padrão educacional, tais como a utilização de questões específicas ao invés de questões gerais e buscando padrões educacionais mais objetivos¹⁸. Em 1934, Ralph Tyler propõe o termo “avaliação educacional”, simultaneamente ao surgimento da educação por objetivos²⁵.

Como marcos importantes para a educação no Brasil destacam-se a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1931, e o Manifesto dos Pioneiros da Escola, em 1932, conduzindo o estudante ao centro do processo educativo e focalizando o desenvolvimento das relações e a construção do conhecimento através do contato direto com o objeto. Em 1961, é elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, que permitiu às instituições de ensino a organização do currículo e independência para adotar práticas avaliativas²⁴. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentada em 1996, substituiu a terminologia “aferição do aproveitamento escolar” por “avaliação da aprendizagem”²⁴.

A partir do surgimento da Psicologia da Educação, no final do século XIX e início do século XX, em união com a Pedagogia, consolidou-se a Psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das

peças. Entretanto, posto a impossibilidade de avaliação de outras dimensões do indivíduo, passou a ser utilizada para avaliações específicas, como a avaliação dos níveis de atenção²⁶.

Ainda nesse período, ocorre uma mudança de percepção sobre a finalidade da avaliação e as consequências de sua aplicação, passando a serem observadas as diferentes possibilidades de utilização dos resultados das práticas avaliativas para direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os resultados das avaliações permitiriam tanto o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, quanto a flexibilização do planejamento pedagógico do professor, priorizando o processo educativo²⁵.

Tendo em vista a heterogeneidade da população brasileira, sua diversidade socioeconômica e cultural, além da contínua transformação devido às atualizações tecnológicas e de informação, o mercado de trabalho busca profissionais com formação de qualidade, que contemple não só o “saber”, considerando, principalmente, as habilidades e atitudes que complementam as competências requeridas para atender às demandas desse mercado²⁷. Assim, a partir de 1980, surgem as metodologias ativas com vistas a estimular o estudante a ser responsável por seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa²⁸.

Organizar um currículo baseado em competências requer a reestruturação da lógica de divisão por disciplinas, com vistas a integração de assuntos, em concordância com a formação proposta pela instituição de ensino, uma vez que as competências por si expressam a assimilação de conteúdos diversos, conceitos e processos metodológicos²⁹. Desta forma, a educação deverá estar voltada para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, preparando-os para sua vida cidadã e para o mercado de trabalho³⁰. Para sedimentar as mudanças na representação curricular e na prática docente, Perrenoud³¹ propõe:

(...) Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os estudantes a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural³¹.

Essa transformação no ensino, incorpora modelos de diversos pensadores que destacam a autonomia do estudante, como a aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, a aprendizagem por experiência de Frenet, as teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, a aprendizagem significativa de David Ausubel, a crítica ao modelo de educação bancária de Paulo Freire e o construtivismo do francês Michael Foucault³². Para fomentar a autonomia, o educando deverá ser estimulado a construir o conhecimento, participando proativamente das aulas (inteirando-se ao assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando), edificando, assim, uma aprendizagem ativa e significativa³³.

As metodologias ativas, surgidas nos anos de 1980, buscam atender aos diversos fatores intervenientes no processo de aprendizagem e às múltiplas habilidades a serem desenvolvidas no estudante²⁸. Neste contexto e, a partir de uma tentativa de minimizar os preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar, emerge o conceito de grupos de estudo e trabalhos colaborativos com a finalidade de incrementar uma parceria entre os diferentes indivíduos participantes, desenvolvendo interdependência para as atividades propostas pelo professor e permeando a convivência, reconhecimento e respeito³⁴.

Diversas formas de metodologias ativas foram desenvolvidas ao longo dos anos e classificadas de acordo com a proposta de aprendizagem: colaborativa ou cooperativa. Apesar da frequente intersecção entre os conceitos adotados por autores, entende-se que, apesar de ambas indicarem uma ação conjunta, na aprendizagem cooperativa poderá haver relações desiguais e hierárquicas entre os participantes do grupo. Já na aprendizagem colaborativa, a liderança será compartilhada em um processo de confiança mútua³⁵.

Lovato, Michelotti, Silva e Loretto³², em seu estudo de revisão, listaram as principais metodologias ativas de aprendizagem utilizadas e categorizaram tais métodos nas aprendizagens colaborativas e cooperativas. Essa categorização pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 1 - Classificação das metodologias ativas de acordo com o processo de aprendizagem.

Classificação das metodologias ativas	
Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
Aprendizagem Baseada em Problemas <i>(Problem Based Learning – PBL)</i> Aprendizagem Baseada em Projetos <i>(Project Based Learning)</i> Aprendizagem Baseada em Times <i>(Team based Learning- TBL)</i> Instrução por pares Problematização Sala de aula Invertida	Jigsaw Divisão dos estudantes em equipes para o sucesso <i>(Student Teams Achievement Divisions – STAD)</i> Torneios de Jogos em Equipes <i>(Teams Games Tourtment – TGT)</i>

Fonte: Lovato FL; Michelotti A; Silva CB; Loretto ELS. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. Acta Scientiae. 2018; 20 (2); 154-171.³²

Para escolher a metodologia ativa a ser aplicada, o professor deverá reconhecer as características peculiares ao seu grupo de estudantes, de forma que a metodologia escolhida se adapte às metas propostas para cada aula/ assunto. Moran³⁶ complementa que as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

O processo de aprendizagem ganha novas formas com a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TICs), revelando infinitas possibilidades de utilização no processo educacional, possibilitando aumentar o alcance das instituições de ensino e diminuindo as distâncias geográficas³⁷. O ensino à distância (EAD), regulamentado no Brasil pelo decreto nº 5.622/05, apresenta aos acadêmicos o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), estabelecendo uma plataforma de comunicação e interação entre educadores e estudantes, porém requerendo capacitação e atualização de professores para melhor aproveitamento das ferramentas disponíveis nesse novo ambiente de aprendizagem³⁸.

Esse avanço tecnológico requer, igualmente, que as instituições formadoras desenvolvam indicadores do desenvolvimento de competências nos estudantes, adequando seus métodos de avaliação²⁷. Neste sentido, o uso de tecnologias e de

recursos digitais, possibilitam a diversificação da avaliação de acordo com a habilidade a ser desenvolvida⁷.

3.2 Conceitos, finalidades e métodos de avaliação

Avaliar torna-se uma atividade complexa diante da diversidade de objetivos a serem atendidos, métodos e tipos de avaliação utilizados e de elementos intervenientes, tanto no que concerne à instituição de ensino, como recursos materiais e tecnológicos, quanto ao que se relaciona aos atores, professores e estudantes, como motivação, valores e concepções³⁹.

A avaliação tradicional, segundo Oliveira e Santos¹⁸, enfatiza a identificação e interpretação do desempenho dos educandos, traduzida em um escore emitido por símbolos alfanuméricos ou conceituais e categóricos, utilizando-se de julgamento referente ao desempenho do grupo ou individual. Todavia, o escore obtido pode não corresponder ao real conhecimento do estudante, considerando que muitos dedicam-se a decorar os conteúdos, apenas para obtenção de melhores notas/conceitos, imprimindo um cunho negativo à prática avaliativa^{5,40}.

Compreendendo o papel transformador da educação, a avaliação visa verificar nos estudantes a ocorrência das modificações de comportamento almejadas, durante o processo de ensino⁶. Para Bloom, Hasting e Madaus⁴¹, é um instrumento da prática educacional para determinar em que medida os discentes estão desenvolvendo ideias, trabalhos, soluções, métodos e materiais para obtenção dos objetivos traçados, utilizando padrões quantitativos ou qualitativos. Já Lima, 1996 apud Campos³⁹ apresenta um conceito bastante amplo de avaliação, referindo que o alcance dos objetivos, a identificação da necessidade de atenção individual, ou de grupos de estudantes, e o saneamento das deficiências de aprendizagem serão obtidos por meio da reformulação das estratégias de ensino.

Em síntese, alguns autores adotaram a definição relacionada somente à valorização do conhecimento; outros acrescentaram o atendimento aos objetivos propostos e por

fim, autores que associaram a avaliação com a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do discente e direcionar a tomada de decisão de educadores¹⁷.

Abarcando esse último conceito, as estratégias de ensino assumem novos rumos adotando metodologias ativas centralizadas na participação efetiva dos acadêmicos na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida⁴². A participação efetiva do estudante lhe confere o papel de gestor da construção de seu processo de formação e expõe a necessidade de uma relação dialética entre docentes e discentes "...de modo a não haver docência sem discência, na medida em que as duas se explicam"⁴³.

Nesta perspectiva, a avaliação apropria-se da função de interação entre o processo de ensino e os objetivos propostos, analisando os resultados obtidos segundo seus efeitos em sala de aula. Considerando que a aprendizagem não é linear, as práticas avaliativas devem ser diversificadas e compostas por características e funções que permitam diagnosticar, acompanhar e (re)orientar a aprendizagem⁴⁴.

Assim, os processos avaliativos assumem características diversificadas e com métodos de aplicação que variam, em consonância com a prática pedagógica adotada, de acordo com os recursos disponíveis e capacitação do educador. Para tanto, o planejamento da avaliação deve ser realizado, observando-se o plano de ensino do componente curricular, organizando quantidades e características das avaliações a partir da determinação de: 1) Objetivos a serem desenvolvidos pelos estudantes; 2) Função da avaliação; 3) Forma; 4) Elaboração das questões e, 5) Método de aplicação⁴⁵.

Alguns referenciais teóricos têm sido utilizados para direcionar o objetivo da avaliação, com vistas a atender demandas relacionadas à tomada de decisões e motivação para novas aprendizagens⁴⁶. Dentre esses, destacam-se o modelo proposto por Kirkpatrick, a Taxonomia de Bloom e a Pirâmide de Miller, como os mais utilizados.

O modelo de Kirkpatrick propõe que a avaliação ocorra em quatro níveis: 1. Reação: propõe mensurar, quanti e qualitativamente, o grau de satisfação do estudante em

relação ao curso, ao conteúdo e, também, sobre as expectativas para melhorar seu desenvolvimento; 2. Aprendizagem: refere-se à avaliação da aprendizagem adquirida traçando metas de desempenho para análise comparativa; 3. Conduta/comportamento: avalia a utilização das competências adquiridas para prática de trabalho e 4. Resultados: a avaliação do impacto da mudança de comportamento, identificando os principais indicadores de alcance dos objetivos propostos, durante o processo⁴⁷.

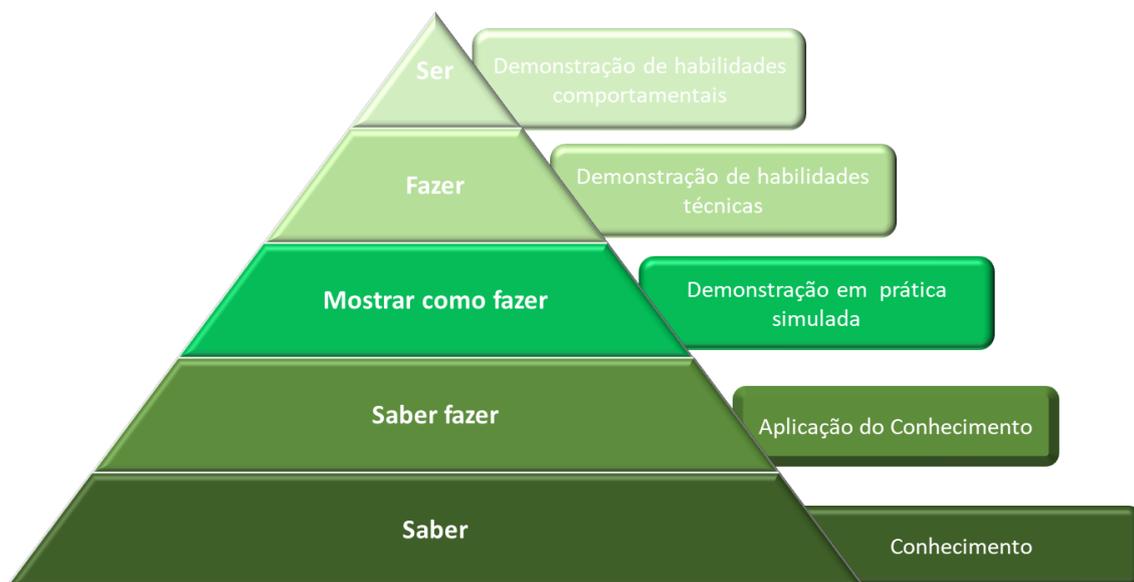
A taxonomia de Bloom, publicada em 1956, e revisada em 2001, estabelece três conjuntos de objetivos educacionais: 1. Domínio Cognitivo: subdividido em a) tipo de conhecimento a ser adquirido (factual, conceitual, procedimental e metacognitivo) e b) processos cognitivos utilizados (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar). 2. Domínio Afetivo (publicado em 1964): contempla o comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores e 3. Domínio Psicomotor (incluído em 1972): abrangendo reflexos, percepção, aptidões físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal⁴⁸.

Objetivando fornecer subsídios para a construção do conhecimento e avaliação na educação médica, Miller propôs a pirâmide do conhecimento (Figura 1), que vem sendo utilizada como modelo para a avaliação da competência profissional em saúde⁴⁹. Trata-se de um instrumento organizado em quatro níveis que compreendem as capacidades relacionadas aos recursos necessários para desenvolvimento de competências: conhecimento (dividido em duas partes), habilidades e atitudes. O conhecimento diz respeito ao “saber” e ao “saber fazer” e compõem os dois primeiros níveis da base da pirâmide. No terceiro nível, estão as atividades relacionadas ao “mostrar como fazer” em situações clínicas vivenciadas em ambiente controlado e, no topo da pirâmide, destacam-se as atitudes do “fazer” em situações clínicas reais^{10,46,49}.

Em 2016, um novo patamar foi acrescentado à pirâmide de Miller visando contemplar aspectos relacionados à identidade profissional, o “ser”. Neste quesito, serão verificadas atitudes, valores e comportamento esperados para o profissional que pensa, sente e age como profissional da área de saúde, de forma consistente ¹¹.

Avaliar profissionalismo significa avaliar o comportamento profissional de um estudante, que inclui a incorporação de valores e atitudes coerentes com a identidade profissional. Para tanto, o Conselho Médico Geral do Reino Unido lançou, em 2016, novas diretrizes de avaliação para a graduação e a pós-graduação em Medicina, enfatizando a contribuição dos processos avaliativos para os conteúdos relacionados à segurança do paciente⁵⁰.

Figura 1 - Pirâmide de Miller



Fonte: Adaptada de Cruess RL, Cruess SR, Steinert Y. Amending Miller's pyramid to include professional identity formation. Acad Med. 2016;91(2):180-5. doi: 10.1097/ACM.0000000000000913¹⁶.

Estabelecido o objetivo a ser avaliado, o próximo passo será determinar a função da atividade avaliativa a ser aplicada. Luckesi⁴ e Medeiros⁶, atestam duas funções: 1) Classificatória, descrita anteriormente como avaliação tradicional e 2) Diagnóstica, representada pela identificação de avanços, recuos e dificuldades, tanto nos estudantes como no professor, que, após constatarem tais dificuldades, devem procurar, ou não, modificar a maneira de ensinar para atingir com clareza e eficácia os objetivos.

Bertino Neto⁵¹, considera, além da função diagnóstica já descrita, que a avaliação cumpre outras duas funções: 1) pedagógico-didática, referente ao cumprimento dos objetivos gerais e específicos no processo educativo e 2) de controle que, quando

aplicada de forma sistemática e contínua, permite identificar, no professor e no discente, a frequência das variações e de resultados.

Outros autores apontam três funções da avaliação como as mais utilizadas no processo educativo: Diagnóstica, Formativa e Somativa, estabelecendo o foco dessas práticas na valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e enfatizando sua aplicação de forma contínua e cumulativa²⁴.

A avaliação diagnóstica, mais recentemente renomeada como informativa, é aquela que acontece geralmente no começo do curso, ano letivo ou do componente curricular, buscando identificar o estágio de aprendizagem ou desenvolvimento em que os estudantes se encontram, esclarecendo quais os pré-requisitos necessários para o ingresso numa nova etapa de ensino, e aqueles que já detêm. Este tipo de avaliação pode ser igualmente aplicada durante o processo de ensino e aprendizagem, buscando-se causas de deficiência e permitindo a reorganização da prática educativa^{4,12,51,52}.

A avaliação formativa exerce função de controle do desenvolvimento do estudante, uma vez que objetiva verificar o alcance dos objetivos propostos. Entretanto, assume uma característica orientadora, e não classificatória, permitindo que educandos e professores avaliem, modifiquem ou adaptem os caminhos trilhados para alcançar os objetivos estabelecidos. Em atendimento à essa finalidade, a aplicação da atividade avaliativa com esta função, ocorre em momentos diversos durante todo o processo de ensino e utiliza o *feedback* dos resultados da avaliação como ferramenta de aprendizagem e para reorganização da prática pedagógica^{41,53}. Além disso, a utilização do *feedback* permite que o acadêmico realize uma autoavaliação, analisando as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, subsidiando a formulação de ações que contribuam para sua aprendizagem⁵³.

A avaliação realizada durante o processo de ensino permite tanto a obtenção sistemática dos resultados, como a verificação da eficácia dos métodos adotados pelo educador⁶. Perrenoud⁵⁴ enfatiza a necessidade da adoção de avaliações contínuas e de caráter formativo, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo como

pessoa, identificando as causas de dificuldades para aquisição de informação e transformação em conhecimento.

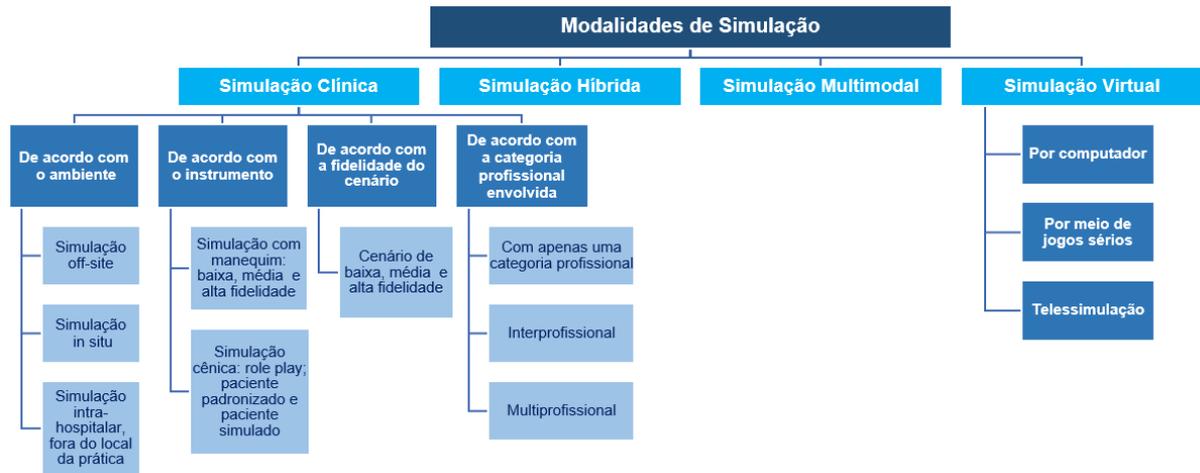
O processo avaliativo de função somativa, realiza-se ao final do curso, período ou unidade de ensino. Está geralmente voltado para a certificação, promoção ou seleção, assumindo caráter classificatório a partir da obtenção dos objetivos inicialmente estabelecidos⁵¹. Os avaliadores (educadores) são os reguladores desse processo, pois estabelecem padrões autocráticos de aproveitamento, desconsiderando os fatores que atuam no processo educativo e a atuação do professor como modelador das atividades desenvolvidas⁴.

Por fim, a avaliação somativa é aquela que visa o resultado, os valores, notas, conceitos, obtidos em provas, testes, exames, trabalhos etc. e está frequentemente associada a objetivos de controle e classificação do estudante¹². Perpassa as fases do conhecimento, compreensão, apreciação, análise e síntese, utilizando critérios valorativos acerca dos resultados da atividade avaliativa, pautada em padrões compreendidos como de excelência da aprendizagem de qualidade³⁹.

A utilização da simulação clínica destaca-se como metodologia ativa, com função educacional e avaliativa, para os cursos de saúde. Definida como estratégia pedagógica orientada pela aprendizagem experiencial, busca garantir o desenvolvimento de competências necessárias para assistir aos pacientes de modo seguro, a partir de situações assistenciais simuladas, selecionadas por similitudes com a prática clínica, com o propósito de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências requeridas para a formação profissional⁵⁵.

A diversidade de nomenclaturas para caracterizar os tipos de simulação pode dificultar a compreensão de docentes na escolha da ferramenta mais adequada para obtenção do objetivo proposto em cada situação-problema que o componente curricular do curso requeira⁵⁶. Neste sentido, alguns autores^{56,57} propuseram-se a elencar as principais modalidades da simulação clínica, apresentada na figura a seguir:

Figura 2 - Modalidades de simulação



Fonte: Adaptado de Pereira, Nascimento, Regino, Pires, Nascimento, Siqueira *et al.*, 2021⁵⁶.

Quanto ao tipo de ambiente, a simulação *off-site* é definida como aquela que ocorre fora do ambiente hospitalar; como *intra-hospitalar*, quando tem lugar no próprio ambiente hospitalar, entretanto fora do local de atuação dos profissionais de saúde e *in situ*, quando ocorre no próprio local de prática dos estudantes participantes⁵⁸.

Quanto ao instrumento utilizado para a simulação, o uso de simuladores humanos (ou manequins) tem recebido maior atenção pelos cursos de saúde, em especial dos cursos de enfermagem e medicina⁵⁶. Esses manequins são categorizados conforme a similitude com a fisiologia e anatomia humana, chamada de grau de fidelidade. Hemerson, Rodrigues, Machado Neto e Sovierzoski⁵⁹ conceituam como de baixa fidelidade os manequins estáticos, ou partes anatômicas, não controlados por computador, portáteis e de baixo custo; como de média fidelidade aqueles que apresentam respostas (sons fisiológicos) verificáveis pelos estudantes. Já os manequins de alta fidelidade, além de apresentar as vantagens dos antecessores, ainda possuem movimentos oculares e respiratórios, possibilitam a monitorização de pressão arterial, pulsação e eletrocardiograma e, ainda, simulam respostas a medicamentos. Os manequins de média e alta fidelidade podem ser operados por meio de computador.

Ainda como instrumento, a simulação cênica pode ocorrer por meio do *role play*, onde o acadêmico assume papéis diferentes no cenário simulado; por meio de

pacientes simulados, onde atores treinados desempenham papéis em cenários simulados e por meio de pacientes padronizados, assim denominado quando um membro da comunidade concorda em assumir o papel do paciente para uma atividade de aprendizagem⁵⁸.

A simulação virtual pode ser realizada por meio de programas/ aplicativos acessados por computador, que permitem acesso ao cenário simulado, por via remota. Da mesma maneira, os jogos sérios concedem aos estudantes a oportunidade de atuar em um cenário clínico⁶⁰.

A simulação híbrida utiliza duas modalidades diferentes, de forma combinada, para que um tipo aprimore e potencialize os resultados de aprendizagem do outro; enquanto a multimodal abrange várias modalidades de uma só vez, no mesmo cenário⁶¹.

Faz-se importante ressaltar que os métodos avaliativos escolhidos podem assumir cada uma das funções acima descritas, de acordo com o objetivo traçado pelo docente e baseado no plano de ensino da disciplina/ componente curricular. Da mesma forma, a escolha da forma de avaliação a ser adotada deve estar em concordância com o objetivo a ser desenvolvido e com a função requerida para a atividade avaliativa¹⁸. Dentre as possibilidades, destacam-se as formas apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Formas de avaliação

Forma	Descrição
Escrita	com respostas curtas, discursivas ou testes de múltiplas escolhas;
Oral	respostas a questionamentos; debates e apresentação de seminários;
Análise documental e escrita	pesquisa, resenhas e resumos;
Por observação e anotações sobre o objeto	participação em sala de aula, comportamentos e atitudes;
Por monitoramento do objeto de estudo, estando ele sob influência da inserção ou retirada de um fator ambiental	estudos de caso, problematizações, simulações e vivência prática presencial.

Fonte: Oliveira KL, Santos AAA. Avaliação da aprendizagem na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional* [Internet]. 2005 [citado 3 de setembro de 2021];9(1):37–46. ¹⁸

Ainda, o educador pode optar pela realização da atividade avaliativa de forma individual ou em grupo. Essa escolha deve ser permeada pela compreensão de que a aprendizagem é potencializada pelo acréscimo de informações e estímulos advindos da interação grupal, assim como observar que a mobilização e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de medos e ansiedades, permeiam o processo de aprendizagem⁶².

Para formulação das questões o educador deve, primeiramente, avaliar fatores limitantes para a elaboração de questões dissertativas, como a influência da subjetividade do professor, a interpretação inadequada de seus propósitos pelos estudantes, dificuldades para fornecer *feedback* específico e tempo gasto para correção. Ainda, deve considerar o tempo e dificuldade para elaboração, a viabilidade de improvisação por parte do educando e a impossibilidade de avaliar a habilidade de expressão, que limitam as questões objetivas⁶³. Boscariol, Ouchi e Fulco⁶⁴ acrescentam que, visando reduzir a subjetividade na correção das questões e aumentando a validade da avaliação, o docente deve estabelecer critérios, um padrão de resposta e seus respectivos valores, para atendimento parcial ou total do argumento redigido pelo estudante. Já para elaboração de questões objetivas, Haydt¹ apud Klein⁶³ ressalta que, esse tipo de questão pode facilitar a correção pelo docente, porém demanda atenção redobrada e utilização de linguagem clara e concisa.

Ultrapassada essa etapa, o educador deve estabelecer o tópico, subdivisão da área de conhecimento, e a habilidade requerida, em relação ao assunto que será contemplado pela questão, a conceituada “matriz de referência”. Para Boscariol, Ouchi e Fulco⁶⁴, a elaboração das questões deve ser estruturada em:

- Enunciado: constituído por uma situação problema, fornecendo todas as informações necessárias para que o estudante responda à questão;
- Comando da resposta: expõe a ação requerida e, portanto, utiliza o verbo em sua forma infinitiva, em alinhamento com a habilidade a ser observada;
- Lista de alternativas (para questões objetivas): elenca assertivas incorretas (distratores), porém plausíveis, e apenas uma resposta correta;

¹ Haydt, RC. Curso de didática geral. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

- Padrão de respostas (para questões dissertativas): contém a fundamentação que o educador espera ver descrita, pontuando e valorizando cada ponto considerado relevante.

Os métodos de aplicação da avaliação têm se diversificado em virtude da adesão das instituições de ensino à modalidade remota, permitindo aos educadores utilizarem recursos disponibilizados no ambiente virtual. O quadro 3 apresenta alguns dos métodos de aplicação da avaliação.

Quadro 3 - Métodos de aplicação da avaliação e suas formas

Formas	Métodos
Escrita	Resumo; resenha, pesquisa, prova; jogos; quis; <i>problem based learning</i> (PBL); mapa conceitual; portfólios; fórum; relatórios.
Oral	Gincana, resenha, prova; apresentação de seminário; debates; jogos; quis; PBL; mapa conceitual; fórum.
Análise documental e escrita:	Resumo; resenha, pesquisa.
Monitoramento do objeto de estudo	Problematizações; estudo de caso clínico; simulações; <i>Objective Structured Clinical Examination</i> (OSCE); práticas em laboratório; práticas em campo; portfólios; relatórios; criação de produto.
Observação e anotações sobre o objeto	Participação em aula e em atividades individuais e em grupo.

Fonte: Autoria própria.

3.3 Fatores que influenciam a avaliação

O processo de transformação sofrido pela educação do ensino superior resultou em mudanças, tanto no funcionamento institucional, quanto na complexidade do processo de educar, exigindo do educador do ensino universitário, além da formação específica, uma prática reflexiva, o entendimento da diversidade cultural dos educandos e atualização quanto às inovações pedagógicas que provocam mudanças nas formas de ensinar e aprender⁶⁵.

Tais modificações tornaram necessária a adaptação das práticas educativas existentes e a criação de novos métodos de verificação da aprendizagem para que a avaliação deixasse de ser apenas uma forma de aprovação/ reprovação de estudantes e passasse a ser parte integral do processo de aprendizagem, atuando como remodeladora do “processo” e verificadora da “aprendizagem”¹⁶.

As novas demandas para as práticas educativas requerem, de professores e acadêmicos, adequações, capacitações e aperfeiçoamentos em diversas esferas, descritas nos itens que seguem:

3.3.1 Formação pessoal

A “construção” do Ser está relacionada à interação deste com o ambiente social (cultural e econômico) em que está inserido e que constituirá suas características individuais, um padrão pessoal de referência a ser utilizado no processo interpretativo. Assim, cada pessoa tem uma visão de mundo que permeia a integração conceitual de percepções, representações, saberes, crenças, convicções, valores e afetos que nos permitem ver e viver o mundo. Este sistema próprio, condiciona o processamento de informações gerando percepções seletivas por meio da aplicação de certos “filtros”, que podem ser de ordem neurológica, social ou individual⁶⁶.

Os filtros neurológicos são as limitações dos cinco sentidos, que interligam o cérebro humano com o mundo exterior. Os filtros sociais estão relacionados à influência exercida pela comunidade onde a pessoa está inserida e sua variedade cultural, como o idioma, religião etc. Já os filtros individuais, referem-se à experiência de cada ser humano que, a partir de um mapa mental, examina, edita e classifica as informações obtidas por meio dos sentidos, em função de nossos conhecimentos antigos⁶⁷.

Esses filtros balizam a apreciação crítica e opiniões formuladas no cotidiano, sejam elas provisórias ou definitivas. Dessa maneira, docentes e estudantes estão sujeitos à ação desses filtros. Os primeiros, porque o ato de avaliar está invariavelmente vinculado aos juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões cotidianamente, assim como no estabelecimento de relações. E, também aos estudantes, posto que esses posicionamentos mobilizam a cognição, metacognição, sentimentos, paixões, ideias e ideologias que interferem, positiva ou negativamente, originando atitudes diferenciadas fundamentadas em posições estereotipadas^{39,68}.

Neste sentido, a avaliação do desenvolvimento das habilidades e competências dos acadêmicos se encontra permeada por todo um conjunto de valores, de vivências, assim como das formas de conhecimentos que dominam. Ou seja, toda e qualquer atividade desenvolvida pelos professores “vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador, quando interpreta os eventos da cena pedagógica”^{51,69}.

De forma geral, o desenvolvimento pessoal está intimamente ligado ao autoconhecimento, de acordo com as experiências vividas e com as competências que vão sendo adquiridas, de forma cíclica e perene, que modificam o comportamento do indivíduo, a cada informação processada⁷⁰.

3.3.2 Formação e aperfeiçoamento docente

O limiar do século XXI assegura a emergência de novos saberes que fundamentam o trabalho pedagógico, sem negar a importante contribuição das ciências e tecnologias como, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia e a Economia, entre outras, que determinam novos enfoques metodológicos à avaliação⁷¹.

A diversidade dos currículos e a multiplicidade de metodologias de ensino adotadas pelas instituições de ensino superior - IES e utilizadas por professores com diferentes formações fragilizam o papel do educador frente à complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos⁷¹. Nos cursos de saúde, percebe-se que o corpo docente é formado por profissionais da área, algumas vezes, com formação didático-pedagógica insuficiente ou ausente, que tende a reproduzir o modelo educacional tradicional vivenciado, sem realizar as adequações necessárias para o público e momento atual⁷².

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 aponta a quantidade de docentes titulados que a IES deve ter, porém silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática⁷¹. A titulação docente, quando avaliada isoladamente, pode não impactar diretamente sobre a qualidade do ensino

superior, porém viabiliza o credenciamento ou recredenciamento institucional quanto ao cumprimento de requisitos mínimos⁶⁵

No desenvolvimento de sua prática pedagógica, os professores, como principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem, observam, analisam e atribuem significados às diversas etapas das atividades educativas. Assumem, pois, o papel de avaliadores do desenvolvimento dos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal de seus estudantes⁵¹.

Neste processo, não estão envolvidas apenas o que se observa, mas essencialmente quem observa e como sua observação é desenvolvida, já que sua prática profissional se encontra permeada por todo um conjunto de valores, de vivências; assim como pelas formas de conhecimentos que dominam⁶⁹.

O autoconhecimento, como ferramenta de desenvolvimento pessoal, produz efeito direto sobre as práticas pedagógicas dos educadores, possibilitando aprimorar os relacionamentos, as conexões e vínculos estabelecidos em sala de aula. Reconhecer limitações e potencialidades, concede ao educador um olhar diferenciado, privilegiado e com condição de valorizar melhor e de respeitar a maneira e o tempo de aprendizagem de cada estudante⁷³. Portanto, faz-se necessária a devida precaução, por parte dos educadores, para não transformar a avaliação em instrumento de dominação, controle, seleção social, discriminação e repressão⁷⁴.

Assim, cabe ao educador complementar continuamente sua formação investindo no desenvolvimento dos domínios pessoal, intelectual, social e pedagógico. Para além do autoconhecimento e da atualização sobre os conteúdos inerentes ao curso, as reflexões sobre o saber fazer, sobre o transmitir os conteúdos e estimular a discussão deparam-se com a rápida alteração do perfil dos jovens estudantes, requerendo que o educador considere, primariamente, a realidade de cada momento social vivenciado, para adequação das práticas educativas e avaliativas⁷⁵.

Neste sentido, alinhado às tendências mundiais, destaca-se o programa de desenvolvimento docente para educadores em saúde promovido, desde 2007, pelo Instituto Regional FAIMER Brasil e pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em colaboração com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e Pesquisa Médica Internacional (FAIMER). Este programa, além da formação em tecnologias educacionais e desenvolvimento profissional, oferece suporte para desenvolvimento de um projeto-ação em educação e a participação em uma rede de educadores das profissões da área da saúde, como forma de educação permanente⁷⁶.

3.3.3 Formação dos estudantes

A aprovação para um curso de ensino superior, pode ser entendido como um ritual de passagem para a vida adulta que mobiliza anseios dos estudantes relacionados à obtenção de conhecimento, à necessidade de reconhecimento por ajudar a sociedade e pela contribuição social implícita. A imaturidade do educando e a realidade da vida acadêmica podem mobilizar sentimentos conflitantes, como dúvidas, incertezas, sentimentos ambíguos, desencantos e frustrações⁷⁷.

Essa mudança envolve a compreensão de que a transição ocorre em três níveis: a transição acadêmica, referente ao protagonismo do estudante na construção de seu conhecimento e o desenvolvimento de estratégias e habilidades necessárias para a formação profissional; a transição social, que requer do educando o desenvolvimento de interações positivas de relacionamento interpessoal, por meio do estabelecimento de redes de apoio e a transição desenvolvimental, relativa ao autoconhecimento, incluindo o (re)conhecimento de objetivos de vida e de aspectos associados a crenças, valores e princípios éticos⁷⁸.

Os estudantes no ensino superior, de forma generalista, adotam atitudes passivas diante da aprendizagem, reproduzindo a postura aprendida na vida escolar do modelo tradicional de ensino⁷⁹. Frequentemente, não possuem hábitos de estudo que permeiem o desenvolvimento ou seleção de estratégias de aprendizagem, em atendimento às especificidades dos conteúdos e exigências das diferentes matérias curriculares⁸⁰.

Embora grande parte dos universitários pertença a um grupo etário caracterizado pelo domínio das ferramentas digitais e de todo o vasto mundo das novas tecnologias, foram igualmente afetados pelas inovações tecnológicas impostas na implantação do ensino remoto, por ocorrência da pandemia do coronavírus⁸¹. Em adição, Bacich e Moran⁴², ressaltam que a adoção de metodologias ativas centralizadas na participação efetiva dos educandos no processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, conferiu ao estudante o papel de gestor da construção de seu processo de formação, expondo a necessidade de uma relação dialética entre docentes e discentes⁴³.

Para tanto, torna-se imperioso que o discente desenvolva estratégias de estudo e construção do conhecimento, de forma consciente e intencional⁸². Bartalo⁸³ descreve oito categorias de estratégias de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos estudantes, capazes de atuar positiva ou negativamente no desempenho acadêmico, de acordo com o empenho no aprimoramento de cada uma delas. São elas processamento da informação; ansiedade; organização do tempo; concentração; atitude; seleção de ideias principais; auxiliares de estudo e motivação.

Ainda, os discentes devem desenvolver a autorregulação da aprendizagem, processo ativo, por meio do qual estabelecem-se os objetivos que norteiam a aprendizagem, monitoram, regulam e controlam as cognições, motivações e comportamentos⁶⁷. Esse processo exige reconhecimento dos objetivos que deseja atingir, das demandas e exigências solicitadas, e, singularmente, do acionamento cíclico de recursos internos e externos para concretizar a ação, avaliar o nível de desempenho e, realização das adaptações necessárias para alcance dos objetivos⁸⁴.

O estudante do ensino superior encontra-se em amadurecimento e, portanto, em processo de autoconhecimento. Neste sentido, e, para além do conjunto de vivências experienciadas, o *feedback* das atividades avaliativas realizadas durante o processo de ensino, pode contribuir neste processo. Archer⁸⁵ conceitua o *feedback* efetivo como “...um desenvolvimento positivo e desejável por meio de uma informação oferecida sobre a performance ou conhecimento prévio”.

Desta forma, o *feedback* das avaliações permite o desenvolvimento da autorregulação do indivíduo, por meio do acompanhamento simultâneo da progressão de seus estudos, fomentando a motivação do discente para a construção do conhecimento³².

3.3.4 Outros Fatores

Como abordado anteriormente, as diretrizes curriculares nacionais - DCNs trouxeram à discussão as competências gerais para cursos da área da saúde, recomendando a ocorrência de modificações nas práticas educacionais e avaliativas, para desenvolvimento e acompanhamento dessas competências⁸⁶. No entanto, percebe-se que há um longo caminho a ser trilhado, tendo em vista que as orientações adotadas e mudanças realizadas são rudimentares, favorecendo a manutenção das abordagens tradicionais⁸⁷. Em adição, percebe-se uma lacuna na literatura, que subsidie a elaboração de métodos para avaliação psicomotora e atitudinal, para estudantes da área de saúde. Fato que pode contribuir para a perpetuação da avaliação tradicional, voltada à verificação puramente cognitiva, utilizada por muitas instituições de ensino⁸⁸.

Às instituições de ensino superior compete a responsabilização relacionada aos ajustes necessários, tanto para atender às recomendações das DCNs, adequando os projetos pedagógicos dos cursos e as matrizes de competências das disciplinas, quanto para fomentar os recursos e capacitações inerentes ao modelo educacional híbrido que se apresenta, de forma inequívoca, como realidade^{89,90}. Campos³⁹ ainda aponta como obstáculos para o estabelecimento de uma avaliação de qualidade, o número excessivo de estudantes por sala de aula, falta de tempo para encontros e reflexões dos educadores e exigências burocráticas, dentre outros.

3.4 A avaliação no século XXI

O avanço das TICs, além de alavancar o ensino à distância, também possibilitou adoção de um modelo híbrido de ensino (*Blended learning*) que viabiliza a personalização do ensino por meio da utilização de recursos tecnológicos e permite

ao discente administrar seu tempo de estudo e realização de atividades, de acordo com seu ritmo ⁹¹. Entretanto, novos modelos de ensino demandam novas práticas avaliativas, estruturadas para que os resultados possam verificar o processo de aprendizagem e retorno do resultado ao estudante⁷.

Rodrigues⁹¹ ressalta que a ferramenta ou método avaliativo adotado pelo educador deve adaptar-se às habilidades e capacidades que se deseja desenvolver no componente curricular, enfatizando que esta adaptação é fundamental para que o modelo híbrido de educação alcance o objetivo de personalização do ensino. O autor ainda destaca como vantagem, que os dados obtidos com o uso de recursos digitais propiciam uma análise objetiva dos resultados, permitindo contínua (re)construção da aprendizagem submetida a constantes processos de análise.

Com a manifestação da pandemia de coronavírus SARS-Cov2, a partir da segunda quinzena de março de 2020, a imposição do distanciamento social como método preventivo à transmissão do vírus, fez com que gestores e professores de instituições de ensino procurassem um meio de manter o processo educacional estabelecendo a educação remota⁹². Diferentemente do EAD, no ensino remoto as aulas ocorrem em tempo real, transmitidas em plataformas que permitem o acesso de conteúdos pela internet, utilizando qualquer dispositivo com conexão, sem a necessidade de descarregar esses conteúdos nos dispositivos, as chamadas plataformas *Streaming*⁹³.

Esse modelo de ensino, exacerbado pelo distanciamento social vivenciado pelo mundo neste momento de pandemia, interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo⁹⁴. Desta forma, as instituições de ensino precisaram realizar adequações no processo ensino-aprendizagem, objetivando minimizar os danos pedagógicos e riscos à saúde pública, afiançando uma educação de qualidade e segura⁸⁹. Os professores, igualmente, necessitaram empenhar-se para apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), como novas metodologias de ensino, e da diversidade de recursos para elaboração e realização de aulas e avaliações^{7,37}.

Neste cenário, tornou-se necessário repensar a educação e reconhecer que todos estão afetados pela adaptação requerida nos processos de ensino, desde gestores e docentes, até discentes e toda a sociedade⁹⁰. O ensino remoto despontou, então, como estratégia compensatória à ausência de aulas presenciais, objetivando minimizar prejuízos aos educandos. Por tratar-se de modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e estudantes, adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro, passa a ser chamado de Ensino Remoto Emergencial – ERE⁹⁵.

Segundo Moreira e Schlemmer⁹⁶, no ensino remoto:

[...] O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do estudante no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

As TICs, que já se encontravam presentes, direta ou indiretamente, na rotina acadêmica, como na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem possibilitados pelo uso de plataformas como a Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), foram incorporadas mais intensamente nas práticas educacionais das instituições de ensino brasileiras, sobretudo na rede particular⁹⁵. Em consequência, emergiram diversos entraves como: a infraestrutura das casas de educadores e estudantes, despreparo para utilização de tecnologias, acesso estável à internet etc. evidenciando, de forma inequívoca, as diferenças sociais existentes no Brasil⁹⁷. Surge a denominada “infoexclusão”, tipo de desigualdade recente, mas que acompanha os grupos marginalizados socioeconomicamente⁹⁸.

Ratificando essas diferenças, dados apurados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação⁹⁹, apontaram que 39% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet por falta de computador, sendo que, em 60% dos domicílios situados na área urbana e 65% dos localizados na área rural, o valor para aquisição de acesso à internet foi indicado como motivo

impeditivo, inferindo que a adoção da modalidade remota de ensino pode constituir um momento de exclusão para uma parcela significativa da população.

Assim, o ineditismo da situação vivenciada traz ainda o desafio de verificar a aprendizagem impactada por este cenário, para além da atualização de planos de aula, metodologias de ensino e materiais didáticos. Considerando a avaliação como processo transversal às práticas educacionais, prevalece a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de que, no ensino remoto, a avaliação da performance dos discentes deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos¹⁰⁰.

A incorporação de novos métodos voltados ao ensino demanda a utilização coerente, justa e adequada de instrumentos variados para a avaliação da aprendizagem. Ainda, é importante que essas verificações observem aspectos quantitativos e qualitativos, de forma a contemplar as variações de performance dos estudantes diante de diferentes tipos de avaliação¹⁰¹.

Para estabelecer melhores parâmetros para a verificação da aprendizagem faz-se necessário que, a ferramenta ou instrumento utilizado para este fim, permita detectar o estado de desenvolvimento de capacidades cognitivas, técnicas e atitudinais dos educandos e que, a partir daí, possibilite a adoção/ adequação de estratégias e metodologias mais assertivas e personalizadas⁹². Neste sentido, o foco da avaliação é o processo, como os resultados se apresentam de acordo com o objetivo proposto, justificando a avaliação constante, que viabilize as mudanças e adaptações que se fizerem necessárias ainda durante o processo⁴⁵.

Planejar e organizar as atividades avaliativas para que possam ser aplicadas paulatinamente durante o semestre letivo, diminuindo a atribuição de valores e, conseqüentemente, a carga psicológica relacionada à realização de uma “prova”, pode ajudar os estudantes a ficarem menos ansiosos ou excessivamente preocupados com as avaliações durante o ensino remoto¹⁰². A ansiedade relacionada ao processo avaliativo perturba a aprendizagem e está relacionada à uma série de fatores (e.g. autoestima, relacionamento com os pais e sentimento de

fracasso), sem estabelecimento de relação entre causa e efeito, os discentes podem tanto apresentar baixo desempenho nas provas porque estão ansiosos, quanto ficar ansiosos porque o desempenho é abaixo do esperado¹⁰³.

Assim, avaliar gradualmente o desenvolvimento do acadêmico, pode permear uma sensação de realização e de evolução no ensino remoto¹⁰². Entretanto, a quantidade de atividades avaliativas empregadas deve ser estruturada, de forma que não imponha aos estudantes aumento massivo de horas frente ao dispositivo eletrônico e que dificultem ao educador, realizar uma verificação adequada dos resultados, oportunizando *feedbacks* significativos sobre a aprendizagem de cada discente⁸⁹.

Em última instância, avaliar é averiguar se o objetivo de aprendizagem foi atingido pelo acadêmico. Como herança de uma longa história de emprego do ensino tradicional, verificar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, técnicas e atitudinais, previstas no estabelecimento do currículo por competências, pode apresentar-se como grande desafio⁹⁸.

O desenvolvimento de competência, no sentido do reconhecimento e utilização de recursos (cognitivos, metacognitivos, técnicos e atitudinais) necessários para resolução de uma situação problema, possui uma característica de temporalidade, visto que requer a incorporação progressiva e atualização contínua desses recursos, além das modificações de visões e valores, inerentes às demandas do viver e amadurecer do estudante¹⁰⁴.

Desta forma, independentemente da modalidade de ensino em vigor, seja presencial, remota ou híbrida, cabe ao educador conhecer profundamente o projeto pedagógico do curso, de forma a aplicar as metodologias pedagógicas que protagonizam o estudante no processo de construção da aprendizagem, construir práticas avaliativas voltadas para o alcance dos objetivos propostos nos componentes curriculares e adequar a verificação de cada uma das capacidades/recursos necessários para alcance da competência requerida para o egresso⁹².

Essa realidade afetou os cursos de graduação da área da Saúde que, em virtude da carga horária destinada à componentes prático-assistenciais, depararam-se com o desafio de conciliar a participação na atenção à saúde da população e a conformidade compulsória às demandas de biossegurança impostas pela pandemia¹⁰⁵.

Outrossim, favoreceu o aparecimento de uma lacuna na formação de acadêmicos quanto ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessários para o estabelecimento de relações interpessoais com pacientes e familiares e entre as demais categorias profissionais, além das aptidões técnicas necessárias à assistência⁹⁸. Matos e Costa⁸¹ verificaram em seu estudo que 59,1% dos acadêmicos de enfermagem consideram a relação estabelecida com os colegas menos satisfatória que quando presencialmente; 36,4% referiram maior dificuldade para desenvolver atividades colaborativas, como trabalhos de grupo e 40,9% descreveram como insatisfatória a interação com os professores; como proposta de melhoria, estes estudantes solicitaram maior compreensão relativa à situação familiar individual, como facilitador das interações interpessoais.

O preenchimento desta lacuna na formação dos educandos depende do retorno das aulas práticas e estágios, que se configuram como fundamentais não só como espaço de aprendizagem, mas também como experimentação de vivências que embasam o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes essenciais para a prática clínica de profissionais de saúde. Assim, instituições de ensino e educadores devem se debruçar sobre o planejamento e organização dessas atividades e para a definição de estratégias específicas de avaliação, tão logo as condições sanitárias de proteção para docentes e discentes sejam favoráveis¹⁰⁵.

A era pós-pandemia reserva um maior hibridismo da educação em consequência de experiências exitosas na adoção do ensino remoto, síncrono e assíncrono. A absorção das TICs, no contexto da aprendizagem, já é realidade sem volta, requerendo de educadores e educandos um esforço adaptativo contínuo e tenacidade na construção de práticas avaliativas que verifiquem, quantitativa e

qualitativamente, os domínios cognitivo, técnico e atitudinal requeridos ao egresso dos cursos de graduação em saúde⁹⁰.

4 METODOLOGIA

4.1 Delineamento do estudo

Trata-se de uma pesquisa analítica e descritiva, de corte transversal, com abordagem mista (quantitativa e qualitativa). De acordo com Demo¹⁰⁶, a qualidade e quantidade são dimensões indissociáveis, quando pretende-se captar a intensidade do fenômeno (abordagem qualitativa) e sua extensão (abordagem quantitativa).

4.2 População: recrutamento e seleção da amostra

A população do estudo é constituída de professores e estudantes de 09 dos 14 cursos de saúde do ensino superior¹⁰⁷, a saber: biomedicina, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, nutrição, odontologia e psicologia. Os demais cursos (assistência social, biologia, fonoaudiologia, medicina veterinária e terapia ocupacional) não foram incluídos por conveniência de acesso à esta população.

A amostragem é do tipo não-probabilística e classificada como *snow-ball* (bola-de-neve). A execução da amostragem em bola de neve se constrói a partir de informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e, em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente¹⁰⁸. As sementes deste estudo foram constituídas a partir dos contatos nas redes sociais das pesquisadoras.

O convite para participação na pesquisa foi enviado para os professores e estudantes destas redes de contato, via *e-mail* ou aplicativo *WhatsApp*®, por envio de mensagem com o título do trabalho e identificação dos pesquisadores, seguido de um breve resumo do estudo. Os interessados, foram direcionados, via *link* anexado, a uma plataforma do *Google Forms*® para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice A). Através de confirmação

eletrônica de aceite ao TCLE, o questionário foi disponibilizado para preenchimento. No corpo do questionário foi incluído espaço, de preenchimento não obrigatório, solicitando ao participante para indicar dia e horário para realização da entrevista, em caso de concordância, que constituiu a segunda etapa da pesquisa.

Como critério de elegibilidade para os docentes foram utilizados: Estar em atividade docente no período do estudo, participando de atividades como elaborar, ou colaborar na elaboração, de métodos avaliativos educacionais. Para os discentes, os critérios de inclusão foram: serem maiores que 18 anos e estarem matriculados em curso de saúde. O critério de exclusão foi, para docentes e estudantes, residir fora do perímetro de 100 km da cidade de Salvador, aplicado após a leitura dos instrumentos respondidos.

4.3 Procedimento de coleta de dados

Na primeira etapa desse estudo, ocorrida de abril a outubro de 2021, foram coletados dados por meio da aplicação de questionário, objetivando verificar a extensão do fenômeno estudado. Esse instrumento apresenta como vantagens: a) utilização em larga escala de ferramentas de tecnologia, informação e comunicação; b) economia de tempo e de deslocamentos para alcançar maior número de participantes; c) pode abranger uma área geográfica ampla e d) o anonimato permite ao participante ter maior liberdade nas respostas. Em relação às desvantagens, o questionário apresenta: a) longo tempo para a elaboração de um bom instrumento; b) tempo para aplicação de pré-teste (validação); c) risco de um baixo percentual de questionários preenchidos e devolvidos; d) problemas de interpretação e compreensão de uma questão, sem possibilidade de interação com o aplicador¹⁰⁹.

A construção dos questionários foi baseada no estudo de Oliveira, Santos¹⁸, na obra de Costa¹¹⁰ e na prática docente das pesquisadoras, com vista a atender aos objetivos propostos. O questionário direcionado aos docentes (Apêndice B), foi composto por questões abordando as seguintes variáveis: idade, gênero, característica da instituição de ensino superior- IES (pública ou privada), curso da saúde ao qual é vinculado, tempo de formação e de docência, tipos de avaliações

mais utilizadas, aplicação de avaliações com funções diagnósticas, somativas e formativas. O instrumento voltado para os estudantes (Apêndice C) versou sobre: idade, gênero, característica da IES (pública ou privada), curso da saúde ao qual é vinculado, qual semestre em curso, avaliações mais frequentemente aplicadas e qual o tipo de avaliação seria melhor para avaliar o desempenho do acadêmico.

O uso do ambiente *online* para a aplicação de questionários vem sendo amplamente utilizado entre pesquisadores, fato intensificado durante a ocorrência da pandemia do COVID-19. Esse crescimento decorre de vantagens oferecidas pelo meio digital, entre as quais: a) acesso a respondentes dispersos geograficamente; b) custo de aplicação; c) facilidade para acompanhar e controlar a tramitação pesquisador-respondente-pesquisador; d) facilidade para tabulação de dados; e) utilização de amostras maiores; f) exigência de resposta completa do questionário. Entretanto, esse meio igualmente apresenta desvantagens, tais como: a) a lista de endereços eletrônicos pode estar desatualizada; b) o convite pode ser tomado como *spam* (enviar e postar publicidade em massa, em tradução livre); c) desinteresse do destinatário em participar; d) a temática pode não ser de interesse do respondente; e) o questionário pode requerer muito tempo para ser respondido; f) baixa taxa de resposta¹¹¹.

A aplicação dos questionários foi precedida por pré-teste, com vistas a verificar a clareza, adequação, objetividade e pertinência das questões à linguagem da população alvo. Marconi e Lakatos¹⁰⁹ consideram que o pré-teste igualmente evidenciará a ocorrência de ambiguidade das questões, perguntas supérfluas adequação ou não da ordem de apresentação das questões, excesso de questões, ou ao contrário, necessitam ser complementadas etc. O pré-teste ocorreu em abril de 2021 com 05 docentes e 6 estudantes de cursos da área da saúde, em instituição de ensino privada. Os resultados evidenciaram questões ambíguas, como na necessidade de descrição de conceitos relacionados às funções da avaliação; necessidade de adequação de termos, como simulação telessimulação; erros de continuidade nos enunciados e necessidade de complementar questões, como a opção "outros". A versão final dos questionários foi formulada a partir desses resultados.

Em relação à aplicação de questionário por via *online*, cabe salientar que a baixa quantidade de questionários respondidos, especificamente entre os estudantes, tornou necessário estender o prazo estabelecido para finalização das respostas de junho para outubro de 2021, quando foi encerrada a recepção de respostas.

Para analisar a intensidade do fenômeno aqui estudado, optou-se pela realização de entrevistas, segunda etapa da pesquisa. Os respondentes dos questionários registraram aceite para participar desta etapa e transcreveram seus *e-mails* para agendamento de data e horário para esse fim. As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora, de acordo com a ordem de aceite dos participantes, entre setembro de 2021 a janeiro de 2022, utilizando roteiro semiestruturado (Apêndice D, para docentes e Apêndice E, para estudantes), gravadas e com caderno de anotações, de modo telepresencial, síncrono, através de chamada de áudio e vídeo em plataformas digitais como o *Zoom.Us*[®], *Google meet*[®] ou videoconferência por *WhatsApp*[®].

O roteiro semiestruturado permite a obtenção de respostas mais espontâneas por parte dos participantes, a alteração da ordem, inclusão de questionamentos não previstos e reformulações, quando percebida a não compreensão da pergunta¹¹². O fechamento amostral dessa etapa aconteceu mediante saturação teórica, ou seja, quando as informações fornecidas pelos participantes não mais contribuíram significativamente para a reflexão teórica¹¹³. Minayo¹¹⁴ defende que não há medida estabelecida a priori para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade do objeto de estudo de uma pesquisa qualitativa.

O registro em diário de campo é um instrumento indispensável para registro de dados. Oliveira¹¹⁵ relata ser desnecessária a adoção de uma metodologia específica e padronizada para as observações etnográficas. Porém, ressalta a relevância de registros minuciosos, com sistematização particular e cronológica, a fim de facilitar o processo de análise e recuperação das informações registradas.

Dessa forma, optou-se pelo caderno de anotações, estabelecendo-se a elaboração de um cabeçalho padrão, registrando: data e os horários de início e término das

observações, curso de saúde vinculado. Além disso, foram elencados pontos de observações necessários para o registro de dados importantes para a compreensão do cenário e dos participantes, tais como: características comportamentais (clima relacional, expressões, humor e local escolhido para conceder entrevista). Esses dados facilitaram a identificação das ocorrências durante o tratamento e a análise dos dados.

Com vistas a resguardar a identidade dos participantes e respeitar o seu direito de confidencialidade, foram excluídos dos textos da transcrição todos os elementos que pudessem servir como identificação, como nomes próprios e nomes de instituições específicas às quais se encontram ou encontraram ligados. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por uma combinação de letras e números, onde as letras “D” ou “A” indicam tratar-se de docentes (D) ou estudantes (A) e os números retratam a ordem cronológica da realização das entrevistas (expl. D1, D2....A1, A2 etc.).

4.4 Tratamento e apresentação dos dados

Os dados quantitativos foram inseridos, tratados e analisados com auxílio do *software Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows®*, versão 14.0. As variáveis numéricas estão descritas como médias e desvio padrão, ou mediana e intervalo interquartil a depender da distribuição dos dados. Já os resultados das variáveis categóricas foram representados por meio de frequências absolutas e relativas. Para avaliação da independência entre variáveis categóricas, foi aplicado o teste de Qui- quadrado, sendo que valores de p menores que 0,05 foram considerados estatisticamente significativos.

Os dados qualitativos advindos do discurso dos participantes foram explorados segundo a análise de conteúdo de Bardin¹¹⁶. Após a transcrição, a análise ocorreu em três etapas:

1. Pré-análise, momento de estabelecer contato com a transcrição e conhecer o texto. Fase também conhecida como leitura “flutuante”;

2. Exploração do material, na busca por uma base de significação e de compreensão. A partir disso, torna-se possível a codificação, classificação e categorização dos dados. Para Bardin¹¹⁶, a categorização permite a representação simplificada dos dados brutos, a partir do que há de comum entre eles. Neste estudo, o critério utilizado para a categorização foi o temático, realizada a partir do isolamento dos elementos e sua classificação;

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que o investigador apresenta, descreve, discute e interpreta os achados à luz do arcabouço teórico utilizado. Essa fase demanda aprofundamento da análise para revelar aspectos latentes, as ideologias e as tendências implícitas no material coletado, de modo que os dados contribuam para uma melhor compreensão do fenômeno.

Os dados qualitativos estão descritos conforme categorização.

Cabe aqui introduzir a definição de percepção. Para as neurociências, percepção refere-se à capacidade dos seres humanos de formular conceitos sobre o mundo e sobre si, que orientam o comportamento, associando informações sensoriais à memória e à cognição. Dessa forma, a percepção é dependente dos sentidos, mas diferente deles, o que a torna uma experiência mental particular¹¹⁷.

Nesse sentido, a percepção de algo desencadeia, automaticamente outro processo cerebral, o da cognição. Assim, as informações obtidas pelos estímulos externos ou internos, são organizadas e identificadas pelo indivíduo como algo existente, permitindo a compreensão do ambiente. A formulação do significado e de respostas significativas para tais estímulos varia individualmente, de acordo com as experiências e conhecimentos prévios de cada um¹¹⁸. Ou seja, não ocorre a percepção de cada detalhe dos estímulos individualmente para depois fundi-los em uma representação unificada; percebemos os estímulos holisticamente, como uma “*gestalt*” em si mesma, vinculando informações relevantes e filtrando as não relevantes¹¹⁹.

Desta forma, durante a entrevista, a percepção de cada respondente foi analisada à luz dos componentes verbais e gestuais observados, que compõem a comunicação multimodal.

4.5 Aspectos éticos

O estudo atende à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que determina os princípios éticos de pesquisa com seres humanos. Em virtude do uso de ambiente virtual, esse estudo atende igualmente à Carta de Ofício n.º 2 de fevereiro de 2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, que estabelece orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Assim, o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública e aprovado sob o parecer n.º 4.611.990 (Anexo A).

Ressalta-se que o *e-mail* e número de telefone dos participantes foram resguardados em uma base de dados online *Google Forms*[®], protegida por senha de posse dos pesquisadores. O material resultante da pesquisa foi analisado exclusivamente pelos pesquisadores e arquivado em disco rígido (*Hard Disk Drive*) externo, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador assistente. Após 5 anos, os dados serão excluídos definitivamente. Todos os dados foram tratados com a mais absoluta confidencialidade.

5 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados requeridos para verificação da extensão e da intensidade do objeto de pesquisa. Inicialmente, serão expostas as informações obtidas pelas respostas de docentes e estudantes ao questionário on-line, consoante com os objetivos secundários. Na segunda seção, estão dispostos os dados relacionados à percepção dos dois grupos da população estudada sobre a avaliação, categorizados mediante a exploração dos textos de transcrição das entrevistas realizadas.

5.1 Verificação da extensão do objeto de pesquisa

5.1.1 Caracterização dos docentes e estudantes

Participaram desta etapa da pesquisa 184 professores e 182 estudantes de cursos na área de saúde, de ambos os sexos, de instituições de ensino pública e privada. A mediana da idade, em anos, dos docentes foi de 47,5 (41- 56) e de 21 (20 - 22), entre os acadêmicos. A caracterização dos participantes por sexo e tipo de instituição de ensino, pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes, segundo idade, sexo, tipo de instituição de ensino, 2021 (n=366).

		Professores (n/%)	Estudantes (n/%)	Total (n/%)
Sexo	Homens	50 (27,2%)	50 (27,5%)	100 (27,3%)
	Mulheres	134 (72,8%)	132 (72,5%)	266 (72,6%)
Tipo IES	Particular	102 (55,4%)	110 (60,4%)	212 (57,9%)
	Pública	82 (44,6%)	72 (39,6%)	154 (42%)
Total		184	182	366

Fonte: de autoria própria.

Os cursos de formação acadêmica mais frequentes entre os docentes participantes do estudo coincidiu com os cursos nos quais atuam (medicina e enfermagem). Apenas 3,3% formaram-se em cursos diferentes daqueles incluídos neste estudo (Bioquímica, medicina veterinária e biologia), como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Frequência da formação acadêmica e curso de atuação dos docentes, 2021 (n=184).

		Curso de Formação (n/%)	Curso de atuação (n/%)
Cursos	Biomedicina	13 (7,1%)	14 (7,6%)
	Ed. Física	11 (6%)	14 (7,6%)
	Enfermagem	36 (19,6%)	42 (22,8%)
	Farmácia	11 (6%)	6 (3,3%)
	Fisioterapia	24 (13%)	10 (5,4%)
	Medicina	35 (19%)	49 (26,6%)
	Nutrição	14 (7,6%)	10 (5,4%)
	Odontologia	21 (11,4%)	16 (8,7%)
	Psicologia	13 (7,1%)	9 (4,9%)
	Outros	6 (3,3%)	14 (7,6%)
Total		184	184

Fonte: Autoria própria.

Quanto ao tempo de exercício na docência, verificou-se que 135 docentes (73,3%) atuam no ensino superior há mais de 10 anos (Tabela 3).

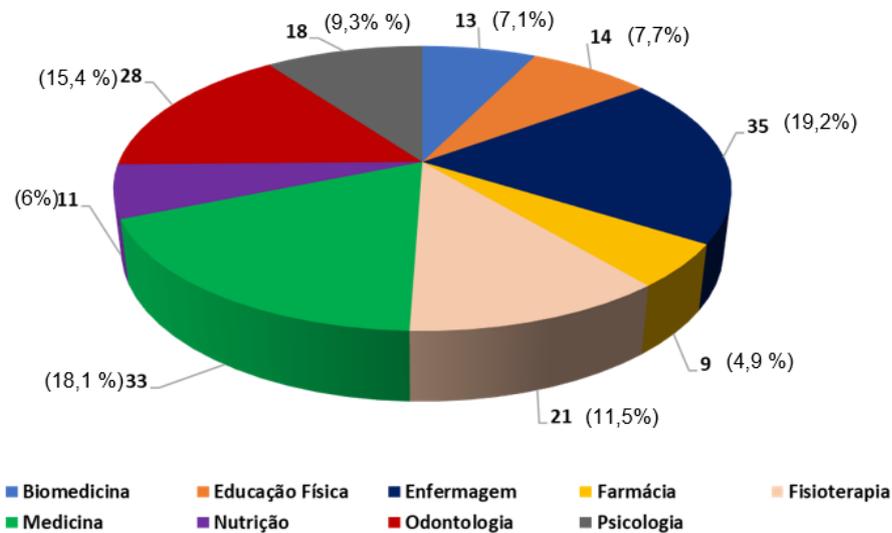
Tabela 3 - Frequência do tempo de docência, 2021 (n=184).

Tempo de docência (n/%)	
Menos 1 ano	2 (1,1%)
Até 5 anos	11 (6%)
Entre 6 e 10 anos	36 (19,6%)
Entre 11 e 15 anos	37 (20,1%)
Entre 16 e 20 anos	47 (25,5%)
Mais que 20 anos	51 (27,7%)
Total	184

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes participantes do estudo, da mesma forma que os docentes, frequentam majoritariamente os cursos de graduação em medicina e enfermagem (Figura 3).

Figura 3 - Frequência dos cursos de graduação seguido pelos estudantes, 2021 (n=182).



Fonte: Autoria própria.

Quanto ao semestre letivo em curso, verificou-se que 38,5% dos estudantes estão cursando entre o 5º e 6º semestre do curso de graduação (Figura 4).

Figura 4 - Frequência do semestre letivo cursado pelos estudantes, 2021 (n=182).

Semestre letivo	n/%
2º	9 (4,9%)
3º e 4º	56 (30,8%)
5º e 6º	70 (38,5%)
7º e 8º	38 (20,9%)
9º e 10º	9 (4,9%)
11º e 12º	----
Total	182

Fonte: de autoria própria.

5.1.2 Sobre as avaliações

A identificação das duas avaliações mais utilizadas para apuração do desempenho acadêmico (Tabela 4) demonstrou pareamento entre as respostas de docentes e estudantes, sugerindo que as avaliações citadas pelos docentes são de fato aplicadas para averiguação do desempenho acadêmico.

Tabela 4 - Frequência das avaliações mais utilizadas, segundo docentes e estudantes, 2021.

Tipos de avaliação	Avaliações mais utilizadas	
	Segundo Docentes (n/%)	Segundo Estudantes (n/%)
Debates em sala de aula	22 (6,1%)	18 (4,9%)
Estudo de caso em grupo	63 (17,4%)	57 (15,6%)
Estudo de caso individual	6 (1,7%)	6 (1,6%)
Participação em sala de aula	14 (4%)	8 (2,1%)
Prova dissertativa em grupo	4 (1,1%)	4 (1%)
Prova dissertativa individual	47 (13%)	44 (12%)
Prova objetiva em grupo	----	4 (1%)
Prova objetiva individual	72 (20%)	96 (26,3%)
Prova oral individual	5 (1,3%)	7 (1,9%)
Prova prática	15 (4,2%)	----
Resenha/ resumo	5 (1,3%)	5 (1,3%)
Seminário em grupo	65 (18%)	65 (17,8%)
Simulação Clínica	24 (6,6%)	36 (9,8%)
Trabalho dissertativo em grupo	12 (3,3%)	9 (2,4%)
Trabalho dissertativo individual	7 (2%)	2 (0,5%)
Total	361	364

Fonte: Autoria própria.

Quando investigado sobre as duas avaliações que os estudantes mais gostam de fazer, observou-se divergência entre a opinião de discentes e professores. Da mesma forma, notou-se divergência entre as respostas, quando perguntados sobre a avaliação que os estudantes menos gostam de fazer (Tabela 5). Destaca-se que a simulação clínica foi a única avaliação não citada como aquela que “não gostam de fazer”, pelos acadêmicos.

Tabela 5 - Frequência das avaliações que os estudantes mais gostam e menos gostam de fazer, segundo docentes e estudantes, 2021.

	Avaliações estudantes Mais gostam de fazer		Avaliações estudantes Menos gostam de fazer	
	Segundo Docentes (n/%)	Segundo Estudantes (n/%)	Segundo Docentes (n/%)	Segundo Estudantes (n/%)
Debates em sala de aula	44 (12%)	75 (20,6%)	9 (2,5%)	13 (3,6%)
Estudo de caso em grupo	70 (19%)	53 (14,6%)	1 (0,2%)	4 (1,1%)
Estudo de caso individual	8 (2,1%)	36 (10%)	18 (4,9%)	3 (0,8%)
Participação em sala de aula	18 (5%)	5 (1,3%)	9 (2,5%)	13 (3,6%)
Prova dissertativa em grupo	10 (2,7%)	8 (2,1%)	4 (1,1%)	12 (3,3%)
Prova dissertativa individual	13 (3,5%)	63 (17,3%)	98 (26,7%)	20 (5,5%)
Prova objetiva em grupo	22 (6%)	7 (2%)	3 (0,8%)	5 (1,3%)
Prova objetiva individual	6 (1,7%)	43 (12%)	11 (3%)	8 (2,2%)

Tabela 5 - Frequência das avaliações que os estudantes mais gostam e menos gostam de fazer, segundo docentes e estudantes, 2021. (Continuação)

	Avaliações estudantes Mais gostam de fazer		Avaliações estudantes Menos gostam de fazer	
	Segundo Docentes (n/%)	Segundo Estudantes (n/%)	Segundo Docentes (n/%)	Segundo Estudantes (n/%)
Prova oral em grupo	2 (0,5%)	1 (0,2%)	18 (4,9%)	17 (4,7%)
Prova oral individual	20 (5,4%)	4 (1,1%)	109 (29,7%)	16 (18,6%)
Resenha/ resumo	26 (7%)	7 (2%)	20 (5,4%)	76 (21%)
Seminário em grupo	88 (24%)	12 (3,2%)	28 (7,6%)	91 (25%)
Simulação Clínica	20 (5,4%)	40 (11%)	14 (3,8%)	-----
Trabalho dissertativo em grupo	15 (4%)	2 (0,5%)	7 (2%)	15 (4,1%)
Trabalho dissertativo individual	6 (1,7%)	8 (2,1%)	18 (4,9%)	79 (21,8%)
Total	368	364	367	363

Fonte: Autoria própria.

A averiguação das duas avaliações mais utilizadas entre os cursos de saúde, constatou que a ferramenta avaliativa mais utilizada entre a maioria dos cursos é a prova objetiva individual, seguida da apresentação de seminário em grupo. Os cinco tipos de avaliação mais citados podem ser vistos na Tabela 6.

Tabela 6 - Frequência dos tipos de avaliação mais utilizados nos cursos de saúde, mais citados pelos docentes, 2021 (n= 271).

	Prova objetiva individual n/%	Seminário em grupo n/%	Estudo de caso em grupo n/%	Prova dissertativa individual n/%	Simulação Clínica n/%	Total n/%
Biomedicina	9 (12,5%)	7 (10,7%)	7 (11,2%)	5 (10,7%)	--	28 (10,4%)
Ed. Física	7 (9,7%)	3 (4,7%)	4 (6,3%)	5 (10,7%)	--	19 (7%)
Enfermagem	10 (13,9%)	19 (29,3%)	10 (15,9%)	6 (12,7%)	10 (41,7%)	55 (20,3%)
Farmácia	6 (8,3%)	3 (4,7%)	3 (4,7%)	4 (8,5%)	--	16 (5,9%)
Fisioterapia	6 (8,3%)	7 (10,7%)	5 (7,9%)	5 (10,7%)	2 (8,3%)	25 (9,2%)
Medicina	13 (18,1%)	11 (16,9%)	20 (31,7%)	10 (21,3%)	12 (50%)	66 (24,4%)
Nutrição	7 (9,7%)	4 (6,1%)	6 (9,6%)	2 (4,2%)	--	19 (7%)
Odontologia	9 (12,5%)	6 (9,2%)	6 (9,6%)	4 (8,5%)	--	25 (9,2%)
Psicologia	5 (7%)	5 (7,7%)	2 (3,1%)	6 (12,7%)	--	18 (6,6%)
Total	72	65	63	47	24	271

Fonte: Autoria própria.

Os demais tipos de avaliação citados pelos docentes podem ser observados na tabela 8. Foram incluídas na categoria “outros” as avaliações que não alcançaram 2% de citação: estudo de caso individual (1,7%); prova dissertativa em grupo (1,1%); prova oral individual e resumo/ resenha (1,3%, cada) e trabalho dissertativo individual (1,9%).

Tabela 7 - Frequência dos demais tipos de avaliação mais utilizados nos cursos de saúde, segundo docentes, 2021 (n= 90).

	Debates em sala de aula	Participação em sala	Prova prática	Trabalho dissertativo em grupo	Trabalho dissertativo individual	Outros	Total
Biomedicina	2 (9,1%)	1 (7,1%)	--	1 (8,3%)	1 (14,3%)	2 (10%)	7 (7,8%)
Ed. Física	1 (4,5%)	1 (7,1%)	2 (13,3%)	2 (16,7%)	1 (14,3%)	2 (10%)	9 (10%)
							16
Enfermagem	6 (27,2%)	2 (14,5%)	3 (20%)	1 (8,3%)	1 (14,3%)	4 (20%)	(17,8%)
Farmácia	1 (4,5%)	1 (7,1%)	--	1 (8,3%)	1 (14,3%)	2 (10%)	6 (6,6%)
Fisioterapia	2 (9,1%)	3 (21,4%)	1 (6,7%)	2 (16,7%)	--	--	8 (8,9%)
Medicina	5 (22,3%)	4 (28,6%)	7 (46,7%)	4 (33,4%)	1 (14,3%)	6 (30%)	27 (30%)
Nutrição	1 (4,5%)	1 (7,1%)	--	--	1 (14,3%)	1 (5%)	4 (4,4%)
Odontologia	2 (9,1%)	1 (7,1%)	2 (13,3%)	--	--	--	5 (5,5%)
Psicologia	2 (9,1%)	--	--	1 (8,3%)	1 (14,3%)	3 (15%)	7 (7,8%)
Total	22	14	15	12	7	20	90

Fonte: Autoria própria.

Considerando a estrutura administrativa das instituições de ensino superior, pública e privada, onde atuam os docentes participantes, a prova objetiva individual foi igualmente, a mais frequentemente utilizada para averiguação do desempenho acadêmico (Tabela 8). A comparação entre as instituições privadas e públicas demonstrou diferença estatística significativa na utilização de prova dissertativa individual ($p < 0,01$), de prova prática ($p < 0,00$) e de simulação clínica ($p < 0,04$).

Tabela 8 - Frequência das avaliações utilizadas por docentes de instituições privadas e públicas, 2021.

	Tipo de IES			p^*
	Privada (n/%)	Pública (n/%)	TOTAL	
Debates em sala de aula	15 (7,7%)	7 (4,2%)	22 (6,1%)	0,21
Estudo de caso em grupo	37 (18,8%)	26 (15,8%)	63 (17,4%)	0,56
Estudo de caso individual	5 (2,5%)	1 (0,6%)	6 (1,7%)	0,16
Participação em sala de aula	5 (2,5%)	9 (5,5%)	14 (4%)	0,67
Prova dissertativa em grupo	2 (1%)	2 (1,2%)	4 (1,1%)	0,82
Prova dissertativa individual	18 (9,2%)	29 (17,8%)	47 (13%)	0,01
Prova objetiva individual	40 (20,3%)	32 (19,5%)	72 (20%)	0,98
Prova oral individual	2 (1%)	3 (1,9%)	5 (1,3%)	0,48
Prova prática	3 (1,5%)	12 (7,3%)	15 (4,2%)	<0,001
Resenha/ resumo de livros ou artigos	2 (1%)	3 (1,9%)	5 (1,3%)	0,48
Seminário em grupo	40 (20,3%)	25 (15,2%)	65 (18%)	0,27
Simulação Clínica	18 (9,2%)	6 (3,7%)	24 (6,6%)	0,04
Trabalho dissertativo em grupo	5 (2,5%)	7 (4,2%)	12 (3,3%)	0,32
Trabalho dissertativo individual	5 (2,5%)	2 (1,2%)	7 (2%)	0,39
TOTAL	197	164	361	

Fonte: Autoria própria. *X² Pearson

A análise da utilização das avaliações, segundo sua função, demonstrou que 54,3% dos docentes não realizam a avaliação diagnóstica, 17,9% não realizam avaliação com função formativa e 15,2% afirmam não realizar avaliação somativa.

Na investigação sobre o método avaliativo que melhor verifica o desempenho acadêmico, na opinião dos estudantes, foram majoritariamente listadas aquelas relacionadas à experiência direta com o objeto de estudo. Ressalta-se a divergência observada, quando analisadas frente às avaliações mais utilizadas pelos docentes (Tabela 9).

Tabela 9 - Frequência das avaliações mais utilizadas, segundo docentes e as avaliações que os estudantes acreditam que melhor verificam o desempenho acadêmico, segundo estudantes, 2021.

	Avaliações que melhor verificam o desempenho acadêmico, segundo estudantes (n/%)	Avaliações mais utilizadas, segundo Docentes (n/%)
Debates em sala de aula	10 (5,5%)	22 (6,1%)
Estudo de caso em grupo	33 (18,1%)	63 (17,4%)
Estudo de caso individual	2 (1,1%)	6 (1,7%)
Participação em sala de aula	4 (2,2%)	14 (4%)
Prova dissertativa individual	34 (18,8%)	47 (13%)
Prova mista individual	2 (1,1%)	----
Prova objetiva individual	19 (10,5%)	72 (20%)
Prova oral individual	2 (1,1%)	5 (1,3%)
Prova prática	44 (24,2%)	15 (4,2%)
Resenha/ resumo	2 (1,1%)	5 (1,3%)
Seminário em grupo	6 (3,2%)	65 (18%)
Simulação Clínica	18 (9,9%)	24 (6,6%)
Outros	6 (3,2%)	----
Total	182	361

Fonte: Autoria própria.

Considerando o *feedback* como atividade fundamental da avaliação formativa, observou-se discordância nas respostas de docentes e estudantes, relativa à forma e frequência de realização da devolutiva do resultado das avaliações. Pontua-se que alguns docentes assinalaram que, na observância da necessidade, realizam o *feedback* de forma individual apontando provável, e involuntária, inexactidão nas respostas, de parte a parte (Tabela 10).

Salienta-se que, apesar da menor prevalência, docentes e estudantes (2,2% e 2,7%, respectivamente) acreditam que o *feedback* do resultado das avaliações tenha um efeito negativo sobre o processo de aprendizagem e que a maioria dos discentes não acreditam que os resultados das avaliações interfiram no planejamento do componente curricular (Tabela 10).

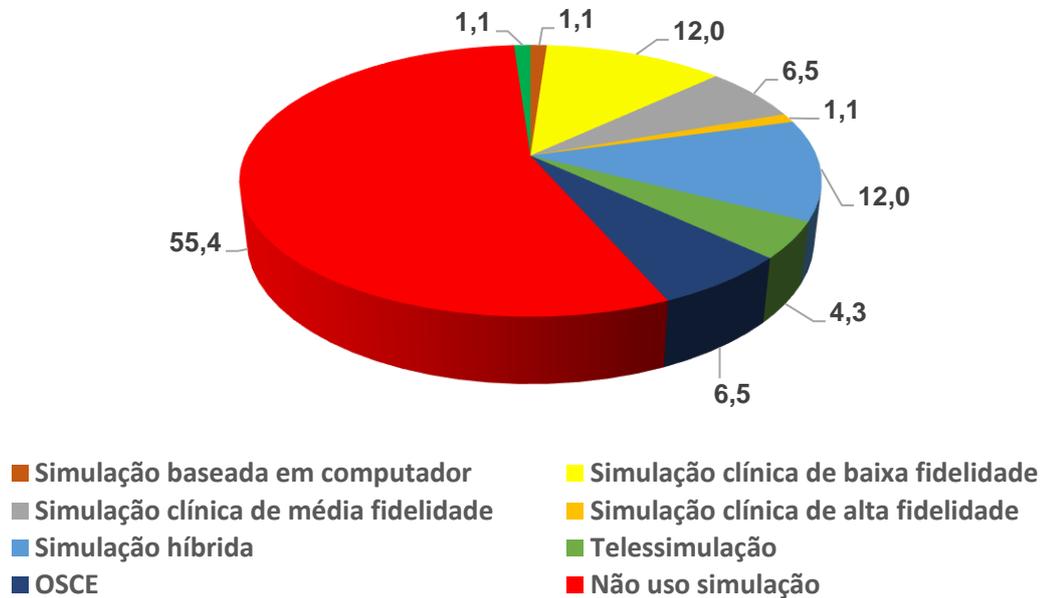
Tabela 10 - Frequência da realização de feedback dos resultados das avaliações, seu efeito e interferência no planejamento do componente curricular, segundo docentes e estudantes, 2021 (n= 184/182).

		Segundo Docentes (n/%)	Segundo Estudantes (n/%)
Realização de <i>feedback</i>	Sempre, individualmente	47 (25,5%)	16 (8,8%)
	Sempre, em grupo	86 (46,7%)	46 (25,3%)
	Às vezes, individualmente	14 (7,6%)	93 (51,1%)
	Às vezes, em grupo	36 (19,6%)	11 (6%)
	Nunca	1 (0,5%)	16 (8,8%)
Efeito do <i>feedback</i>	Positivo	180 (97,8%)	177 (97,3%)
	Negativo	04 (2,2%)	5 (2,7%)
Resultados das avaliações alteram planejamento do componente curricular	Sim	156 (84,8%)	58 (31,9%)
	Não	28 (15,2%)	124 (68,1%)

Fonte: Autoria própria.

A investigação do emprego da simulação clínica como ferramenta avaliativa foi incongruente. Quando apresentada na lista para apontamento das avaliações utilizadas, dentre as diversas opções, o resultado obtido nas respostas foi que apenas 6,6% dos docentes participantes fazem uso desse tipo de recurso (Tabela 5). Porém, quando inquirido especificamente sobre o uso da simulação clínica (figura 4), 44,6% dos docentes responderam que utilizam a simulação clínica. Dentre esses, o tipo de simulação clínica mais citada foi a híbrida (presencial e remota).

Figura 5 - Percentual da utilização dos tipos de simulação pelos docentes, 2021 (n=184).



Demonstrou-se que uma parcela dos docentes (21,2%) gostaria de utilizar outras formas de avaliação, mas não o fazem. Dentre as avaliações citadas, destacaram-se a Simulação (Virtual e Clínica de Alta fidelidade), OSCE (*Objective Structured Clinical Examination* - Avaliação Clínica Objetiva Estruturada), Prova dissertativa em grupo e Prova Oral Individual. Os motivos mais frequentes citados pelos participantes para não realizarem a avaliação desejada foram a falta de recursos físicos e o alto número de estudantes por sala de aula.

5.2 Verificação da percepção sobre a avaliação

Esta seção expõe as categorias advindas das entrevistas realizadas com os docentes e estudantes, baseadas em roteiro semiestruturado. A estratégia para as análises das concepções dos entrevistados na pesquisa, considerou pontos de consensos e de dissensos apresentados nas falas dos participantes e elaboradas categorias, a partir da confluência com o objeto de estudo. Com o objetivo de ilustrar os temas estabelecidos em cada categoria, foram selecionados trechos representativos das falas dos respondentes.

Ressalta-se que, nas citações referentes às respostas dos entrevistados, buscou-se a manutenção de pausas, hesitações, repetições e o caráter coloquial da fala; entretanto, eventuais desvios da norma padrão da língua portuguesa foram suprimidos.

Incluiu-se nesta seção, as observações oriundas do caderno de anotações do pesquisador, que possibilitaram conhecer não somente a situação de sua realização, mas também as características comportamentais dos participantes. Oliveira¹¹⁵ enfatiza que o clima da entrevista deve ser informal para que o entrevistado se sinta à vontade para falar livremente sobre as questões propostas. Porém, o entrevistador deve manter o controle da situação e tomar cuidado com o clima de descontração, não interferindo no discurso.

Reconhecendo o entrevistador como participante ativo da entrevista, cujas intervenções, por menores que sejam, podem influenciar o resultado, as interposições realizadas ao longo das respostas objetivaram tornar a conversa espontânea, de cotidiano, recorrendo a estratégias de polidez positiva, mostrando concordância e procurando controlar manifestações de ceticismo.

Desta forma, o presente capítulo apresenta a percepção de docentes e estudantes quanto às avaliações e está didaticamente subdividido em subtópicos, considerando as temáticas abordadas nas entrevistas semiestruturadas.

5.2.1 Caracterização dos docentes

Foram entrevistados 07 professores no período entre setembro de 2021 a janeiro de 2022, com mediana da idade dos docentes foi de 48,5 anos (43 - 59). As demais características dos entrevistados podem ser verificadas na tabela 12.

Tabela 11 - Caracterização dos docentes entrevistados, 2021.

	Sexo	Idade (em anos)	Formação	Tempo docência (em anos)	Curso de atuação	Tipo de IES	Curso de formação específica
D1	Feminino	43	Enfermagem	10	Enfermagem	Particular	Especialização em docência
D2	Feminino	58	Psicologia	25	Medicina/ Psicologia	Particular	Curso Metodologia do ensino Superior
D3	Feminino	83	Medicina	53	Biomedicina	Pública	-----
D4	Feminino	44	Fisioterapia	16	Fisioterapia	Pública	Curso Metodologia do ensino Superior
D5	Feminino	60	Fisioterapia	34	Medicina	Particular	Pós-graduação em educação
D6	Feminino	39	Enfermagem	6	Enfermagem	Particular	Curso Metodologia do ensino Superior
D7	Masculino	44	Medicina	18	Biomedicina e Medicina	Pública	-----

Fonte: Autoria própria.

5.2.2 Anotações do pesquisador durante entrevista com docentes

Durante as entrevistas, o clima relacional mostrou-se agradável; 06 participantes demonstraram apazibilidade; 01 manifestou apreensão inicial que, contornada com empatia e argumentação sobre a metodologia e objetivo da pesquisa, evoluiu para situação mais confortável. As reações atitudinais que denotam alegria e bom-humor, como sorriso espontâneo, voz firme, fala fluente e olhar expressivo foram apresentados por 6 docentes. A partir de questionamento específico, 01 participante demonstrou certo desconhecimento sobre o tema, acarretando maior concisão das respostas seguintes. Os demais participantes expressaram interesse pelo assunto abordado na pesquisa.

Os locais escolhidos por 06 participantes para conceder a entrevista estavam adequados e propiciaram a realização da entrevista sem interrupções; 01 docente escolheu local que permeou alterações do nível de atenção, como a presença de vozes de terceiros, toque de celular e outros ruídos não identificados, acarretando a interrupção momentânea da entrevista e, conseqüente dispersão de pensamento.

Quanto ao recurso tecnológico utilizado, com vistas a minimizar intercorrências, foram realizados testes de funcionamento dos equipamentos do pesquisador e do entrevistado, antes do início da gravação. Os participantes demonstraram habilidade suficiente para lidar com o recurso. As entrevistas por videoconferência não apresentaram intercorrências no ambiente virtual com 05 participantes. Os problemas ocorridos com os participantes restantes foram breves suspensões de vídeo e áudio, devido à instabilidade de conexão com a *internet*.

Acrescento que, após o encerramento da gravação, 06 docentes continuaram conversando sobre os assuntos abordados na entrevista, reforçando suas dificuldades e necessidades como professor. Demonstraram particular emoção e entusiasmo expondo suas angústias sobre o que precisa ser implementado para ser o educador que pretende ser e não ser tolhido pelas impossibilidades das instituições às quais está vinculado.

5.2.3 Percepção docente

A seguir, estão dispostas as quatro categorias emergentes a partir da análise de conteúdo das transcrições das entrevistas com os docentes.

1. Formação e aperfeiçoamento docente

A obtenção dos objetivos voltados ao desenvolvimento de competências nos cursos de saúde está ancorada na formação e capacitação de seus docentes¹²⁰. A necessidade de capacitação para exercer a docência transparece na narrativa dos participantes. Estes ainda ressaltam a ausência de direcionamento para conteúdos pedagógicos e didáticos durante o período da graduação, tornando mandatária a preparação para exercer a docência, seja por cursos de capacitação, seja por pós-graduação *latu* ou *stricto* senso.

[...] me perguntei como trabalhar na docência, como lecionar? E aí eu fiz essa especialização [...] e, depois disso, entrei no mestrado. (D1)

[...] Quando eu achei possível eu ser professora, fiz um curso de capacitação docente... foi um processo de incorporação... Eu fui me fazendo professora. (D2)

[...] não me lembro que durante a graduação.... quer dizer, durante minha formação profissional não tivemos conteúdos que nos preparassem para a docência (D4)

2. Compatibilização do currículo por competências

As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) dos cursos de graduação na área da saúde fazem referência à “avaliação de competências, habilidades e conteúdos”⁸⁸. Nesta perspectiva, os participantes relataram dificuldades para assimilar o currículo voltado para o desenvolvimento de competências.

[...] no começo, eu achava que era uma xaropada...inclusive, alguns professores foram embora porque não quiseram ter esse trabalho de adequar o currículo.... Eu busquei muito entender aquilo tudo... E comecei a ter coerência e uma cadência diferente do que eu vinha fazendo, que era um pouco aleatório. (D5)

[...] não entendi direito o que mudou....talvez por ser de outra geração. No curso de procuramos passar os conteúdos....e são muitos...e os estudantes precisam ter esse conhecimento teórico para serem bons profissionais...as disciplinas práticas ...lá dá para ver se o estudante sabe ou não sabe. (D3)

Os docentes ressaltaram a complexidade do desenvolvimento de aspectos comportamentais e enfatizaram a importância da elaboração de ferramentas avaliativas que abarquem essa competência.

[...] a gente percebe uma dificuldade no corpo docente em enxergar a transversalidade e a aplicabilidade do conhecimento, habilidade e atitude...às vezes atribuem ao quantitativo excessivo de estudantes...mas também se percebe o despreparo do professor para isso. (D6)

[...] Eu fui aluna e ao longo de toda a minha trajetória acadêmica a predominância, ou quase que a exclusividade, era para esse lado de natureza acadêmica e técnica. Ora, na medida em que isso seja a predominância e, creio que é verdade que a maioria [dos docentes] foi assim educada, não é fácil romper esse processo de socialização profissional, ou, romper isso parcialmente, no sentido de abrir um espaço para esse lado de enriquecimento da subjetividade. (D4)

Ainda, um participante reforçou a necessidade de expandir os objetivos da educação para além dos pressupostos indicados nas DCNs.

[...] eu entendo o conceito de competências sob outro ponto de vista... Incluindo dimensões afetivas como motivação e afetividade ... É preciso

estar claro que a educação não se encerra na perspectiva da competência. (D2).

3. Percepção sobre avaliação da aprendizagem

Os respondentes julgaram que as avaliações devem decorrer dos objetivos propostos no plano de ensino das disciplinas. Entretanto, apontam dificuldades de implementação de avaliações destinadas a essa finalidade.

[...] a avaliação exige a tomada de processos de decisão...a avaliação tem a ver com o que eu quero ensinar ...precisa estar articulada à um lugar epistemológico. (D2)

[...] para ser honesto, não pensávamos muito nisso nem quando era presencial... me lembro de algum colega perguntando como faríamos a avaliação das atitudes e comportamentos... mas, não me lembro de alguma resposta (D7)

Sobre a verificação do desenvolvimento de competências, os entrevistados pontuaram dificuldades para a avaliação de atitudes e comportamentos e ressaltaram a necessidade de padronização de critérios de avaliação.

[...] O mais difícil? Os comportamentais e atitudinais e essas habilidades técnicas. E como sujeito, diante de um cenário, que ele (estudante) pode fazer? E o relacionamento dele? Com a equipe, com a comunidade. E como avaliar? Apesar de se tratar de um aspecto subjetivo, a gente precisa de um instrumento que guie o olhar dos professores para esse tipo de avaliação. (D6)

[...] Eu acho que o que pega mais é, exatamente, a parte comportamental mesmo. Quando você vê aquela questão da formação, da parte da ética ... Porque muitas vezes a formação da ética não é só o dentro ali da faculdade só Muitas vezes é aquilo que ele traz de berço, né? Ele traz de cultura ... eu vejo que a gente tem uma cultura assim do “ter vantagem em tudo”, então, é muito difícil quando a gente pega aquele código de ética para dizer: olha, não pode. (D4)

4. Adaptação das avaliações durante a pandemia

No entendimento dos entrevistados, a transição das avaliações durante a pandemia trouxe condescendência dos docentes diante o cenário de mudanças.

[...] Nós nos tornamos cúmplices desse processo. Principalmente no primeiro cenário (2020.1). A gente precisou “Ser humana” e entender a adversidade. Dizendo, eu não vou poder corrigir essa prova com tanta rigidez....eu não sei o que esse menino está passando em casa...das dificuldades dele, entende? (D5)

[...] Os professores só ensinaram o possível, os estudantes só aprenderam o possível e as avaliações foram as possíveis. As possíveis, não

necessariamente foram boas ou ruins. Foram as que as pessoas aguentaram... (D2)

[...] Eu dava pontos extras para quem ficava com a câmera aberta e participava mais ativamente da aula. Acho que era o que podíamos fazer, entende? (D7)

Os docentes relataram igualmente dificuldades relacionadas ao despreparo de seus pares para melhor aproveitar as vantagens de utilização de ferramentas virtuais e dificuldades relacionadas à estrutura institucional disponível.

[...] A princípio foi um caos.... houve muita resistência por parte dos docentes para aderir às avaliações remotas.... muitos confessaram, inclusive eu, que não sabíamos utilizar as ferramentas.... depois de passado o primeiro semestre, percebi que era só transportar a prova para o questionário do AVA...não sei se poderia fazer de outra forma. (D3)

[...] Apesar de já conhecer o AVA...nós também tivemos uma capacitação lá na instituição para poder ir para o ambiente virtual... mas tudo era muito novo ... diferente. Tive alguma dificuldade para entender como fazer uma avaliação nesses moldes...de escolher o formulário...ou qualquer outra ferramenta. E a parte comportamental.... como avaliar os estudantes com a câmera fechada? (D1)

5.2.4 Caracterização dos estudantes

Foram entrevistados 05 discentes no período entre setembro de 2021 a janeiro de 2022, com média de idade dos entrevistados foi de 23,2 (\cong 2,1). Demais características podem ser observadas na tabela 12.

Tabela 12 - Caracterização dos estudantes entrevistados, 2021

	Sexo	Idade (em anos)	Graduação em curso	Semestre	Tipo de IES
E1	Feminino	23	Medicina	6º	Particular
E2	Feminino	26	Fisioterapia	9º	Particular
E3	Masculino	24	Odontologia	8º	Pública
E4	Feminino	23	Enfermagem	9º	Pública
E5	Masculino	20	Psicologia	4º	Pública

Fonte: Autoria própria.

5.2.5 Anotações do pesquisador durante entrevistas com estudantes

O clima relacional mostrou-se agradável. Os 05 participantes demonstraram disponibilidade e gentileza; as reações atitudinais que denotam alegria e bom-humor, como sorriso espontâneo, voz firme, fala fluente e olhar expressivo foram apresentados pelos 05 entrevistados. Os locais escolhidos pelos participantes para conceder a entrevista estavam adequados e propiciaram a realização da conversação sem interrupções.

Quanto ao recurso tecnológico utilizado, também com vistas a minimizar intercorrências, foram realizados testes de funcionamento dos equipamentos do pesquisador e do entrevistado, antes do início da gravação. Os participantes demonstraram habilidade suficiente para lidar com o recurso. As entrevistas por videoconferência não apresentaram intercorrências no ambiente virtual.

5.2.6 Percepção dos estudantes

A seguir, estão dispostas as categorias emergentes a partir da análise de conteúdo das transcrições das entrevistas com os discentes.

1. Conhecimento sobre o plano de ensino

Alguns entrevistados referiram não recordar se os planos de ensino dos componentes curriculares foram apresentados ou, ainda, disseram não lembrar dos assuntos abordados na apresentação desses planos.

[...] falaram de uma forma muito objetiva...não sei falar sobre o plano de ensino das disciplinas. Se eles (professores) falaram mais sobre isso, eu não lembro (E2).

[...] Não....mas não sei dizer se ele foi apresentado. Agora que falou, vou procurar dar uma olhada (E3).

[...] alguns professores falam.... contam quais vão ser os conteúdos...as datas das provas, essas coisas....mas não são todos (E4).

Outros relataram que costumam recorrer ao plano de ensino disposto nas plataformas digitais do curso para verificar os assuntos que serão abordados no

decorrer do semestre e, com maior interesse, para verificar como serão realizadas as atividades práticas do componente.

[...] Normalmente os planos são apresentados na classe dia.... mas costumo recorrer ao plano colocado no AVA para ver o que vai ser “dado” naquele semestre (E5).

[...]. mas os professores deixam (o plano de ensino) lá no portal e eu gosto de ver quando e como as práticas vão ser realizadas.... a gente fica meio com medo de não fazer.... sabe, ainda estou insegura por causa da pandemia (E1).

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências, os participantes informaram que esse assunto não foi abordado durante o componente ou, caso tenha sido colocado pelos docentes, não foi suficientemente reforçado quanto à sua importância, pois não se recordam.

[...] isso depende muito do professor...alguns realmente deixam claro e outros não deixam explícito nem no plano de ensino... nem na explicação da matéria (E1).

[...] alguns componentes sim... mas que a gente percebe que estão focados muito na questão teórica (E2).

[...] sinceramente, não percebo esse direcionamento para o desenvolvimento de competências.... O que é explícito é a cobrança na realização das atividades práticas.....a habilidade na hora de atender ao paciente (E3).

[...] penso que os cursos estão muito preocupados com o conhecimento e, alguns, com as habilidades técnicas, como destreza manual.....mas nunca nenhum professor veio conversar com a gente sobre como desenvolver a comunicação, por exemplo... nem sei se eles estão ligados nisso (E4).

[...] não....pra falar a verdade não...Acredito que, principalmente nesse curso, deveríamos dar maior ênfase para aspectos comportamentais do indivíduo que vai se tornar profissional, mas, na prática, não é o que observamos (E5).

2. Percepção sobre a avaliação da aprendizagem

Reconhecer a importância da construção e desenvolvimento das competências está relacionada ao preparo do estudante para a realização das avaliações. Neste sentido, observou-se que há uma diversidade de modos pelos quais os participantes citaram o modo como ocorre sua preparação para realizar as provas.

[...] me preparo para as provas dando uma lida no assunto, antes da aula e depois faço mini resumos do que entendi durante a aula.... e aí, antes da prova eu releio esses mini resumos (E1).

[...] eu presto atenção na aula...nas explicações do professor. Faço anotações. Na véspera da prova, vou ler as coisas que escrevi...às vezes, pego um livro para ajudar (E2).

[...] nas práticas... aí é outra conversa... tem essa coisa do treino, né? Tudo que você fez nas atividades anteriores conta, sabe? Além disso, tem o nervosismo, porque você sabe que o professor está de olho em vc.....sei lá, para mim é mais complicado (E3).

[...] eu procurava ler o assunto antes das aulas para poder tirar as dúvidas com o professor...fazia muitas anotações...elas me ajudaram a estudar para as provas (E4).

[...] Gosto muito de ler...então, sempre leio o material disponibilizado, ou procuro por esse material em livros e artigos, antes das aulas. E continuo lendo esses materiais até o dia da prova. Dessa forma, na hora tudo está fresco na cabeça (E5).

Considerando os domínios passíveis de verificação do desenvolvimento, os estudantes elegeram o cognitivo como o que apresenta maior facilidade para avaliação. Porém, ressaltam que é necessário cautela e observância de critérios na confecção das questões, de modo a evitar a simples verificação da memória.

[...] Algumas provas com questões objetivas estão preocupadas com os “rodapés dos livros” ... não são aplicáveis na prática, sabe? e daí, quem tem a memória melhor, se dá bem (E3).

[...] Acho que, para os professores, é mais fácil avaliar o conhecimento....se bem que, às vezes, eu acho que eles estão avaliando a memória, sabe? Fazem perguntas que não envolvem o raciocínio clínico... muitos professores aplicam a mesma prova de anos atrás e, nós estudantes, sabendo disso, estudamos só as questões que caem na prova (faz sinal de *mea culpa*) (E4).

[...] O conhecimento, acho mais fácil. E, de maneira geral, é só o que eu percebo que de fato é avaliado (E5).

Na opinião do alunado, as competências atitudinais são mais difíceis de avaliação, dada a característica subjetiva implícita e informam não ter conhecimento de ferramentas aplicáveis para esse fim.

[...] é difícil o professor conseguir avaliar a gente pelo modo remoto.... mesmo agora que algumas práticas voltaram, o professor não tem contato suficiente com a gente para avaliar nossas atitudes (E1).

[...] Agora, as atitudes.....não sei nem qual são os critérios que eles podem utilizar para avaliar... presença, participação...sei lá.....acho que isso é mais difícil (E2).

[...] não sei se os professores têm um roteiro para fazer esse tipo de avaliação (atitudinal), mas acho complicado... às vezes um professor chega na gente pra dizer que precisa mudar nosso comportamento...que precisa amadurecer... mas ele está baseado em que para falar isso? (E3).

[...] Nas práticas e no supervisionado, os professores também avaliam as técnicas e atitudes... eles usam um barema para esse tipo de avaliação, mas, sinceramente, acho muito subjetivo quando apenas um professor me avalia nessas coisas...ele pode ter um olhar enviesado e, aí, a avaliação perde o sentido (E4).

[...] Os professores falam muito de participação em sala de aula, em comprometimento com o estudo, mas não explicam como isso é objetivamente avaliado e se esse tipo de avaliação é considerada na hora de “passar” ou não o estudante (E5).

Os participantes relataram que, no que concerne a avaliação do desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades e atitudes), as avaliações práticas apresentam maior potencial para verificar o estudante de forma global, por meio da observação individualizada e durante sua atuação prática, seja com paciente real ou simulado.

[...] com certeza, acredito que somos mais bem avaliados nas atividades práticas (E1).

[...] Acho que na prática..... o professor pode avaliar...de uma só vez, meu desempenho, como um todo... a humanização, o conhecimento, a técnica, né? (E2).

[...] quando o professor pode acompanhar a gente nos atendimentos... todo dia...com pacientes diferentes e tratamentos diferentes, ele consegue montar uma visão melhor do nosso desempenho como um todo (E3).

[...] Sem dúvida nenhuma, nas práticas e no supervisionado...dessa maneira ele pode observar o todo do nosso desempenho, acompanhar o desenvolvimento do nosso conhecimento, das nossas habilidades, ver nosso amadurecimento. Isso só acontece no final do curso (E4).

[...] espero que no supervisionado os professores tenham a oportunidade de nos acompanhar mais de perto, podendo avaliar também as habilidades requeridas para exercer a profissão, além do conhecimento (E5)

Emerge do discurso dos entrevistados a percepção da necessidade de que a avaliação seja realizada de forma contínua, assumindo e objetivando a função formativa, com devolutivas mais frequentes sobre o desenvolvimento do educando.

[...] se tivesse um jeito de avaliar o desenvolvimento do estudante desde o primeiro semestre, seria mais vantajoso (E3).

[...] mas quero falar uma coisa, não adianta o professor perceber alguma coisa no estudante e não conversar com ele...não pode deixar para falar **TUDO** (ênfase do entrevistado), no último momento (E4).

Os participantes expuseram sobre a realização, ou não, de devolutiva dos resultados das avaliações por seus professores e ratificaram a relevância do *feedback* como instrumento no processo de aprendizagem. Ainda, declararam que, a partir dessa

devolutiva, torna-se factível perceber as lacunas que precisam ser preenchidas para o melhor desenvolvimento de competências, uma vez que a devolutiva oportuniza a autoavaliação.

[...] quando não tem devolutiva da avaliação a gente fica perdido... não sabe onde precisa melhorar e me sinto numa situação muito desconfortável de ter que ficar pedindo para o professor me dizer o que foi que eu errei... sei lá. Acho que está errado (E1).

[...] quando a gente tem um feedback, enquanto estudante é teoricamente, acredito eu... a gente se avalia.. o quanto a gente está apto para exercer aquela profissão (E2).

[...] quase nunca.....só na prática que o professor fala na hora.....mas, sem muitas explicações. Quando a gente fala que quer ver a prova, dá para notar que eles ficam bravos...então, é melhor não pedir, né? Vai que eles abaixam a nota (risadinha) (E3).

[...] Aqueles que se propõe a dar de fato, a devolutiva, explicando as questões e alternativas ou mostrando com o raciocínio deve ser construído para escrever uma resposta dissertativa é raríssimo (E4).

[...] é pior... o professor dá a nota e tchau. Não comenta nada. Se eu quiser, tenho que ir atrás dele para saber onde errei e olha, tem professor que nem assim dá o retorno desse monte de avaliações (E5)

3. Adaptação das avaliações durante a pandemia

Os entrevistados relataram que as mudanças relativas ao modo como se preparavam para realizar uma avaliação ocorreu, principalmente, devido à falta de tempo para dedicação ao estudo, frente ao aumento das demandas acadêmicas, durante o período da pandemia. Em contrapartida, destacam a queda da qualidade na elaboração das questões das provas, inviabilizando a real averiguação do domínio cognitivo.

[...] eu sinto uma sobrecarga... os componentes que tinham prática, agora nos bombardeiam com atividades como questionários, resumos, seminários, quiz etc. que são até simples, mas que não agregam tanto e que quando somados, consomem um tempo que poderia estar sendo utilizado para o estudo (E1).

[...] primeiro uma overdose de atividades... sei lá...acho que querem compensar por não termos a prática. Acredito que foi para melhorar o ensino, mas acabou prejudicando o estudo (E2).

[...] Nossa.....ficar sem as práticas foi terrível...tem turmas que estão fazendo agora, mas não tem a mesma carga horária...ficamos no prejuízo.... provas online eram ridículas... primeiro, as questões eram muito rasas...e ainda a gente podia fazer com “ajuda”, né? (piscadinha) (E3).

[...] acho que houve um acordo entre os professores e eles nos entupiram com atividades de todos os tipos. Isso tomava muito do nosso tempo, interferindo na nossa dedicação aos estudos...é verdade que as avaliações

da teoria ficaram menos rigorosas...não sei bem por que, mas o fato é esse (E4).

[...] As avaliações quase perderam o sentido...questões fáceis, com consulta (mesmo que não oficialmente) e toneladas de atividades que sobrecarregavam nossos dias e noites, dificultando o próprio estudo (E5).

Quanto aos resultados das avaliações durante a pandemia, os entrevistados apontaram perceber um declínio no resultado das avaliações, ainda que tenham percebido que as questões estavam mais fáceis. Como explicação para esse fato, estabeleceram relação direta com a dificuldade para estudar relacionada tanto pelo aumento de atividades a serem realizadas, quanto pela ausência de motivação.

[...] o aumento da produtividade fez cair o nível de aprendizado e acaba interferindo sim. Com certeza, durante a pandemia, piorou (E2).

[...] fiquei muito desestimulado... não tinha vontade nenhuma de estudar. Isso aconteceu com muitos colegas de sala.... durante a aula, a gente ficava trocando TikTok no WhatsApp, de câmera fechada... era nosso jeito de descontrair, já que não podia sair de casa. Não dá para considerar esse período como aprendizado...vamos ter que correr atrás para tapar esse buraco (E3).

[...] Claro....muito pior. Em parte porque não éramos cobrados, mas também porque me acomodei...estava desmotivada, cansada com a situação toda (E4).

[...] Os resultados foram bons, se você considerar só as notas. Mas se você quer saber se as notas obtidas nas avaliações correspondem ao conhecimento apreendido, a resposta é não. Nem de longe (E5).

Torna-se importante observar que os estudantes entrevistados perceberam e expuseram a manifestação de alterações psicológicas desencadeadas em seus conhecidos, amigos e familiares, como consequência das experiências vivenciadas durante a pandemia.

[...] Muitos conhecidos desistiram dos seus cursos...uns porque precisaram trabalhar, outros porque não conseguiam se manter na capital e outros porque se sentiram desvalorizados pela instituição de ensino... além disso, muitos conhecidos adoeceram, outros faleceram...isso vai minando a gente. Felizmente, tive apoio integral da minha família e consegui superar os momentos mais difíceis. Mas estou preocupada com minha defasagem no aprendizado...não sei bem como consertar isso (E4).

Na oportunidade de acrescentar alguma opinião após a entrevista, os participantes reforçaram a importância do *feedback* na consolidação do aprendizado, na formulação adequada das questões objetivas das provas teóricas e sobre o autoconhecimento.

[...] as telessimulações com atores foram extremamente importantes para que percebêssemos os pontos a serem melhorados e nos estimulavam a estudar. As TS realizadas antes da pandemia, eram realizadas pelos monitores dos componentes e era muito chata, porque eles não sabiam conduzir direito e a gente acabava não tendo tanto interesse (E1).

[...] sobre a necessidade de que a avaliação teórica precisa ser mais objetiva (E2).

[...] Penso que a pandemia nos ensinou muitas coisas sobre muitos assuntos. Mas principalmente, sobre nós mesmos. Devemos aproveitar essa oportunidade de autoconhecimento para investir nos aspectos que podem ser melhorados (E5).

6 DISCUSSÃO

O estudo da extensão do objeto de pesquisa, referente aos dados quantitativos obtidos, verificou que as avaliações mais utilizadas são tanto de acordo com os docentes como com os estudantes, a prova objetiva individual e a apresentação de seminário em grupo. Identificou que as avaliações que os acadêmicos mais gostam de fazer foram a apresentação de seminário em grupo e estudo de caso em grupo, na opinião dos docentes, e debates em sala de aula e prova dissertativa individual, na opinião dos discentes. Considerando o tipo de IES, a prova objetiva individual e a apresentação de seminário foram as mais citadas entre os docentes de IES privada e as provas objetiva e dissertativa individual, pelos docentes de IES pública. As avaliações que melhor verificam o desempenho acadêmico, na opinião dos estudantes foram a prova prática e dissertativa individual.

As mudanças ocorridas no ensino superior referentes às recomendações das DCNs dos cursos de saúde sobre a necessidade do desenvolvimento de competências e o surgimento de metodologias ativas de ensino, tornaram necessária a adequação no modo de pensar, planejar, elaborar e aplicar as avaliações¹²¹. Em estudo realizado por Gonzaga, Silva, Carvalho e Ciasca⁴⁵, verificou-se que parte dos docentes pesquisados utiliza práticas tradicionais para verificação da aprendizagem, enquanto outros, citam a avaliação formativa como meio de valorização do percurso acadêmico do discente para verificação de seu desenvolvimento. No presente estudo, percebe-se nitidamente, predileção para aferição do domínio cognitivo, o que talvez possa ser explicado pela reprodução de métodos vivenciados durante a vida acadêmica pelos professores, uma vez que 73,3% dos participantes relatam estar na docência há mais de 10 anos e pela necessidade de capacitação/aperfeiçoamento constante para atuação no ensino.

Dentre os instrumentos para verificação dessa competência, as questões de múltipla escolha compõem a prova objetiva individual, apresentando-se entre os métodos de avaliação mais comuns utilizados em avaliações escritas cognitivas¹²². Os resultados encontrados neste estudo, ratificam essa declaração. Todos os cursos da área da saúde, representados pelos docentes participantes desta pesquisa, listaram esse

tipo de avaliação entre as duas mais frequentemente utilizadas, independentemente da estrutura administrativa da instituição.

A justificativa pode encontrar amparo na crença de que a simplicidade para elaboração e a facilidade para correção seja um fator motivador para aplicação desse tipo de avaliação¹²³. Porém, é primordial que o educador esteja atento à estruturação das questões, a partir da matriz de referência utilizada, e à possibilidade de improvisação pelo estudante¹²⁴. Ainda, uma motivação adicional para o uso de questões objetivas nas avaliações, aparenta estar sustentada no número elevado de discentes em sala de aula. Estudo conduzido por Ruiz e Cousin¹²⁵ constatou que grande parte dos docentes pesquisados se opõem ao uso de métodos qualitativos de avaliação, utilizando como justificativa as diretrizes impostas pela estrutura da instituição de ensino e, com maior ênfase, a “sala lotada de alunos”, cujo tempo dispendido para correção de questões dissertativas dificultaria o atendimento às demais demandas docentes.

Em contrapartida, na comparação das ferramentas avaliativas utilizadas entre os tipos de instituição de ensino, notou-se que as públicas utilizam mais a prova dissertativa individual, implicando que o tempo de correção pode ser desconsiderado como impeditivo ou ainda, podem estar ancoradas na convicção de que as avaliações dissertativas avaliam melhor o estudante. Em adição, estudo realizado entre docentes dos cursos de enfermagem e medicina¹²⁶, os participantes apontaram a necessidade de padronização e objetividade da avaliação, além da necessária adoção de critérios explícitos de correção, com vistas a auxiliar no aprendizado e otimizar o trabalho docente.

A verificação das avaliações mais utilizadas nos cursos de saúde também apontou maior frequência de utilização da apresentação de seminário como forma de avaliação, pelos docentes. Ramos-Álvarez e Luque¹²⁷ indicam que a apresentação oral de informações práticas ou teóricas é uma competência profissional que a maioria dos estudantes precisará aplicar em suas futuras carreiras e que compreende uma gama de habilidades, como a comunicação.

Cabe salientar que, segundo Barbosa, Annibal e Nicacio¹²⁸ faz-se necessário o estabelecimento de critérios para apreciação deste tipo de instrumento e que, os indicadores a serem utilizados, estejam em concordância com as competências a serem avaliadas. Os autores ainda destacam a importância da disponibilização do instrumento de avaliação, também conhecido como barema, no início do processo de ensino-aprendizagem, discutindo com os estudantes sobre os critérios estabelecidos, uma vez que a autorregulação da aprendizagem é sustentáculo da avaliação formativa.

Neste estudo, esse tipo de avaliação da aprendizagem (apresentação de seminário) foi apontada pelos acadêmicos como aquela que menos gostam de fazer (25%), sugerindo que os educadores devam assumir um papel mais moderador e menos regulador para verificação da aprendizagem, reconhecendo os fatores intervenientes desse processo, como as limitações individuais⁴. Considera-se também, que o desconhecimento sobre os critérios de avaliação possa influenciar este resultado.

Chama-se a atenção para o fato de que a prova dissertativa individual foi apontada pelos estudantes como o segundo tipo de avaliação que “mais gostam de fazer”, e a mais citada pelos professores como a que os discentes “menos gostam de fazer”. Esta ferramenta avaliativa proporciona ao educando liberdade para mostrar sua individualidade, encorajando-o a organizar, integrar e exprimir suas próprias ideias¹²³, além de que, suas respostas, permitem ao educador pontuar e valorizar cada ponto considerado relevante¹²⁴.

Este resultado ratifica estudo realizado entre acadêmicos de diversos cursos do ensino superior, que apontou a prova dissertativa individual como a forma de avaliação mais sugerida entre os estudantes¹⁸. Ressalta-se que, para alcançar o objetivo proposto por esta atividade, o professor deve elaborar o padrão de resposta ou resposta esperada, que deverá ser apresentada aos discentes no *feedback* dos resultados da avaliação. Para tanto, deve-se considerar a elaboração de critérios para abarcar diferentes alternativas de resposta, sempre considerando: abrangência, profundidade, abordagem e desenvolvimento da resposta esperada¹²⁹.

No presente estudo, a simulação clínica foi apontada pelos discentes como o 4º tipo de avaliação que melhor avalia o desempenho acadêmico. Esta ferramenta vem sendo utilizada nos cursos de saúde, pois permite a apreciação de competências relacionadas ao domínio cognitivo, como a percepção, memorização, compreensão e comunicação durante os cenários; domínio afetivo/attitudinal e domínio psicomotor¹³⁰.

Há uma diversidade de simulações que variam de acordo com o ambiente onde são realizadas, com o instrumento que viabiliza a simulação e com a fidelidade do cenário aplicado⁵⁶. Ainda, verificou-se que os tipos de simulação mais utilizadas são a de baixa fidelidade e a híbrida. Entretanto, mais que 50% dos docentes entrevistados referiram não utilizar a simulação como método de avaliação, sugerindo que se faz necessária a implementação de recursos, capacitação e engajamento de professores para que a utilização desta ferramenta possa favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O *feedback* do resultado das avaliações é considerado como parte integrante do processo de aprendizagem, pois permite a autorregulação do estudante, motivando-o para a construção do conhecimento³². Além deste componente interno, o *feedback* pode conter orientações e/ou indicações fornecidas pelo docente, com vistas a auxiliar o discente a regular sua aprendizagem¹³¹. Considerando sua essencialidade na educação de ensino superior, Farias, Cardoso, Santos Neto, Carvalho e Curtis¹³² realizaram um estudo com 120 estudantes universitários verificando que estes tendem a valorizar o *feedback* quando se apresenta na forma de uma crítica construtiva, mesmo que, em alguns casos, sua eficácia dependa da clareza com que é feito e da relação entre discente e professor.

Neste estudo, mais que 97% de estudantes e docentes concordam com essa afirmação. Porém, o fato de que 8,8% dos acadêmicos declararam que o *feedback* nunca é realizado e que 68,1% acreditam que os resultados das avaliações não implicam em mudança no planejamento do componente curricular, merece melhor apreciação.

A discordância nas respostas de docentes e estudantes, relativa à forma e frequência de realização da devolutiva do resultado das avaliações repetiu-se quando perguntados sobre a influência do resultado das avaliações no (re)planejamento da disciplina, indicando que os discentes não acreditam que seus professores adequem o processo de ensino de acordo com as lacunas de aprendizagem observadas.

O modo como o *feedback* é realizado pode influenciar sua função educativa. Pricinote e Pereira¹³³ verificaram em sua pesquisa que os acadêmicos de medicina empregam maior importância para o *feedback* realizado de forma individual e afirmam que o hiato temporal para sua realização deva ser menor do que duas semanas, de forma que mantenha a efetividade desejada quanto à aprendizagem. Em concordância, Silva, Colares, Panúncio-Pinto e Troncon¹³⁴ reforçam que, para que as avaliações tenham impacto educacional positivo, é necessário que a devolutiva ou *feedback* seja imediata aos estudantes.

No Brasil, a formação de profissionais da saúde está fortemente balizada pelo modelo tradicional de educação, assumindo um formato centrado em conteúdos e sua transmissão, privilegiando a função somativa da avaliação, em detrimento da formativa. Essa postura desconsidera os aspectos afetivos (atitudes) e psicomotores (procedimentais), tão fundamentais na formação de profissionais da saúde⁴⁹. Para preencher essa lacuna, é preciso vincular o conhecimento às técnicas, às emoções, ao raciocínio e aos valores para consolidar a competência em prol do paciente⁸⁶.

Seguindo nessa direção, o docente deverá escolher a avaliação a ser aplicada, pautado na natureza das competências, cujo domínio se quer conhecer⁴⁹. A avaliação diagnóstica, ou informativa, permite reconhecer a aprendizagem adquirida e que, não só contribui para desenvolver no educando a capacidade de autoavaliação, como também promove motivação⁵¹. Quando realizada antes do início de uma disciplina, permite a definição do ponto de partida do ensino, determinando os aspectos do desempenho que necessitam ser mais bem desenvolvidos para a consecução dos objetivos pretendidos⁴¹. Assim, a identificação de que 54,3% dos docentes não realizam esse tipo de avaliação

suscita a perda de oportunidade para preenchimento de lacunas de conhecimento na formação desses estudantes.

A formação em saúde incorpora aspectos subjetivos, desenvolvimento de raciocínio crítico e investigativo, e de aptidões técnicas e atitudinais indispensáveis à capacidade de dar acolhimento e atenção às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas¹³⁵. Assim, a avaliação formativa assessora o estudante na construção e desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes, por meio do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem¹⁷. Neste estudo, 82,1% dos docentes participantes afirmaram aplicar avaliação com função formativa, demonstrando sensibilização quanto à magnitude do desenvolvimento dos domínios não cognitivos na formação dos profissionais da área de saúde.

O emprego massivo de avaliações com função somativa é reflexo da perpetuação do modelo tradicional de educação, onde os docentes reproduzem uma cultura de avaliação vivenciada por eles¹³⁶. O estudo de Vasconcelos, Oliveira e Berbel¹³⁷ reforça que essas experiências vivenciadas pelos docentes enquanto estudantes, influenciaram significativamente suas práticas de avaliação como professores. Panúncio-Pinto e Troncon⁴⁹ ressaltam que a importância da diversificação das avaliações deve acompanhar e considerar a aprendizagem em nível cognitivo, psicomotor e afetivo. Neste estudo, a constatação que 15,8% dos docentes referiram não realizar avaliações com função somativa, sugere a possibilidade de que haja incompreensão dos conceitos aplicáveis aos objetivos das avaliações, ratificando a inevitável inserção de saberes sobre avaliação nos programas de formação e capacitação de docentes.

A avaliação durante as atividades práticas, considera as competências clínicas essenciais, como atitudes de comportamento e aconselhamento, organização e eficiência, relação com o paciente, desempenho em atividades técnicas, de comunicação, qualidades humanísticas/profissionalismo e raciocínio clínico, por meio da observação direta da performance e interação de estudante-paciente¹³⁸. A emersão da prova prática como a avaliação que melhor avalia o desempenho acadêmico, neste estudo, denota que o pensamento dos acadêmicos está alinhado

à compreensão de que sua formação está para além do conhecimento teórico, valorizando a capacidade reflexiva e compreensão ética e humanística da relação com o paciente.

Salienta-se aqui a responsabilidade das instituições de ensino na participação dos processos avaliativos. Os docentes participantes (21,2%) indicaram que gostariam de utilizar outros tipos de avaliação, mas não o fazem pela ausência de recursos da instituição de ensino. Nesta direção, foi elaborado um rol de recomendações para a preparação de avaliações de boa qualidade, envolvendo todos os participantes desse processo, dentro das quais destaca-se: prover capacitação e treinamento aos professores em avaliação educacional e prover e alocar os diferentes recursos, inclusive o pessoal necessário, para garantir a produção de avaliações de qualidade¹³⁹.

A verificação da intensidade do objeto de pesquisa, referente aos dados qualitativos obtidos, verificou, na visão dos docentes, a sinalização da ausência de direcionamento para conteúdos pedagógicos e didáticos durante o período de graduação, ressaltando a necessidade de formação e aperfeiçoamento docente para atuação no ensino; relataram dificuldades para assimilação do currículo voltado para o desenvolvimento de competências; ainda, descreveram a necessidade de capacitação para manejo de ferramentas virtuais, expostas durante o período da pandemia.

Adotar a docência como profissão, requer do profissional aspectos que ultrapassam o domínio do conhecimento. Campos e Almeida¹⁴⁰, ressaltam que o exercício da docência requer constantes mudanças e adequações do modelo de “ser professor”. A obtenção dos objetivos voltados ao desenvolvimento de competências nos cursos de saúde está ancorada na formação e capacitação de seus docentes¹²⁰. Os docentes entrevistados neste estudo, apontaram a ausência de investimento na formação acadêmica na área de saúde, voltado para o exercício da docência, de forma geral.

Ressaltaram a necessidade de formação específica para essa finalidade, indicando cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Entretanto, Dallacosta⁷² pontua ser simplista acreditar que os cursos *stricto sensu* capacitam para o exercício da docência, posto que estão voltados essencialmente para a pesquisa. A autora destaca o desenvolvimento de habilidades essenciais, como relacionamento pessoal, didática, oratória, formas de avaliação, técnicas de ensino e domínio das atividades administrativas como alicerces da função educadora. Neste sentido, a formação de docentes deve permear o estabelecimento de conexões afetivas, com vistas a reconhecer as emoções de seus pares, desenvolvendo uma escuta ativa e reconhecimento dos sentimentos do outro, auxiliando na percepção de suas próprias emoções¹⁴¹.

Cabe aqui evidenciar o potencial e a diversidade de cursos *Lato e Stricto Sensu* voltados especificamente para a formação docente em metodologias de ensino, disponíveis no Brasil. Estes cursos oferecem uma melhor preparação para a atuação na docência do ensino superior, abrindo espaço para uma discussão dos procedimentos didáticos pedagógicos necessários à atuação docente¹⁴².

Destaca-se que o conceito de competência citado nas DCNs dos cursos de graduação na área da saúde⁸⁸ deve ser entendido como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, com utilização dos recursos disponíveis¹⁴³ e que, a ausência de capacitação docente sobre o currículo por competências pode gerar dificuldades para a organização do curso e disciplinas, tais como resistência às mudanças por professores e estudantes e, conseqüente obstáculo na organização e preparo da aula¹⁴⁴.

Os relatos dos docentes participantes apontaram dificuldades para assimilar o currículo voltado para o desenvolvimento de competências, indicando como causa a resistência inconsciente às mudanças, seja pelo tempo e esforço requerido para se ajustar à mudança, incluindo novos deveres e tarefas que precisam ser aprendidos, ou seja por medo do desconhecido. Baruffi e Rausch¹⁴¹ em seu estudo, obtiveram como relato de um docente que "...a resistência de quem não quer acompanhar

essas transformações, gera conflitos interpessoais e intrapessoais” e consequentes transtornos individuais e no grupo docente.

Além disso, indicaram a carência de instrumentos avaliativos destinados ao acompanhamento do desenvolvimento comportamental e a restrita percepção dos docentes sobre a transversalidade das competências, como obstáculos para atender às demandas desse currículo. Essa percepção é análoga ao pensamento de Nosow e Püschel¹⁴⁵ que destacam a necessidade de compreensão da complexidade das habilidades atitudinais para que o docente evite avaliar somente aspectos quantificáveis: a pontualidade, assiduidade, observação das normas institucionais, apresentação pessoal, postura, participação nas atividades, iniciativa, responsabilidade e compromisso. Neste quesito, docentes e estudantes do presente estudo, concordam que o domínio atitudinal é o que apresenta maiores obstáculos para ser avaliado, dada sua subjetividade e carência de ferramentas desenvolvidas para este fim.

O cenário pandêmico instaurado no início de 2020 requereu das instituições de ensino o atendimento às medidas de isolamento social instituídas pelos governos estaduais e municipais e, por conseguinte, a busca por estratégias compensatórias à ausência de aulas presenciais. Assim, foi implementado ou intensificado o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas práticas educacionais, sobretudo na rede particular⁹⁵.

Entretanto, essa necessidade fez emergir o desafio de lidar, rapidamente, com as mais diversas ferramentas tecnológicas para a realização de ações educativas de modo remoto, expondo uma nova demanda formativa para a prática docente ^{95,146}. A questão transpareceu entre os entrevistados, reforçada pela inserção da resistência psicológica percebida entre os professores e pelo despreparo para utilização das ferramentas digitais, mesmo entre aqueles que possuíam alguma experiência no manejo do ambiente virtual de aprendizagem. Da mesma forma, relataram relutância e resistência na aplicação de atividades avaliativas, seguindo esse modelo.

Diante das muitas dificuldades enfrentadas por docentes durante a educação por via remota, surgiram dilemas relacionados à aprovação de estudantes que não apresentavam desempenho efetivo ou à reprovação, sem conhecer suas reais dificuldades¹⁴⁷. O discurso dos participantes consolida essa afirmativa, atribuindo condescendência e humanização ao ato docente e reforçando a necessidade de entendimento dos momentos adversos experimentados pelos educandos, tanto referente aos recursos disponíveis no domicílio, quanto às perdas, humanas e financeiras, advindas da pandemia.

Da mesma maneira, a avaliação, como atividade direcionada a apreciar o processo de aprendizagem, exige o uso de métodos, instrumentos e ferramentas, mas também abarca características atitudinais e comportamentais cuja dimensão é subjetiva e, por isso, sujeita a erros e acertos¹³⁵. Nessa perspectiva, a falta de interatividade com os acadêmicos durante as aulas remotas é uma barreira importante, uma vez que, de maneira geral, o professor se encontra falando para uma plateia de “avatares²”, pois são raros os discentes que ligam suas câmeras⁹⁵.

A verificação da intensidade do objeto de pesquisa deste estudo, na visão dos estudantes, identificou que os planos de ensino são desmerecidos na apresentação das disciplinas e que não se recordam da abordagem do assunto “desenvolvimento de competências”; identificou-se que os acadêmicos reconhecem a necessidade de preparo para realizar uma avaliação, sendo que as atitudes são de maior complexidade avaliativa; os discentes também pontuaram a avaliação prática como aquela que avalia a completude do desenvolvimento de competências.

A percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento das competências se depara com a ausência, ou insuficiência, de abordagem pelos docentes sobre esse tema. Marinho Araújo e Rabelo¹⁰⁴ ressaltam a importância de explicitar os referenciais utilizados na compreensão desse conceito complexo e multidimensional,

² Avatar refere-se ao corpo biológico controlado pela mente humana, apresentado e disseminado pelo filme com mesmo nome. O termo também é utilizado como representação de uma pessoa na internet (In dicionário: Houaiss. disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#8)

para o planejamento, coordenação e acompanhamento, por parte dos sujeitos avaliados.

As declarações dos discentes ratificam a importância do desenvolvimento técnico e comportamental e do necessário acompanhamento pelos docentes. Ainda, apontam a ausência de *feedback* dos resultados das atividades avaliativas como fator impedor para (re)conhecimento dessas lacunas de desenvolvimento. É importante ressaltar que o *feedback* não deve ser visto como informação passiva transmitida a um indivíduo que responde ou não. Compreender o indivíduo no contexto do *feedback* como troca é, portanto, fundamental para o seu efeito⁸⁵.

Pareado ao currículo dos cursos, encontra-se o plano de ensino que apresenta objetivos, ementa, conteúdo programático, metodologia, avaliação, bibliografia e cronograma das disciplinas, elaborado segundo as determinações do Projeto Pedagógico do Curso. A partir do conhecimento do plano, o estudante tem conhecimento dos conteúdos que serão abordados, das atividades avaliativas, as formas e ordem cronológicas das atividades propostas, podendo planejar e organizar antecipadamente a leitura de textos e realização de tarefas solicitadas¹⁴⁸.

Assim, é necessário acautelar-se com a forma de preparo dos discentes para cursar as disciplinas, investir na divulgação assertiva do plano de ensino, assim como reforçar sua importância na organização e aproveitamento do estudo, como forma de saneamento das declarações dos entrevistados neste estudo.

A autorregulação da aprendizagem fez-se presente no discurso dos estudantes, apontando estratégias cognitivas como forma de preparo para realização de atividades avaliativas. Segundo Marini e Boruchovitch⁸⁴, podem ser adotados dois métodos de processamento da informação para a aprendizagem: o superficial, que compreende procedimentos como repetir, recitar e destacar e em profundidade, que inclui a elaboração de resumo, criação de analogias e anotar observações criteriosas. Já as estratégias metacognitivas, referem-se ao desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, permitindo ultrapassar as noções baseadas unicamente em fatos⁶⁷.

O cenário pandêmico igualmente evidenciou dificuldades relativas aos estudantes. Baldes¹⁴⁶, aponta que os discentes sentiram a necessidade da presença física do professor e tiveram de lidar com tecnologias diferentes daquelas com que estavam acostumados, como redes sociais e jogos. Além disso, faz-se necessário considerar que nem todos os discentes possuem recursos de estrutura física domiciliar e tecnológica para acompanhar as aulas e realizar tarefas, fundamentais nesse modelo educacional³⁷. Quanto à realização de avaliações por via remota, deve assumir a função formativa, com vistas a permear a construção e reflexão do conhecimento, respeitando o ritmo individual do educando⁹².

Na direção oposta, o relato de docentes e estudantes, neste estudo, indicam que as avaliações realizadas durante a pandemia foram direcionadas exclusivamente à função somativa e objetivando a aferição do domínio cognitivo. Os discentes acrescentam ainda que, o aumento exacerbado e indiscriminado das atividades solicitadas pelos docentes, incidiu direta e negativamente no tempo destinado aos estudos, resultando em declínio no aproveitamento. Completam que, mesmo com a obtenção de nota para aprovação na disciplina, muitas vezes fruto da possibilidade de consultar fontes diversas durante a resolução da avaliação, sentiram-se desmotivados.

Os estudantes entrevistados também mencionaram ter percebido a presença de alterações psicológicas, como tristeza, desânimo, ansiedade e insônia, ocorridas neste período. Santana, Nascimento, Lima e Nunes¹⁴⁹ relatam em sua revisão integrativa que o distanciamento social por longos períodos pode proporcionar sentimentos negativos, como: o aumento da ansiedade, em pessoas que possuem uma rotina diária fora de casa, como os universitários; sentimentos depressivos, devido à distância forçada de parentes e amigos, solidão e propagação exacerbada de notícias pelas mídias; o estresse, por conta do receio de contrair ou transmitir o vírus para os familiares e, pela qualidade de sono reduzida.

Para finalizar, os discentes acrescentaram que, a despeito de todas as coisas que a pandemia trouxe, aproveitaram a oportunidade para investir no autoconhecimento. Esse pensamento é alavancado por Goulart Junior, Souza e Muniz⁷⁰ que expõem a

dependência do desenvolvimento humano à busca pelo autocrescimento e aprimoramento de si, da autoconfiança e autoestima, para que aconteça o respeito a si e ao outro. Essa mudança positiva como resultado de um processo de combate vivenciado frente à uma experiência traumática, chamado crescimento pós-traumático, também foi observado por Manica¹⁵⁰ em seu estudo com universitários lisboetas.

Este estudo traz como limitações o caráter regionalizado dos resultados, o tipo de amostragem utilizada, pois os participantes podem compartilhar características ou opiniões comuns, e sua característica transversal. Ainda, o recorte temporal coincidiu com momentos de incertezas e transformações trazidos pela pandemia de coronavírus SARS-Cov2, fatores que podem ter influenciado as respostas.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta, o uso de questionário não validado, pode ser atravessado pela incapacidade de compreensão das perguntas pelos participantes. A utilização de instrumentos que se baseiam no autorrelato pode sofrer influência de respostas socialmente desejáveis ou de distúrbios psicológicos vivenciados pelos respondentes no momento do preenchimento desses instrumentos. Quanto à entrevista, ressalta-se a necessidade de manutenção de um “afastamento respeitoso” do pesquisador, com vistas a minimizar o risco de pautar a coleta e análise de dados por seus valores e preconceitos.

Não obstante, este estudo oferece um panorama geral de como as avaliações de desempenho acadêmico estão sendo realizadas nos cursos de saúde e apresenta a percepção de docentes e estudantes sobre o assunto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da percepção das avaliações de desempenho entre docentes e estudantes evidenciou uma distorção entre como os discentes consideram ser mais bem avaliados e como os professores realizam essas avaliações. Não obstante ao fato de perceberem a relevância do desenvolvimento de habilidades e atitudes, os docentes mantêm o conhecimento teórico como foco de suas avaliações. Os estudantes, por outro lado, acreditam que, durante as discussões dos estudos de casos clínicos e nas atividades práticas, podem demonstrar suas competências de forma integrada, permitindo ao docente observar seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ressalta-se a identificação de equívoco docente quanto à percepção do tipo de avaliação que os estudantes mais gostam de fazer, sugerindo a existência de uma lacuna dialógica a ser preenchida. Como peça fundamental deste processo de relacionamento interpessoal, cabe ao docente acolher, escutar e conhecer os discentes com vistas a estabelecer uma relação mais produtiva, que favoreça a aprendizagem.

A identificação da prova objetiva individual e da apresentação de seminário como as avaliações mais utilizadas, pelo olhar de docentes e estudantes de cursos de saúde, reforça o paradigma da preocupação exacerbada do desenvolvimento do domínio cognitivo, em detrimento dos demais. Os resultados obtidos permitiram a verificação de similitudes na utilização das metodologias de avaliação entre os professores dos cursos de saúde, independentemente da estrutura administrativa da instituição de ensino à qual está vinculado.

A descrição dos tipos de avaliação, segundo sua função, demonstrou a diversificação do uso das avaliações. Entretanto, durante as entrevistas, os discursos evidenciaram a compreensão equivocada dos conceitos relacionados às funções da avaliação, sugerindo que os resultados quantitativos obtidos, não correspondem com a prática avaliativa aplicada.

A emersão da avaliação prática como avaliação da aprendizagem que melhor avalia o desempenho, segundo os discentes, proporcionou (re)posicionar os estudantes no comprometimento da construção de sua formação acadêmica, visando a eficiência profissional e entendendo a complexidade que envolve a aplicação das competências desenvolvidas na assistência à saúde.

A investigação sobre a ocorrência de formação específica para a prática pedagógica verificou que os docentes percebem a necessidade da formação direcionada ao exercício pedagógico para estruturar o “ser docente”. Outrossim, apurou a consciência de uma lacuna a ser preenchida na formação acadêmica, direcionada à preparação para esta práxis. Inclui-se aqui a responsabilidade das instituições de ensino em planejar e executar um plano permanente de formação e aperfeiçoamento docente para além da finalidade de incentivar a titulação de seus professores, que permeie a implementação de habilidades didático-pedagógicas, por meio do estabelecimento de núcleos institucionais voltados ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, com vistas a ampliar as potencialidades dos professores.

A análise da compatibilização entre o currículo guiado por competências e as avaliações identificou maior facilidade para desenvolver e avaliar aspectos do conhecimento, reforçando a necessidade de investimento para o desenvolvimento e avaliação de atitudes e comportamentos. Sugere, a necessidade de promoção de capacitação/ aperfeiçoamento docente para a sensibilização, compreensão e desenvolvimento de ferramentas avaliativas que contemplem as competências, para além do domínio cognitivo. Da mesma forma, enfatiza a responsabilidade das instituições de ensino em disponibilizar recursos didático-pedagógicos para viabilizar essas práticas, em atendimento ao currículo por competências.

A necessidade de capacitação docente para manuseio de ferramentas digitais como principal dificuldade de adaptação para planejamento e para elaboração das avaliações de desempenho acadêmico, expostas durante a pandemia, ratifica a necessidade de aperfeiçoamento constante do docente e apresenta a resistência psicológica como obstáculo recorrente às mudanças.

A sobrecarga de atividades e tarefas imputada aos estudantes durante o emprego do ensino remoto, e indicada como principal dificuldade, emergiu como fator merecedor de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, caminha na contramão do processo de construção do conhecimento, uma vez que desconsidera a curva de aprendizado, o tempo de absorção dos conteúdos, a saturação cerebral e as alterações psicológicas desencadeadas pela pandemia. Por outro, sugere que, ao adotar o ensino remoto, ações compensatórias devam ser implementadas para garantir a aprendizagem. E, a diminuição do nível de exigência das questões de prova, aventa a falta de crença docente no processo de ensino utilizado.

A avaliação da aprendizagem acadêmica não pode ser concebida e desenvolvida com o objetivo único de mensurar quantitativamente a capacidade do estudante em dominar este ou aquele conhecimento, durante um determinado período. Com vistas a atender o perfil do egresso, deve ocorrer de forma contínua, abarcando os domínios cognitivo, psicomotor e comportamental, necessários ao “ser profissional”.

A reflexão sobre as práticas e métodos avaliativos objetiva subsidiar e redimensionar a dinâmica dos processos de avaliação, desenvolvida nos cursos de graduação. Assim, a formação do docente que atua na educação superior avançará, na medida em que houver um esforço coletivo e contínuo, tanto de docentes como das instituições, permitindo a autopercepção do trabalho desenvolvido e implementação de medidas que objetivem a excelência da formação profissional.

Indiscutivelmente a avaliação de desempenho acadêmico é objeto relevante, posto que seus resultados impactam diretamente na prática cotidiana de docentes e estudantes.

A despeito dos incontáveis avanços metodológicos, com a intencionalidade de envolver mais ativamente os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, as práticas habituais deste processo ainda são majoritariamente tradicionais.

O atendimento ao desafio proposto nas DCNs, depende da contínua formação docente, da autonomia docente na instituição de ensino, dos recursos pedagógicos disponíveis (espaço físico, equipamentos etc.), bem como da natureza institucional (pública ou privada) e seu grau de comprometimento com a qualidade da formação de seus estudantes.

Por fim, este estudo apresenta uma contribuição inicial sobre a percepção de docentes e estudantes sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, pretendendo mobilizar docentes, na medida em que provoca uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas. Outros estudos devem ser realizados de forma que possibilitem um maior aprofundamento sobre o assunto, assumindo, preferencialmente, um delineamento longitudinal, com maior abrangência de participantes e multicêntrico.

REFERÊNCIAS

1. Vallesi P, Datti B. Renato Russo - La forza della vita - YouTube [Internet]. (Equilíbrio distante). 1995 [citado 17 de abril de 2023]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5H3azWloRo>
2. Chueiri MSF. Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional [Internet]. 2008 [citado 9 de agosto de 2021];19(39):49–64. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>
3. Galocha C, Poletto SS, Tavares M. Avaliação no ensino superior: paradoxos e desafios. Revista @mbienteeducação [Internet]. 2017 [citado 19 de janeiro de 2022];10(1):25–35. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/41>
4. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez; 2018.
5. Buriasco RLC de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. Revista Est Aval Educ [Internet]. 2000 [citado 3 de maio de 2022];22:155–78. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2221>
6. Medeiros EB. Nossas práticas de avaliação: um anacronismo na escola. Rev Bras Educ Med [Internet]. 10 de janeiro de 2022 [citado 29 de setembro de 2022];6(3):162–8. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbem/a/6KfVLXGncDY6ccdJCYNx7vz/?lang=pt>
7. Spinardi JD, Both IJ. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Boletim Técnico do Senac [Internet]. 2018 [citado 4 de outubro de 2021];44(1). Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648>
8. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de ciências biológicas - Parecer CNE/CES nº 1.133, de 7 de agosto de 2001. [Internet]. Diário Oficial da União [Internet], Seção 1 Brasília, DF; 2001 p. 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>
9. Ferraz APCM, Belhot RV. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & Produção [Internet]. 2010 [citado 12 de dezembro de 2020];17(2):421–31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
10. Miller G. The assessment of clinical skills/ Competence/ Performance. Academic Medicine [Internet]. 1990 [citado 3 de agosto de 2021];65(suppl 9):563–7. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2400509/>

11. Cruess RL, Cruess SR, Steinert Y. Amending Miller's Pyramid to Include Professional Identity Formation. *Academic Medicine* [Internet]. fevereiro de 2016 [citado 3 de agosto de 2021];91(2):180–5. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2016/02000/amending_miller_s_pyramid_to_include_professional.17.aspx
12. Bento CRS. Avaliação da aprendizagem: aspectos relevantes da avaliação diagnóstica, formativa e somativa na aprendizagem escolar [Internet] [Monografia]. [Curitiba, Pr]: Universidade Federal do Paraná; 2014 [citado 1º de novembro de 2021]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47186/R%20-%20E%20-%20CLAUDIA%20REGINA%20SPOLADOR%20BENTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
13. Santos MR, Varela S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação* [Internet]. 2007 [citado 20 de maio de 2021];1(1). Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf
14. Fernandes RS. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. *Revista Horizontes* [Internet]. 2015 [citado 16 de novembro de 2020];33(1):73–84. Disponível em: <https://10.24933/horizontes.v33i1.100>
15. Reis AVAS. Avaliação do aluno em aulas remotas deve seguir critérios do ensino por competências [Internet]. *O Admirável Mundo Novo da Educação Superior em Ambientes Híbridos*. STHem Brasil e Universidade de Coimbra; 2020. Disponível em: <https://www.sthembrasil.com/avaliacao-do-aluno-em-aulas-remotas-deve-seguir-criterios-do-ensino-por-competencias>
16. Sousa LD, Almeida FA, Sousa LD, Bard LA, Cancela LB. Os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no ensino superior. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional* [Internet]. 2018 [citado 19 de junho de 2021];7(16):59. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4718/471857006005/>
17. Morais IS. Sistema de informação para apoio à avaliação formativa do desempenho de alunos do nono ano da educação básica no campo conceitual das estruturas multiplicativas [Internet] [Dissertação]. [Recife]: Universidade Federal de Pernambuco; 2016 [citado 8 de outubro de 2021]. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18358/1/SISTEMA_DE_INFORMAÇÃO_PARA_APOIO_À_AVALIAÇÃO_FORMATIVA_DO_DESEMPENHO_DE_ALUNOS_DO_NONO_ANO_DA_EDUCAÇÃO_BÁSICA_NO_CAMPO_CO~1.pdf
18. Oliveira KL, Santos AAA. Avaliação da aprendizagem na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional* [Internet]. 2005 [citado 3 de setembro de 2021];9(1):37–46. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dv5vq5gF4jc3dZ43ympDcgf/?lang=pt>

19. Conceição JLM. Contexto histórico da avaliação escolar. Educação Pública [Internet]. 2016 [citado 23 de novembro de 2021];16(1). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/1/contexto-historico-da-avaliacao-escolar>
20. Santos JG. História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica. Em: 4º Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica [Internet]. Uberlândia, MG: Faculdade de Educação de Uberlândia; 2008 [citado 17 de maio de 2021]. Disponível em: <https://noctuam.files.wordpress.com/2018/11/sa08-20949.pdf>
21. Ribeiro ANF, Siquelli SA. Práticas do ensino de história medieval: conhecendo as mentalidades. Revista HISTEDBR On-line [Internet]. 2017 [citado 3 de novembro de 2021];17(4):1223–41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645888/17404>
22. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
23. Lancillotti SSP. A influência dos irmãos da vida comum na obra didática magna de Comenius. Em: VI Seminário do HISTEDBR [Internet]. Aracaju, SE: UNICAMP - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil; 2003 [citado 23 de novembro de 2021]. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4740/art6_13.pdf
24. Santos MC, Arantes ARV. Conhecendo um pouco sobre a avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas. De Magistro de Filosofia [Internet]. 2016 [citado 13 de julho de 2022];Ano IX(18):106–18. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2016/04/conhecendo-um-pouco-sobre-avaliacao-da-aprendizagem-historia-concepcoes-e-tradicoes-pedagogicas.pdf>
25. Sena SRS. O papel da avaliação diversificada no trabalho docente, ação pedagógica e relacionamento escola X sociedade [Internet] [Monografia]. Universidade Candido Mendes; 2010 [citado 3 de julho de 2021]. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n203889.pdf
26. Mota EG, Lima MS, Souza JM. Vida de estudante: a relação entre estresse e atenção em universitários. Revista Opara – Ciências Contemporâneas Aplicadas [Internet]. 2019 [citado 13 de outubro de 2021];9(2):95–105. Disponível em: <http://revistaopara.facape.br/article/view/329/177>
27. Miranda J. Avaliação externa na educação de jovens e adultos: análises e perspectivas [Internet] [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2013 [citado 14 de fevereiro de 2021]. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9740/1/Juliana_Miranda.pdf
28. Mota AR, Rosa CTW. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. Espaço Pedagógico [Internet]. 2018 [citado 3 de abril de 2021];25(2):261–76. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>

29. Vosgerau DSR, Oliveira JR, Spricigo CB, Martins V. O modelo de competências: uma ferramenta para o planejamento da aprendizagem ativa. PUCPR [Internet]. 2017 [citado 26 de fevereiro de 2023];1–30. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/texto-competencias-aprendizagem-ativa.pdf>
30. Sena TV. Gamificação: estratégia de ensino e aprendizagem em currículo por competências. *Ensinar mode* [Internet]. 2019 [citado 26 de fevereiro de 2023];3(2):25–40. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJahcKEwigmry81uP_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.udesc.br%2Findex.php%2FEnsinar%2Farticle%2Fdownload%2F14883%2F10076&psig=A0vVaw0ZRtzBCJo1n7yoK6a7wRsg&ust=1687963054142801&opi=89978449
31. Perrenoud P. Construindo competências [Internet]. 2010 [citado 26 de fevereiro de 2023]. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/construindo%20competencias%20-%20In%20Nova%20Escola.pdf>
32. Lovato FL, Michelotti A, Silva CB, Loretto ELS. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. *Acta Scientiae* [Internet]. 2018 [citado 4 de novembro de 2021];20(2):154–71. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-4028-498X>
33. Barbosa EF, Moura DG. Vista do Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B Tec Senac* [Internet]. 2013 [citado 26 de fevereiro de 2023];39(2):48–67. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>
34. Lupion Torres P, Alcântara PR, Freitas I, Esrom A. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo educacional* [Internet]. 2004 [citado 19 de janeiro de 2023];4(13):1–17. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/Resumenes/Resumo_189117791011_5.pdf
35. Damiani MF. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista* [Internet]. 2008 [citado 26 de junho de 2023];31(31):213–30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffXr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>
36. Morán J. Mudando a educação com metodologias ativas. Em: EUPG, organizador. Souza, C A, & Torres-Morales, O E (orgs) *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta grassa, PR; 2015.
37. Santos Junior VB, Monteiro JCS. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade* [Internet]. 2020 [citado 3 de fevereiro de 2022];2:01–15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

38. Kenski VM. Grupos que pesquisam EAD no Brasil. *Revista EducaOnline* [Internet]. 2018 [citado 3 de fevereiro de 2022];12(2):19–41. Disponível em: <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2018-2/grupos-que-pesquisam-ead-no-brasil>
39. Campos RM. Avaliação do ensino e da aprendizagem: conceitos, concepções e contextualização histórica [Internet] [Monografia]. [Fortaleza, CE]: Universidade Federal do Ceará; 2005 [citado 1º de novembro de 2021]. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38202/1/2005_tcc_rmcampos.pdf
40. Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2º ed. São Paulo: Cortez; 1995.
41. Bloom BS, Hasting T, Madaus G. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira; 1983.
42. Bacich L, Moran J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [Internet]. Porto Alegre: Penso. E-Pub; 2018 [citado 29 de setembro de 2022]. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
43. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, De Moraes-Pinto NM, Meirelles CDAB, Pinto-Porto C, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva* [Internet]. dezembro de 2008 [citado 17 de fevereiro de 2021];13(SUPPL. 2):2133–44. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
44. Silva AP. A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciados de um instituto federal [Internet] [Dissertação]. [Goiânia]: Universidade Federal de Goiás; 2019 [citado 23 de janeiro de 2022]. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10124/5/Dissertação - Arthur Pires da Silva - 2019.pdf>
45. Gonzaga AES, Silva LM, Carvalho WRL, Ciasca MIFL. Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente. *Revista IMPA* [Internet]. 2020 [citado 13 de agosto de 2021];1(2):1–15. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3874>
46. Nolla-Domenjó M. La evaluación en educación médica. Principios básicos. *Educación Médica* [Internet]. 2009 [citado 29 de setembro de 2022];12(4):223–9. Disponível em: file:///C:/Users/silva/Downloads/La_evaluacion_en_educacion_medica_Principios_basic.pdf
47. Mira VL, Peduzzi M, Melleiro MM, Tronchin DMR, Prado M de FF, dos Santos PT, et al. Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações

- educativas de profissionais de enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP [Internet]. dezembro de 2011 [citado 13 de março de 2022];45(SPECIAL ISSUE):1574–81. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/reeusp/a/QkDGczKNWlfdLbd65G9drJy/?lang=pt>
48. Krathwohl DR. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory Pract [Internet]. 2002 [citado 29 de setembro de 2022];41(4):212–8. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
 49. Panúncio-Pinto MP, Troncon LEDA. Avaliação do estudante – aspectos gerais. Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 2014 [citado 7 de julho de 2021];47(3):314–23. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p314-323>
 50. General Medical Council. Achieving good medical practice: guidance for medical students [Internet]. Medical School Council. 2016 [citado 9 de fevereiro de 2023]. Disponível em: <https://www.gmc-uk.org/-/media/documents/achieving-good-medical-practice---guidance-for-medical-students-280622-66086678.pdf>
 51. Bertino Neto S. Avaliação diagnóstica da aprendizagem como processo de construção de autonomia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento [Internet]. 2021 [citado 1º de novembro de 2021];3(3):40–52. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/construcao-de-autonomia>
 52. Camargo WF. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental [Internet] [Monografia]. [Londrina, Pr]: Universidade Estadual de Londrina; 2010 [citado 9 de agosto de 2022]. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20WANESSA%20FERDRIGO%20CAMARGO.PDF>
 53. Villas Boas BM. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas [Internet]. 2006 [citado 14 de junho de 2022];12(22):75–90. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>
 54. Perrenoud P. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas [Internet]. Artmed, organizador. Porto Alegre; 1999 [citado 13 de novembro de 2021]. 184 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A_avaliao_entre_duas_logicas_Perrenoud_Porto_Alegre%2C_Artmed%2C_1998..pdf
 55. Braccialli LAD, Oliveira MAC. Desafios na Formação Médica: a Contribuição da Avaliação. Rev Bras Educ Med [Internet]. 2012 [citado 16 de agosto de 2021];36(2):280–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000400018>

56. Pereira IM, Nascimento J da SG, Regino D da SG, Pires FC, Nascimento KG do, Siqueira TV, et al. Modalidades e classificações da simulação como estratégia pedagógica em enfermagem: revisão integrativa. REAEnf [Internet]. 2021 [citado 20 de maio de 2021];14:1–13. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/8829>
57. Stošić B, Budić I, Stanković D, Jović M, Perić V, Stošić M, et al. Basic Principles of Simulations: In situ and Online Simulation. Acta facultatis Medicae Naissensis [Internet]. 2017 [citado 9 de abril de 2022];34(4):257–64. Disponível em: <http://archive.sciendo.com/AFMNAI/afmnai.2017.34.issue-4/afmnai-2017-0027/afmnai-2017-0027.pdf>
58. Melo MCB, Magalhães AMPB, Silva NLC, Liu PMF, Cerqueira Filho LC, Gresta MM, et al. Ensino mediado por técnicas de simulação e treinamento de habilidades de comunicação na área da saúde. Rev Med Minas Gerais [Internet]. 2016 [citado 4 de março de 2022];26(e-1805). Disponível em: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/2086>
59. Hermes H, Rodrigues C, Machado Neto V, Sovierzoski MA. Das técnicas tradicionais até a simulação realística com recursos de engenharia biomédica aplicado ao desenvolvimento de habilidades das ciências da saúde. Em: XV Congresso Brasileiro de Informática em Saúde [Internet]. Goiânia: Sociedade brasileira de Informática em Saúde; 2016 [citado 9 de abril de 2023]. p. 469–80. Disponível em: www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis
60. Santos CA, Souza Junior VD, Lanza FF, Lacerda AJ, Jorge BM, Mendes IAC. Jogos sérios em ambiente virtual para ensino-aprendizagem na saúde. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste [Internet]. 21 de novembro de 2017 [citado 14 de janeiro de 2023];18(5):702. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3240/324054212019/html/>
61. Brandão C, Collares C, Marin H. A simulação realística como ferramenta educacional para estudantes de medicina. Sci Med (Porto Alegre) [Internet]. 2014 [citado 9 de julho de 2022];24(2):187–92. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-742489>
62. Corrêa LB, Iahn LF. Avaliação da aprendizagem em grupo na visão operativa: uma possibilidade para o processo de avaliação em EAD. Em: 18º Congresso Internacional ABED de educação a distância [Internet]. Curitiba: Associação brasileira de educação à distância; 2013 [citado 2 de novembro de 2021]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/227.pdf>
63. Klein GFS. Avaliação no processo de ensino aprendizagem: seu significado para o estudante-trabalhador do curso de graduação em enfermagem [Internet] [Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-graduação em Ensino Superior em Saúde]. [São Paulo]: Universidade Federal de São Paulo; 2012 [citado 13 de março de 2022]. Disponível em: https://www2.unifesp.br/centros/cedess/producao/teses/tese_124_avaliacao_no_processo_ensino_e_aprendizagem_gilmara_klein.pdf

64. Boscarol R, Ouchi JD, Fulco GC. Critérios de elaboração para avaliações objetivas e dissertativas. *Revista Saúde em Foco [Internet]*. 2018 [citado 19 de abril de 2023];Ed 10:1–10. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/001_criterio_objetivas_e_dissertativas.pdf
65. Santos CCM, Puggina ACG, Pereira LL. Fatores que influenciam a percepção de professores de enfermagem das competências na docência. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social [Internet]*. 2016 [citado 6 de novembro de 2021];4(2):86. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/1640>
66. Ribeiro C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica [Internet]*. 2003 [citado 9 de novembro de 2022];16(1):109–16. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/>
67. Boruchovitch E, Schelini PW, Santos AA. A metacognição: Conceituação e medidas. Em: Santos AA, Sisto FF, Boruchovitch E, Nascimento E, organizadores. *Perspectivas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2010. p. 123–43.
68. Luckesi CC. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2º ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos; 2005.
69. Sordi MRL. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? . Em: Castanho S, Castanho ME (Orgs.), organizadores. *Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs) Temas e textos em metodologia do Ensino Superior* Campinas, SP: Papirus. Campinas. SP: Papirus; 2001.
70. Goulart Junior LS, Souza SCR, Muniz BM de J. Desenvolvimento pessoal e profissional: como as universidades preparam seus discentes para enfrentar as exigências do mercado de trabalho. *Revista Valore [Internet]*. 2019 [citado 3 de agosto de 2021];4(edição especial):188–202. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FASF_2a840d0fe8e6070fbb1e05a4de26dfeef
71. Vianna HM. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Estudos em avaliação Educacional [Internet]*. 2003 [citado 29 de setembro de 2022];28:23–37. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2168/2125>
72. Dallacosta FM. Docência em saúde: breve reflexão sobre esta prática profissional. *Revista Eletrônica Pesquiseduca [Internet]*. 2020 [citado 10 de março de 2021];12(26):8–17. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/936/pdf>
73. Batista RC. O autoconhecimento na atuação do professor. *A Gazeta Região Metropolitana [Internet]*. 13 de agosto de 2019 [citado 29 de setembro de 2022]; Disponível em: <https://grupoparanacomunicacao.com.br/o-autoconhecimento-na-atuacao-do-professor/>

74. Vasconcelos C. Avaliação medieval era muito mais avançada. Inovações em educação [Internet]. 25 de junho de 2013 [citado 23 de abril de 2022]; Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/avaliacao-medieval-era-muito-mais-avancada-diz-professor,fbea1da2d5b7f310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>
75. Escorsin AP, Gisi ML. Formação continuada do professor universitário. Em: 8º Congresso nacional de educação – EDUCERE; Congresso Iberoamericano sobre violências nas escolas – CIAVE [Internet]. Curitiba: PUC-Pr; 2008 [citado 24 de março de 2021]. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/apresentacao.html>
76. Garcia VL, Carvalho Júnior PM. Formação de recursos humanos em saúde: tecnologias de informação e comunicação como recurso didático no Programa FAIMER Brasil. Em: EdUERJ, organizador. Inovação Tecnológica em Educação e saúde [Internet]. Rio de Janeiro; 2012 [citado 12 de agosto de 2023]. p. 766–72. Disponível em: <http://www.telessaude.uerj.br/goldbook>
77. Trindade LMDF, Vieira MJ. Curso de Medicina: motivações e expectativas de estudantes iniciantes. Rev Bras Educ Med [Internet]. dezembro de 2009 [citado 18 de agosto de 2019];33(4):542–54. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000400005&lng=pt&tlng=pt
78. Lopes ACDA. A transição para a vida universitária de estudantes com alto rendimento escolar no ensino médio [Internet] [Dissertação]. [Brasília, DF]: Universidade de Brasília; 2019 [citado 28 de setembro de 2022]. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38500>
79. Bartalo L, Guimarães SÉR. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. Inf Inf [Internet]. 2008 [citado 9 de março de 2019];13(2):1–14. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1828/1674>
80. Ribeiro IS, Silva CF. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. Psicologia: Teoria e Pesquisa [Internet]. 2007 [citado 4 de fevereiro de 2022];20(4):443–8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/nStZnbcXNzFFJBp38K8gLsy/abstract/?lang=pt>
81. Matos FA, Costa E. Aprendizagem e relação interpessoal no ensino à distância em enfermagem: relato em tempo de pandemia. Revista Docência do Ensino Superior [Internet]. 2020 [citado 4 de março de 2022];10(e024719):1–18. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24719>
82. Lins MRC. Estratégias de Aprendizagem Empregadas por Estudantes Universitários. Interação em Psicologia [Internet]. 2013 [citado 9 de março de 2019];18(1):59–68. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29543/26181>
83. Bartalo L. Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Learning and study strategies inventory (LASSI) Adaptação e

- validação para o Brasil [Internet] [Tese (Doutorado em educação) - Pós-Graduação em Educação]. Vol. 15, Revista da ABENO. [Marília, SP]: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; 2006 [citado 29 de setembro de 2022]. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bartalo_l_dr_mar.pdf
84. Marini JAS, Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde* [Internet]. 2014 [citado 28 de março de 2019];1(1):102–26. Disponível em: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2014/Ano4-Volume1-Artigo5.pdf>
 85. Archer JC. State of the science in health professional education: effective feedback. *Med Educ* [Internet]. 2010 [citado 5 de março de 2023];44(1):101–8. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20078761/>
 86. Matia G, Almeida JM, Esteves RZ, Rossi ER, Coelho ICMM. Desenvolvimento e Validação de Instrumento para Avaliação das Competências Gerais nos Cursos da Área da Saúde. *Rev Bras Educ Med* [Internet]. 2019 [citado 28 de setembro de 2022];43(1):606–13. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190055>
 87. Lima VV, Feuerwerker LCM, Padilha RQ, Gomes R, Hortale VA. Activators of processes of change: a proposal oriented to the transformation of educational practices and the training of health professionals. *Cien Saude Colet* [Internet]. 1º de janeiro de 2015 [citado 28 de setembro de 2022];20(1):279–88. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zcTkpXtVzRPz9rRVx54hWsz/abstract/?lang=en>
 88. Costa DAS, Silva RF, Lima VV, Ribeiro ECO. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da saúde 2001-2014: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. *Interface: Communication, Health, Education* [Internet]. 1º de outubro de 2018 [citado 14 de abril de 2022];22(67):1183–95. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/GZsw79s7SZGBXZ3QNBhNppn/abstract/?lang=pt>
 89. Gusso HL, Archer AB, Luiz FB, Sahão FT, Luca GG, Henrique M, et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade* [Internet]. 2020 [citado 8 de março de 2022];41(e238957):1–26. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf>
 90. Pasini CGD, Carvalho É, Almeida LHC. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações [Internet]. Santa Maria -RS: Observatório Socioeconômico da COVID-19 - Universidade Federal de Santa Maria; 2020 [citado 4 de dezembro de 2021]. Disponível em: https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf

91. Rodrigues LA. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. Interfaces da educação [Internet]. 2010 [citado 4 de setembro de 2021];1(3):5–22. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/628>
92. Scantamburlo EL, Zangalli LC, Kohnlein JTC, Fachineto S. Avaliação de Aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil. Anuário Pesquisa e extensão UNOESC São Miguel do Oeste [Internet]. 2020 [citado 16 de junho de 2022];5(e24090). Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/25090>
93. Pontes W. O que é o Ensino Híbrido e no que difere do Ensino Remoto. Universidade Federal do Maranhão [Internet]. agosto de 2020 [citado 3 de junho de 2021]; Disponível em: <https://eadparavc.dted.ufma.br/?p=3863>
94. UNESCO. COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte. Análises de impactos, respostas políticas e recomendações [Internet]. 2020 maio [citado 10 de novembro de 2021]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>
95. Vasconcelos S, Coelho Y, Alves G. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC) [Internet]. 2020 [citado 9 de outubro de 2021];6(Edição especial):1–18. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1469/589>
96. Moreira JA, Schlemmer E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG [Internet]. 2020 [citado 9 de outubro de 2021];20. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>
97. Souza EP. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas [Internet]. 2020 [citado 8 de outubro de 2021];17(30):110–8. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>
98. Santos BM, Cordeiro MEC, Schneider IJC, Ceccon RF. Educação Médica durante a Pandemia da Covid-19: uma Revisão de Escopo. Rev Bras Educ Med [Internet]. 2020 [citado 7 de outubro de 2021];44(suppl 1):1–10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/8bxyBynFtjnSg3nd4rxtmhF/>
99. Barbosa A. TIC Domicílios 2019: Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet. Comitê Gestor da Internet no Brasil [Internet]. 26 de maio de 2020 [citado 9 de novembro de 2022]; Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/#:~:text=TIC%20Domic%C3%ADlios%202019-,Tr%C3%AAs%20em%20cada%20quatro%20brasileiros%20j%C3%A1%20utilizam%20a,aponta%20pesquisa%20TIC%20Domic%C3%ADlios%202019&text=O%20Brasil%20conta%20com%20134,com%2010%20anos%20ou%20mais.>

100. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia - Parecer CNE/CP Nº: 11/2020 [Internet]. Diário Oficial da União (DOU), , Seção 1 Brasília, DF; 2020 p. 57. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. pdf.
101. Bessa A, Ferreira J. Avaliação online em turmas numerosas: Desafios e ferramentas. Em: Ciclo de palestras: Avaliação da aprendizagem no ensino remoto [Internet]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWpaGdWdQ2s>
102. ICMC - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Relatório anual de atividades [Internet]. São Carlos, SP; 2020 [citado 12 de maio de 2022]. Disponível em: <https://web.icmc.usp.br/SME/Portal/relatorio%202020%20sme-aprova%C3%A7%C3%A3o%20congrega%C3%A7%C3%A3o.pdf>
103. von der Embse N, Jester D, Roy D, Post J. Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review [Internet]. Vol. 227, Journal of Affective Disorders. Elsevier B.V.; 2018 [citado 4 de fevereiro de 2022]. p. 483–93. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29156362/>
104. Marinho-Araujo CM, Rabelo ML. Avaliação educacional: a abordagem por competências. Revista Avaliação [Internet]. 2015 [citado 16 de fevereiro de 2021];20(2):443–66. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
105. Lacerda EV. Desafios dos cursos de saúde nas atividades acadêmico-práticas no contexto da COVID-19. Em: Fórum: Impactos da pandemia na Educação Superior: Cursos da Saúde [Internet]. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais; 2020 [citado 22 de janeiro de 2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8KJAbNAHPFA>
106. Demo P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. Perspectivas [Internet]. 2005 [citado 29 de setembro de 2022];4(7):106–15. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/241/160
107. Moura M. CNS é contra ensino à distância de cursos na área da saúde [Internet]. Conselho Nacional de Saúde [internet]. Brasília; 2016 [citado 1º de maio de 2021]. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2016/06jun08_CNS_contra_ensino_distancia_cursos_area_saude.html#:~:text=Ao%20todo%2C%20s%C3%A3o%2014%20categorias,nutricionistas%2C%20odont%C3%B3logos%2C%20psic%C3%B3logos%20e%20terapeutas
108. Vinuto J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Temáticas. 2014;22(44):203–20.
109. Marconi MA, Lakatos EM. Fundamentos de metodologia científica. 8º ed. Recife: Atlas; 2017.

110. Costa GMC. Metodologias Ativas: métodos e práticas para o século XXI [Internet]. IGM, organizador. Quirinópolis, GO; 2020. 642 p. Disponível em: <https://editoraigm.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Metodologias-Ativas-métodos-e-práticas.pdf>
111. Kaplowitz MD, Lupi F, Couper MP, Thorp L. The Effect of Invitation Design on Web Survey Response Rates. *Soc Sci Comput Rev* [Internet]. 2012 [citado 19 de abril de 2022];30(3):339–49. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894439311419084>
112. Batista EC, Matos LAL, Nascimento AB. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada* [Internet]. 2017 [citado 23 de fevereiro de 2021];11(3):23–38. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA
113. Fontanella BJB, Ricas J, Turato ER. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad Saude Publica* [Internet]. 2008 [citado 23 de março de 2023];24(1):17–27. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVByhrN/abstract/?lang=pt>
114. Minayo MC de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*. 2017;5(7):1–12.
115. Oliveira RCM. (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos* [Internet]. 2014 [citado 23 de outubro de 2021];2(4):69–87. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>
116. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.
117. Oliveira AO, Mourão Júnior CA. Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências. *Neuropsicologia Latinoamericana* [Internet]. 2013 [citado 9 de fevereiro de 2023];5(2):41–53. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792013000200005
118. Ferraz MAR. A percepção como premissa para a construção do conhecimento. *Saber Humano* [Internet]. 2017 [citado 30 de abril de 2022];Edição Especial:(Cadernos de Ontopsicologia):172–9. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/186>
119. Trujillo JP, Holler J. Interactionally embedded Gestalt principles of multimodal human communication. *Perspectives on Psychological Science* [Internet]. 2023 [citado 5 de junho de 2023];20(10). Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/17456916221141422>

120. Nunes SC, Patrus R, Dantas DC. Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências: um estudo em curso superior de administração de instituição de ensino brasileira. *Revista eletrônica de ciências aplicadas* [Internet]. 2015 [citado 23 de março de 2023];10(2):43–66. Disponível em: https://www.academia.edu/17273961/DO_PROJETO_PEDAG%93GICO_AO_DESENVOLVIMENTO_DE_COMPET%8ANCIAIS_Um_Estudo_em_Curso_Superior_de_Administra%7%A3o_de_Institui%7%A3o_de_Ensino_Brasileira
121. Silva RF. Prática educativa transformadora: a trajetória da unidade educacional de interação comunitária [Internet] [Tese]. Universidade de São Paulo; 2000. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-01042020-132308/publico/DR_445_Silva_2000.pdf
122. Gontijo ED, Alvim CG, Lima MEC de C. Manual de avaliação da aprendizagem no curso de graduação em medicina. *Rev Docência Ens Sup* [Internet]. 2015 [citado 9 de junho de 2022];5(1):205–326. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1980>
123. Malusá S, Saramago G, Santos AF. Vista do Docência universitária em cursos de licenciaturas e não licenciaturas - pensando sua prática/. *Ensino em revista* [Internet]. 2010 [citado 21 de setembro de 2022];1(2):427–42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11353/6591>
124. Moretto VP. Desempenho escolar focado no desenvolvimento de competências e habilidades [Internet]. Brasil: UTV Londrina; Youtube; 2014 [citado 28 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qUPwD8CLseQ>
125. Ruiz AMC, Cousin AOA. Práticas avaliativas no ensino da matemática: uma proposta para reorganização do trabalho escolar [Internet]. Maringá - PR: Secretaria de Estado e Educação; 2011 [citado 20 de maio de 2022]. p. 1–36. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_matematica_artigo_adelia_maria_campos_ruiz.pdf
126. Lemes MA, Higa EFR, Marin MJS, Lazarini CA, Ghezzi JFSA, Medeiros RO. O desafio do aprimoramento da avaliação em aprendizagem ativa na Formação em saúde. *Investigação Qualitativa em Educação: avanços e desafios* [Internet]. 2021 [citado 5 de novembro de 2022];7:350–8. Disponível em: <https://www.publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/334/520>
127. Ramos-Álvarez MM, Luque G. A competence-based constructivist tool for evaluation. *Cultura y Educación* [Internet]. 2010 [citado 23 de agosto de 2022];22(3):329–44. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564010804932148>
128. Barbosa RLL, Annibal SF, Nicacio RT. Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de professores. *Acta Scientiarum Education* [Internet]. 17 de abril de 2017 [citado 9 de agosto de 2022];39(2):215. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29046>

129. Araujo AP. Orientação para elaboração de provas de acordo com o ENADE [Internet]. Universidade de Taubaté; 2014 [citado 21 de setembro de 2022] p. 1–18. Disponível em: <[http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Como elaborar provas estilo enade\(1\).pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/Como_elaborar_provas_estilo_enade(1).pdf)>.
130. Costa RRO, Medeiros SM, Martins JCA, Cossi MS, Araújo MS. Percepção de estudantes da graduação em enfermagem sobre a simulação realística. *Rev cuid* [Internet]. 2017 [citado 28 de março de 2022];8(3): 1799-808. Disponível em: <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/425>
131. Silva J de CR, Carvalho CF. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação* [Internet]. 10 de dezembro de 2021 [citado 9 de março de 2023];26:e260081. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/DdXBTYxMYNhgZDtzJSxHDvB/>
132. Farias CML, Cardoso BDF, Santos Neto ET, Carvalho RB, Curtis D. Feedback no processo de aprendizagem: percepção dos estudantes de Odontologia em uma universidade brasileira. *Revista ABENO* [Internet]. 2015 [citado 9 de março de 2023];15(3):35–42. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/160/171>
133. Pricinote SCMN, Pereira ERS. Percepção de Discentes de Medicina sobre o Feedback no Ambiente de Aprendizagem. *Rev Bras Educ Med* [Internet]. setembro de 2016 [citado 12 de outubro de 2021];40(3):470–80. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n3e00422014>
134. Silva LC, Colares MFA, Panúncio-Pinto MP, Troncon LEA. O professor como modelo aos seus estudantes: perspectivas da área da saúde. *Sci Med (Porto Alegre)* [Internet]. 2019 [citado 14 de outubro de 2022];29(4). Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2019.4.35862>
135. Cavalcante LPF, Mello MA. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades e reflexões. *Revista Avaliação* [Internet]. julho de 2015 [citado 16 de agosto de 2021];20(2):423–42. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200008>
136. Santos L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: aval pol públ Educ* [Internet]. 2016 [citado 10 de maio de 2021];24(92):637–69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzyxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/abstract/?lang=pt>
137. Vasconcelos MMM, Oliveira CC, Berbel NAN. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 2006 [citado 29 de abril de 2022];10(20):443–56. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-328320060002_00012&lng=pt&nrm=iso>.

138. Bellaver EH. Ferramentas para avaliação em metodologias ativas [Internet]. Uniarp, organizador. Journal of Materials Processing Technology. Caçador, SC; 2019. 40 p. Disponível em: <https://www.uniarp.edu.br/home/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2019/03/Ferramentas-de-avaliação-de-metodologias-ativas-Prof.-Ms.-Emyr-Hiago-Bellaver.pdf>
139. Norcini J, Anderson B, Bollela V, Burch V, Costa MJ, Duvivier R, et al. Criteria for good assessment: Consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 conference. Em: Medical Teacher [Internet]. 2011 [citado 18 de março de 2022]. p. 206–14. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21345060/>
140. Campos VTB, Almeida MI de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. Revista Linhas [Internet]. 2019 [citado 10 de outubro de 2021];20(43):21–50. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>
141. Baruffi MM, Raush RB. A globalização e sua influência na formação pessoal e profissional docente. Revista Cocar [Internet]. 2020 [citado 30 de março de 2023];14(30):1–16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3713>
142. Cruz GB da. Didática e docência no ensino superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [Internet]. 18 de junho de 2017 [citado 14 de agosto de 2023];98(250):672–89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/>
143. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências -Resolução CNE/CES 3/2014 [Internet]. Diário Oficial da União (DOU), Seção 1 Brasília, DF; jun 20, 2014 p. 8–11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&Itemid=30192
144. Cavalcante LE. Competência, Aprendizagem Colaborativa e Metodologias Ativas no Ensino Superior. Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação [Internet]. 2018 [citado 13 de julho de 2022];4(1):57–65. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/285>
145. Nosow V, Püschel VAA. O ensino de conteúdos atitudinais na formação inicial do enfermeiro. Rev Esc Enferm USP [Internet]. 2009 [citado 25 de março de 2022];43(SPECIALISSUE.2):1232–7. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/reeusp/a/z4n665sQmTynj7W6S8fdYNc/abstract/?lang=pt&format=html>
146. Baldes MAL. A pandemia da covid-19 e os desafios de avaliar a aprendizagem. Revista Educação Pública [Internet]. 23 de março de 2021 [citado 18 de novembro de 2021];21(10). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/10/a-pandemia-da-covid-19-e-os-desafios-de-avaliar-a-aprendizagem>

147. Souza RS, Almeida LA. Novo normal: o processo avaliativo em tempos de pandemia. Em: Editora Realize, organizador. VII Congresso Nacional de Educação [Internet]. Maceió, Al; 2020 [citado 13 de julho de 2022]. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA2_ID7808_01102020221424.pdf
148. Brisolla LS, Assis RM. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. Revista Espaço do Currículo [Internet]. 11 de dezembro de 2020 [citado 23 de setembro de 2022];13(Especial):956–66. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/45583>
149. Santana VVRS, Nascimento RZ, Lima AA, Nunes ICM. Alterações psicológicas durante o isolamento social na pandemia de covid-19: revisão integrativa. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social [Internet]. 2020 [citado 23 de setembro de 2022];2:754–62. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/4979/497965721011/html/>
150. Manica GB. O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários: o efeito mediador do capital psicológico [Internet] [Mestrado]. [Lisboa, Pt]: Instituto Universitário de Lisboa; 2021 [citado 10 de maio de 2022]. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/24369/1/master_guilherme_bulcao_manica.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Percepção de professores e estudantes de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior”, por ser professor ou estudante de cursos de saúde do ensino superior. O objetivo de nossa pesquisa é analisar a percepção de professores e estudantes de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Caso concorde em participar da pesquisa, você preencherá um formulário, *on line*, contendo perguntas sobre sua idade, instituição de ensino e curso de saúde aos quais é vinculado, tipos de avaliação de desempenho acadêmico e como são aplicadas, cujo tempo de preenchimento será de, aproximadamente 3 minutos. Posteriormente, você poderá ser sorteado para ser entrevistado remotamente, em data e horário de sua preferência, através de chamada de áudio e vídeo, gravada, em plataformas digitais como o Zoom.Us®, Google meet® ou videoconferência por WhatsApp®, sobre sua experiência relacionada às práticas avaliativas.

Qualquer pesquisa com seres humanos pode ocasionar riscos. Os riscos decorrentes de sua participação são relacionados quebra do sigilo das informações coletadas e preservação do anonimato do respondente. Para minimizá-los, você não será identificado em nenhuma etapa da pesquisa, recebendo apenas um código de identificação. Os dados obtidos e os formulários utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade das pesquisadoras com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, arquivados digitalmente por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.

A pesquisa poderá trazer como benefício indireto o estabelecimento reflexivo sobre os tipos e modos de aplicação das avaliações, subsidiando mudanças para uma verificação do aprendizado mais direcionada aos objetivos propostos e convergente ao desempenho acadêmico. Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados em congressos e revistas científicas. Entretanto, serão apresentados de forma geral, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua identidade.

Sua participação é voluntária, você não terá nenhum gasto e não receberá nenhum pagamento por isso. Porém, se houver qualquer custo relacionado à sua participação na pesquisa, você será ressarcido. Você tem liberdade de se recusar a participar da pesquisa e, ainda, de retirar sua autorização em qualquer momento, sem qualquer prejuízo e necessidade de justificar sua desistência. Caso ocorra algum dano causado comprovadamente por essa pesquisa, você terá direito a ser indenizado.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Maria de Lourdes Lima de Souza e Silva pelo e-mail: mlourdeslima@bahiana.edu.br ou pelo telefone (71) 9964-6233 ou com Alexandra Noemi Silva pelo telefone (71) 99664 2770 ou pelo e-mail alexandrasilva@bahiana.edu.br. Em caso de dúvidas não resolvidas pelas pesquisadoras ou para denúncias, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – Av. Dom João VI, 274, Brotas. CEP 40285001 tel. (71) 2101-1921.

Caso concorde em participar, acesse um dos links abaixo:

Para Docentes: link google forms®

Para *Estudantes*: link google forms®

Apêndice B - Questionário para docentes

Caro docente,

Este questionário compõe uma pesquisa intitulada “Percepção de professores e *estudantes* de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior”

Agradecemos sua disponibilidade para contribuir com nosso trabalho.

Idade:	Sexo:	Formação acadêmica:
Tempo de Docência:		Curso de saúde:
Cidade de residência:		Tipo de instituição:

Assinale os 02 tipos de avaliação que você utiliza mais frequentemente			
	Apresentação de seminário em grupo		Resenha/ resumo de livros ou artigos
	Debates em sala de aula		Participação em sala de aula
	Estudo de caso em grupo		Estudo de caso individual
	Prova dissertativa em grupo		Prova dissertativa individual
	Prova objetiva em grupo		Prova objetiva individual
	Trabalho dissertativo em grupo		Trabalho dissertativo individual
	Prova oral em grupo		Prova oral individual
	Outras:		

Na sua opinião, assinale 02 tipos de avaliação que os estudantes gostam de fazer			
	Apresentação de seminário em grupo		Resenha/ resumo de livros ou artigos
	Debates em sala de aula		Participação em sala de aula
	Estudo de caso em grupo		Estudo de caso individual
	Prova dissertativa em grupo		Prova dissertativa individual
	Prova objetiva em grupo		Prova objetiva individual
	Trabalho dissertativo em grupo		Trabalho dissertativo individual
	Prova oral em grupo		Prova oral individual h
	Outras:		

Na sua opinião, assinale os 02 tipos de avaliação que os estudantes NÃO gostam de fazer			
	Apresentação de seminário em grupo		Resenha/ resumo de livros ou artigos
	Debates em sala de aula		Participação em sala de aula
	Estudo de caso em grupo		Estudo de caso individual
	Prova dissertativa em grupo		Prova dissertativa individual
	Prova objetiva em grupo		Prova objetiva individual
	Trabalho dissertativo em grupo		Trabalho dissertativo individual
	Prova oral em grupo		Prova oral individual
	Outras:		

Quanto à simulação clínica, assinale a alternativa que contempla a sua prática:	
<input type="checkbox"/>	Simulação baseada em computador (realidade virtual): simulação com o uso da tecnologia computadorizada que permite criar um ambiente virtual interativo.
<input type="checkbox"/>	Simulação clínica de baixa fidelidade, utilizando simuladores com recursos limitados (baixa tecnologia), estáticos, sem interação ou resposta; possibilita treinar o participante para uma habilidade específica sem a necessária contextualização.
<input type="checkbox"/>	Simulação clínica de média fidelidade, utilizando simuladores com média tecnologia (exemplo: simulador não responsivo em termos de sinais fisiológicos). Possibilita treinar o participante para habilidades específicas, como reconhecimento de parada cardiorrespiratória.
<input type="checkbox"/>	Simulação clínica de alta fidelidade, possibilita treinar o participante para cenários complexos permitindo o trabalho em equipe; podem-se utilizar simuladores de alta tecnologia.
<input type="checkbox"/>	Simulação híbrida, associação de duas ou mais modalidades de simulação (por exemplo, paciente padronizado e um simulador) para aumentar a fidelidade do cenário.
<input type="checkbox"/>	Telessimulação, processo pelo qual recursos de telecomunicação e simulação são utilizados para fornecer educação, treinamento e/ou avaliação para participantes em um local externo,
<input type="checkbox"/>	Exame clínico objetivo estruturado (OSCE)
<input type="checkbox"/>	Não uso simulação
<input type="checkbox"/>	Outras:

Há algum tipo de avaliação que você gostaria de utilizar, mas não utiliza. Se sim, qual e por quê?

Você costuma dar feedback do resultado das avaliações (assinale uma alternativa em cada coluna):			
<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Individualmente
<input type="checkbox"/>	Às vezes	<input type="checkbox"/>	Em grupo
<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	

Na sua opinião, o feedback do resultado das avaliações tem efeito:			
<input type="checkbox"/>	Positivo	<input type="checkbox"/>	Negativo

O resultado das avaliações pode alterar o planejamento do componente que você ministra?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

Você aplica alguma avaliação diagnóstica (aplicada pontualmente, para identificar o estágio de aprendizagem ou desenvolvimento em que os <i>estudantes</i> se encontram)?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

Você aplica alguma avaliação formativa (aplicada processualmente, para acompanhamento e análise dos pontos fortes e fracos do processo de aprendizagem)?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

Você aplica alguma avaliação somativa (aplicada pontualmente, para verificar se os objetivos inicialmente estabelecidos são os resultados alcançados ao término do processo de aprendizagem)?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

Caro docente,

A 2ª etapa dessa pesquisa consiste na realização de uma entrevista remota, por meio de chamada de áudio e vídeo, gravada, em plataformas digitais como o Zoom.Us®, Google meet® ou videoconferência por WhatsApp®, sobre sua **experiência relacionada às práticas avaliativas**. Os docentes que concordarem, poderão ser sorteados para entrevista em data e horário de sua preferência, previamente agendada, a partir de seu contato de email.

Sua participação é extremamente importante para nós!!!

Sobre a possibilidade de ser sorteado para entrevista remota, você

<input type="checkbox"/>	Concorda	<input type="checkbox"/>	Não concorda
--------------------------	----------	--------------------------	--------------

Para contato, meu e-mail é:

*Questionário adaptado para aplicação na plataforma *Google forms*®

Apêndice C - Questionário para estudantes

Caro discente,

Este questionário compõe uma pesquisa intitulada “Percepção de professores e *estudantes* de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior”

Agradecemos sua disponibilidade para contribuir com nosso trabalho.

Curso de saúde:			
Semestre em curso:		Idade:	Sexo:
Tipo de IES:		Cidade de residência:	

Assinale os 02 tipos de avaliação mais frequentemente utilizada por seus professores:			
	Apresentação de seminário em grupo		Resenha/ resumo de livros ou artigos
	Debates em sala de aula		Participação em sala de aula
	Estudo de caso em grupo		Estudo de caso individual
	Prova dissertativa em grupo		Prova dissertativa individual
	Prova objetiva em grupo		Prova objetiva individual
	Trabalho dissertativo em grupo		Trabalho dissertativo individual
	Prova oral em grupo		Prova oral individual
	Outra:		

Assinale os 02 tipos de avaliação que você gosta de fazer:			
	Apresentação de seminário em grupo		Resenha/ resumo de livros ou artigos
	Debates em sala de aula		Participação em sala de aula
	Estudo de caso em grupo		Estudo de caso individual
	Prova dissertativa em grupo		Prova dissertativa individual
	Prova objetiva em grupo		Prova objetiva individual
	Trabalho dissertativo em grupo		Trabalho dissertativo individual
	Prova oral em grupo		Prova oral individual
	Outra:		

Assinale os 02 tipos de avaliação que você NÃO gosta de fazer:			
	Apresentação de seminário em grupo		Resenha/ resumo de livros ou artigos
	Debates em sala de aula		Participação em sala de aula
	Estudo de caso em grupo		Estudo de caso individual
	Prova dissertativa em grupo		Prova dissertativa individual
	Prova objetiva em grupo		Prova objetiva individual
	Trabalho dissertativo em grupo		Trabalho dissertativo individual
	Prova oral em grupo		Prova oral individual
	Outra:		

Você costuma receber feedback do resultado das avaliações:	
<input type="checkbox"/>	Sempre
<input type="checkbox"/>	Às vezes
<input type="checkbox"/>	Nunca

Na sua opinião, o feedback do resultado das avaliações tem efeito:	
<input type="checkbox"/>	Positivo
<input type="checkbox"/>	Negativo

Na sua opinião, seus professores utilizam o resultado das avaliações para modificar as práticas de ensino?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Cite qual tipo de avaliação é a melhor para avaliar seu desempenho do acadêmico, na sua opinião.	

Caro <i>estudante</i> ,	
A 2ª etapa dessa pesquisa consiste na realização de uma entrevista remota, por meio de chamada de áudio e vídeo, gravada, em plataformas digitais como o Zoom.Us®, Google meet® ou videoconferência por WhatsApp®, sobre sua experiência relacionada às práticas avaliativas . Os <i>estudantes</i> que concordarem, poderão ser sorteados para entrevista em data e horário de sua preferência, previamente agendada, a partir de seu contato de email.	
Sua participação é extremamente importante para nós!!!	
Sobre a possibilidade de ser sorteado para entrevista remota, você	
<input type="checkbox"/>	Concorda
<input type="checkbox"/>	Não concorda

Para contato, meu e-mail é:	

*Questionário adaptado para aplicação na plataforma *Google forms*®

Apêndice D - Roteiro Semiestruturado para entrevista com o docente

- **Fale um pouco sobre sua transição de profissional de saúde para a docência**
 - Tempo de vivência profissional;
 - Formação específica para docência.

- **Fale um pouco sobre a adoção do currículo por competências nas disciplinas**
 - Facilidades e dificuldades para adoção de ferramentas pedagógicas visando o desenvolvimento de cada um dos domínios: conhecimento, habilidades e atitudes.

- **Fale um pouco sobre sua visão sobre as avaliações**
 - Critérios de elaboração;
 - Diversificação correspondente aos domínios a ser desenvolvido
 - Domínios mais fáceis/difíceis de avaliar e por quê?

- **Fale um pouco sobre as modificações realizadas para aplicação das avaliações durante a pandemia**
 - Facilidades e dificuldades;
 - Adaptações/ incorporações de novos modelos;
 - Percepção quanto aos resultados.

- **Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

Apêndice E - Roteiro semiestruturado para entrevista com o estudante

- **Fale um pouco sobre sua vivência como acadêmico**
 - Apresentação dos Planos de ensino das disciplinas;
 - Plano de curso baseado em competências;

- **Fale um pouco sobre como são suas avaliações**
 - Preparação para uma avaliação (antes da pandemia).
 - Facilidades/dificuldades para realizar a avaliação
 - Percepção sobre a avaliação dos domínios conhecimento, habilidades e atitudes;
 - Utilização dos *feed backs* para reestruturação do plano de estudos

- **Fale um pouco sobre as mudanças das avaliações durante a pandemia**
 - Mudanças no modo de preparação;
 - Diferença entre os resultados.

- **Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

Apêndice F - Artigo intitulado “Avaliações de desempenho acadêmico durante a pandemia na visão discente e docente: um estudo qualitativo”, na Revista Brasileira de Educação Médica

Avaliações de desempenho acadêmico durante a pandemia na visão discente e docente: um estudo qualitativo

Academic performance assessments during the pandemic from the perspective of students and teachers: a qualitative study

RESUMO

Introdução: Este trabalho constitui-se como um recorte de pesquisa de tese de doutorado, em andamento, que tem como tema central a percepção de professores e estudantes dos cursos de saúde sobre a avaliação de desempenho acadêmico. Neste trabalho, o objetivamos analisar as adaptações realizadas nas avaliações durante a pandemia, na visão de docentes e estudantes.

Metodologia: pesquisa qualitativa, de corte transversal. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com 07 docentes e 05 estudantes de cursos de saúde, no período de setembro de 2021 a janeiro de 2022, utilizando a questão disparadora: como foram realizadas as avaliações das disciplinas durante a pandemia. Os discursos foram analisados segundo Bardin.

Resultados e discussão: a transição das avaliações durante a pandemia trouxe condescendência dos docentes diante o cenário de mudanças, mediante a falta de contato direto com os educandos e, conseqüente, desconhecimento da situação vivenciada por cada um deles. Os estudantes destacaram a queda da qualidade na elaboração das questões das provas, inviabilizando a real averiguação do domínio cognitivo e ressaltaram a importância de avaliações que contemplem aspectos comportamentais.

Considerações Finais: Os resultados obtidos reforçam a necessidade de um esforço adaptativo contínuo e tenacidade na construção de práticas avaliativas que verifiquem, quantitativa e qualitativamente, os domínios cognitivo, técnico e atitudinal requeridos ao egresso dos cursos de graduação em saúde.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Desempenho acadêmico. Pandemia.

ABSTRACT

Introduction: This work is a part of an ongoing thesis research, whose central theme is the perception of teachers and students of health courses on academic performance assessment. We aim to analyze adaptations made in the evaluations during the pandemic, according teachers and students.

Methodology: qualitative, cross-sectional. For data collection, interviews were conducted with 07 professors and 05 students of health courses, from September 2021 to January 2022, using the triggering question: how were disciplines assessment carried out during the pandemic. The speeches were analyzed according to Bardin.

Results and discussion: Assessments transition of during the pandemic brought condescension from teachers, due to the lack of direct contact with students and, consequently, ignorance of the situation experienced by each one of them. Students highlighted a quality drop in the elaboration of test questions, making it impossible to effectively investigate the cognitive domain, and emphasized the importance of assessments that address behavioral aspects.

Final Considerations: Results obtained reinforce the need for a continuous adaptive effort and tenacity in the construction of assessment practices that verify, quantitatively and qualitatively, cognitive, technical and attitudinal domains required for graduates from undergraduate health courses.

Key-words: Educational assessment. Academic performance. Pandemics.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem ganha novas formas com a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TICs), revelando infinitas possibilidades de utilização no processo educacional, a fim de aumentar o alcance das instituições de ensino e diminuindo as distâncias geográficas¹.

Esse avanço tecnológico requer, igualmente, que as instituições formadoras desenvolvam indicadores do desenvolvimento de competências nos estudantes, adequando seus métodos de avaliação². Neste sentido, o uso de tecnologias e de recursos digitais, possibilitam a diversificação da avaliação de acordo com a habilidade a ser desenvolvida³.

Com a manifestação da pandemia de coronavírus SARS-Cov2, a partir da segunda quinzena de março de 2020, a imposição do distanciamento social como método preventivo à transmissão do vírus, fez com que gestores e professores de instituições de ensino procurassem um meio de manter o processo educacional estabelecendo a educação remota⁴. Diferentemente do EAD, no ensino remoto as aulas ocorrem em tempo real, transmitidas em plataformas que permitem o acesso de conteúdos pela internet, utilizando qualquer dispositivo com conexão, sem a necessidade de descarregar esses conteúdos nos dispositivos, as chamadas plataformas *Streaming*⁵.

As atividades presenciais foram interrompidas em 91% dos estudantes no mundo⁶. Desta forma, as instituições de ensino precisaram realizar adequações no processo ensino-aprendizagem, objetivando minimizar os danos pedagógicos e riscos à saúde pública, aprofundando uma educação de qualidade e segura⁷. Os professores, igualmente, necessitaram empenhar-se para apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), como novas metodologias de ensino, e da diversidade de recursos para elaboração e realização de aulas e avaliações^{1,3}.

Neste cenário, tornou-se necessário repensar a educação e reconhecer que todos estão afetados pela adaptação requerida nos processos de ensino, desde gestores e docentes, até discentes e toda a sociedade⁸. O ensino remoto despontou, então, como estratégia compensatória à ausência de aulas presenciais, objetivando minimizar prejuízos aos educandos.

As TICs, que já se encontravam presentes, direta ou indiretamente, na rotina acadêmica, como na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem possibilitados pelo uso de plataformas como a Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), foram incorporadas mais intensamente nas práticas educacionais das instituições de ensino brasileiras, sobretudo na rede particular⁹. Em consequência, emergiram diversos entraves como: a infraestrutura das casas de educadores e estudantes, despreparo para utilização de tecnologias, acesso estável à internet etc. evidenciando, de forma inequívoca, as diferenças sociais existentes no Brasil¹⁰. Surge a denominada “infoexclusão”, tipo de desigualdade recente, mas que acompanha os grupos marginalizados socioeconomicamente¹¹.

Faz-se importante recordar que a incorporação de novos métodos voltados ao ensino demanda a utilização coerente, justa e adequada de instrumentos variados para a avaliação da aprendizagem. Ainda, é vital que essas verificações observem aspectos quantitativos e qualitativos, de forma a contemplar as variações de performance dos estudantes diante de diferentes tipos de avaliação¹².

Em última instância, avaliar é averiguar se o objetivo de aprendizagem foi atingido pelo acadêmico. Como herança de uma longa história de emprego do ensino tradicional, verificar o

desenvolvimento de capacidades cognitivas, técnicas e atitudinais, previstas no estabelecimento do currículo por competências, pode apresentar-se como grande desafio¹¹.

Assim, independentemente da modalidade de ensino em vigor, seja presencial, remota ou híbrida, cabe ao educador conhecer profundamente o projeto pedagógico do curso, de forma a aplicar as metodologias pedagógicas que protagonizam o estudante no processo de construção da aprendizagem, construir práticas avaliativas voltadas para o alcance dos objetivos propostos nos componentes curriculares e adequar a verificação de cada uma das capacidades/ recursos necessários para alcance da competência requerida para o egresso⁴.

Este estudo teve como objetivo analisar as adaptações realizadas no planejamento e elaboração das avaliações de desempenho acadêmico, durante a pandemia, segundo docentes e estudantes.

METODOLOGIA

Como parte de uma tese de doutoramento, trata-se de uma pesquisa qualitativa, analítica, de corte transversal, com professores e estudantes de cursos de saúde do ensino superior. A amostragem foi do tipo não-probabilística e classificada como *snow-ball* (bola-de-neve). Foram realizadas entrevistas, gravadas, de modo telepresencial, entre setembro de 2021 a janeiro de 2022, utilizando a questão disparadora: como foram realizadas as avaliações das disciplinas durante a pandemia. O fechamento amostral dessa etapa aconteceu mediante saturação teórica¹³. Com vistas a resguardar a identidade dos participantes e respeitar o seu direito de confidencialidade, foram excluídos dos textos da transcrição todos os elementos que pudessem servir como identificação. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por uma combinação de letras e números, onde as letras “D” ou “E” indicam tratar-se de docentes (D) ou estudantes (E) e os números retratam a ordem cronológica da realização das entrevistas (expl. D1, D2....E1, E2 etc.). Os dados advindos do discurso dos participantes foram submetidos, após a transcrição, à análise em três etapas¹⁴: 1. Pré-análise, momento de estabelecer contato com a transcrição e conhecer o texto. Fase também conhecida como leitura “flutuante”; 2. Exploração do material, na busca por uma base de significação e de compreensão e 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que o investigador apresenta, descreve, discute e interpreta os achados à luz do arcabouço teórico formulado sobre a avaliação do desempenho acadêmico.

O estudo atende à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que determina os princípios éticos de pesquisa com seres humanos. Em virtude do uso de ambiente virtual, esse estudo atende igualmente à Carta de Ofício n.º 2 de fevereiro de 2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, que estabelece orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Foram entrevistados 07 professores atuantes em cursos de medicina, enfermagem, fisioterapia e psicologia. A mediana da idade dos docentes foi de 48,5 anos (43 - 59), sendo 06 mulheres e 04 entrevistados de instituições de ensino privadas, com de tempo de docência de 22 anos ($\cong 7,76$), em média.

No entendimento dos entrevistados, a transição das avaliações durante a pandemia demonstrou condescendência dos docentes diante o cenário de mudanças.

[...] Nós nos tornamos cúmplices desse processo. Principalmente no primeiro cenário (2020.1). A gente precisou “Ser humana” e entender a adversidade. Dizendo, eu não vou poder corrigir essa prova com tanta rigidez....eu não sei o que esse menino está passando em casa...das dificuldades dele, entende? (D5)

[...] Os professores só ensinaram o possível, os estudantes só aprenderam o possível e as avaliações foram as possíveis. As possíveis, não necessariamente foram boas ou ruins. Foram as que as pessoas aguentaram... (D2)

[...] Eu dava pontos extras para quem ficava com a câmera aberta e participava mais ativamente da aula. Acho que era o que podíamos fazer, entende? (D7)

Diante das muitas dificuldades enfrentadas por docentes durante a educação por via remota, surgiram dilemas relacionados à aprovação de estudantes que não apresentavam desempenho efetivo ou à reprovação, sem conhecer suas reais dificuldades¹⁵. O discurso dos participantes consolida essa afirmativa, atribuindo condescendência e humanização ao ato docente e reforçando a necessidade de entendimento dos momentos adversos experimentados pelos educandos, tanto referente aos recursos disponíveis no domicílio, quanto às perdas, humanas e financeiras, advindas da pandemia.

Ainda, a avaliação, como atividade direcionada a apreciar o processo de aprendizagem, exige o uso de métodos, instrumentos e ferramentas, mas também abarca características atitudinais e comportamentais cuja dimensão é subjetiva e, por isso, sujeita a erros e acertos¹⁶. Nessa perspectiva, a falta de interatividade com os acadêmicos durante as aulas remotas é uma barreira importante, uma vez que, de maneira geral, o professor se encontra falando para uma plateia de “avatares”, pois são raros os discentes que ligam suas câmeras⁹.

Os docentes relataram igualmente dificuldades relacionadas ao despreparo de seus pares para melhor aproveitar as vantagens de utilização de ferramentas virtuais e dificuldades relacionadas à estrutura institucional disponível.

[...] A principio foi um caos.... houve muita resistência por parte dos docentes para aderir às avaliações remotas.... muitos confessaram, inclusive eu, que não sabíamos utilizar as ferramentas.... depois de passado o primeiro semestre, percebi que era só transportar a prova para o questionário do AVA...não sei se poderia fazer de outra forma. (D3)

[...] Apesar de já conhecer o AVA...nós também tivemos uma capacitação lá na instituição para poder ir para o ambiente virtual... mas tudo era muito novo ... diferente. Tive alguma dificuldade para entender como fazer uma avaliação nesses moldes...de escolher o formulário...ou qualquer outra ferramenta. É a parte comportamental.... como avaliar os estudantes com a câmera fechada? (D1)

O cenário pandêmico instaurado no início de 2020 requereu das instituições de ensino o atendimento às medidas de isolamento social instituídas pelos governos estaduais e municipais e, por conseguinte, a busca por estratégias compensatórias à ausência de aulas presenciais. Assim, foi implementado ou intensificado o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas práticas educacionais, sobretudo na rede particular⁹.

Entretanto, essa necessidade fez emergir o desafio de lidar, rapidamente, com as mais diversas ferramentas tecnológicas para a realização de ações educativas de modo remoto, expondo uma nova demanda formativa para a prática docente^{9,17}. A questão transpareceu entre os entrevistados, reforçada pela inserção da resistência psicológica percebida entre os professores e pelo despreparo para utilização das ferramentas digitais, mesmo entre aqueles que possuíam alguma experiência no manejo do ambiente virtual de aprendizagem. Da mesma forma, relataram relutância e resistência na aplicação de atividades avaliativas, seguindo esse modelo.

Quanto aos estudantes, foram entrevistados 05 graduandos em cursos de medicina (6º semestre), enfermagem (5º semestre), fisioterapia (3º semestre), odontologia (5º semestre) e psicologia (3º semestre). A média, em anos, de idade dos entrevistados foi de 23,2 (\cong 2,1), sendo 03 mulheres e 02 entrevistados estavam vinculados às instituições de ensino particulares.

Os participantes relataram que as mudanças relativas ao modo como se preparavam para realizar uma avaliação ocorreu, principalmente, devido à falta de tempo para dedicação ao estudo, frente ao aumento das demandas acadêmicas, durante o período da pandemia. Em contrapartida, destacam a queda da qualidade na elaboração das questões das provas, inviabilizando a real averiguação do domínio cognitivo.

[...] eu sinto uma sobrecarga... os componentes que tinham prática, agora nos bombardeiam com atividades como questionários, resumos, seminários, quiz etc. que são até simples, mas que não agregam tanto e que quando somados, consomem um tempo que poderia estar sendo utilizado para o estudo (E1).

[...] primeiro uma overdose de atividades... sei lá...acho que querem compensar por não termos a prática. Acredito que foi para melhorar o ensino, mas acabou prejudicando o estudo (E2).

[...] Nossa.....ficar sem as práticas foi terrível...tem turmas que estão fazendo agora, mas não tem a mesma carga horária...ficamos no prejuízo.... provas online eram ridículas... primeiro, as questões eram muito rasas...e ainda a gente podia fazer com "ajuda", né? (piscadinha) (E3).

[...] acho que houve um acordo entre os professores e eles nos entupiram com atividades de todos os tipos. Isso tomava muito do nosso tempo, interferindo na nossa dedicação aos estudos...é verdade que as avaliações da teoria ficaram menos rigorosas...não sei bem por que, mas o fato é esse (E4).

[...] As avaliações quase perderam o sentido...questões fáceis, com consulta (mesmo que não oficialmente) e toneladas de atividades que sobrecarregavam nossos dias e noites, dificultando o próprio estudo (E5).

O relato de docentes e estudantes, neste estudo, indicam que as avaliações realizadas durante a pandemia foram direcionadas exclusivamente à função somativa e objetivando a aferição

do domínio cognitivo. Entretanto, Scantamburlo et al.⁴, indicam que avaliações por via remota, devem assumir a função formativa, com vistas a permear a construção e reflexão do conhecimento, respeitando o ritmo individual do educando.

Quanto aos resultados das avaliações durante a pandemia, os entrevistados apontaram perceber um declínio no desempenho, ainda que tenham percebido que as questões estavam mais fáceis. Como explicação para esse fato, estabeleceram relação direta com a dificuldade para estudar fundamentada tanto pelo aumento de atividades a serem realizadas, quanto pela ausência de motivação.

[...] o aumento da produtividade fez cair o nível de aprendizado e acaba interferindo sim. Com certeza, durante a pandemia, piorou (E2).

[...] fiquei muito desestimulado... não tinha vontade nenhuma de estudar. Isso aconteceu com muitos colegas de sala.... durante a aula, a gente ficava trocando TikTok no WhatsApp, de câmera fechada... era nosso jeito de descontrair, já que não podia sair de casa. Não dá para considerar esse período como aprendizado...vamos ter que correr atrás para tapar esse buraco (E3).

[...] Claro....muito pior. Em parte porque não éramos cobrados, mas também porque me acomodei...estava desmotivada, cansada com a situação toda (E4).

[...] Os resultados foram bons, se você considerar só as notas. Mas se você quer saber se as notas obtidas nas avaliações correspondem ao conhecimento apreendido, a resposta é não. Nem de longe (E5).

Ressalta-se que a quantidade de atividades avaliativas empregadas deve ser estruturada, de forma que não imponha aos estudantes aumento massivo de horas frente ao dispositivo eletrônico e que dificultem ao educador, realizar uma verificação adequada dos resultados, oportunizando *feedbacks* significativos sobre a aprendizagem de cada discente⁷.

Os discentes acrescentam ainda que, o aumento exacerbado e indiscriminado das atividades solicitadas pelos professores, incidiu direta e negativamente no tempo destinado aos estudos, resultando em declínio no aproveitamento. Completam que, mesmo com a obtenção de nota para aprovação na disciplina, muitas vezes fruto da possibilidade de consultar fontes diversas durante a resolução da avaliação, sentiram-se desmotivados.

Os estudantes entrevistados perceberam e expuseram a manifestação de alterações psicológicas desencadeadas em seus conhecidos, amigos e familiares, como consequência das experiências vivenciadas durante a pandemia.

[...] Muitos conhecidos desistiram dos seus cursos...uns porque precisaram trabalhar, outros porque não conseguiam se manter na capital e outros porque se sentiram desvalorizados pela instituição de ensino... além disso, muitos conhecidos adoeceram, outros faleceram...isso vai minando a gente. Felizmente, tive apoio integral da minha família e consegui superar os momentos mais difíceis. Mas estou preocupada com minha defasagem no aprendizado...não sei bem como consertar isso (E4).

Ratificando a percepção dos estudantes, Santana et al.¹⁸ relatam em sua revisão integrativa que o distanciamento social por longos períodos pode proporcionar sentimentos negativos, como:

o aumento da ansiedade, em pessoas que possuem uma rotina diária fora de casa, como os universitários; sentimentos depressivos, devido à distância forçada de parentes e amigos, solidão e propagação exacerbada de notícias pelas mídias; o estresse, por conta do receio de contrair ou transmitir o vírus para os familiares e, pela qualidade de sono reduzida.

O cenário pandêmico igualmente evidenciou dificuldades relativas aos estudantes. Baldes¹⁷, aponta que os discentes sentiram a necessidade da presença física do professor e tiveram de lidar com tecnologias diferentes daquelas com que estavam acostumados, como redes sociais e jogos. Além disso, faz-se necessário considerar que nem todos os discentes possuem recursos de estrutura física domiciliar e tecnológica para acompanhar as aulas e realizar tarefas, fundamentais nesse modelo educacional¹.

Na oportunidade de acrescentar alguma opinião após a entrevista, os participantes reforçaram a importância do *feedback* na consolidação do aprendizado, na formulação adequada das questões objetivas das provas teóricas e sobre o autoconhecimento.

[...] as telessimulações com atores foram extremamente importantes para que percebêssemos os pontos a serem melhorados e nos estimulavam a estudar. As TS realizadas antes da pandemia, eram realizadas pelos monitores dos componentes e era muito chata, porque eles não sabiam conduzir direito e a gente acabava não tendo tanto interesse (E1).

[...] sobre a necessidade de que a avaliação teórica precisa ser mais objetiva (E2).

[...] Penso que a pandemia nos ensinou muitas coisas sobre muitos assuntos. Mas principalmente, sobre nós mesmos. Devemos aproveitar essa oportunidade de autoconhecimento para investir nos aspectos que podem ser melhorados (E5)

Para finalizar, os discentes acrescentaram que, a despeito de todas as coisas que a pandemia trouxe, aproveitaram a oportunidade para investir no autoconhecimento. Esse pensamento é alavancado por Goulart Junior et al.¹⁹ que expõe a dependência do desenvolvimento humano à busca pelo autocrescimento e aprimoramento de si, da autoconfiança e autoestima, para que aconteça o respeito a si e ao outro. Essa mudança positiva como resultado de um processo de combate vivenciado frente à uma experiência traumática, chamado crescimento pós-traumático, também foi observado por Manica²⁰ em seu estudo com universitários lisboetas.

Essa realidade afetou os cursos de graduação da área da Saúde que, em virtude da carga horária destinada à componentes prático-assistenciais, depararam-se com o desafio de conciliar a participação na atenção à saúde da população e a conformidade compulsória às demandas de biossegurança impostas pela pandemia²¹.

Esse contexto, favoreceu o aparecimento de uma lacuna na formação de acadêmicos quanto ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessários para o estabelecimento de relações interpessoais com pacientes e familiares e entre as demais categorias profissionais, além das aptidões técnicas necessárias à assistência¹¹. Matos et al.²² verificaram em seu estudo que 59,1% dos acadêmicos de enfermagem consideram a relação estabelecida com os colegas menos satisfatória que quando presencialmente; 36,4% referiram maior dificuldade para desenvolver

atividades colaborativas, como trabalhos de grupo e 40,9% descreveram como insatisfatória a interação com os professores; como proposta de melhoria, estes estudantes solicitaram maior compreensão relativa à situação familiar individual, como facilitador das interações interpessoais.

Acrescenta-se que os estudantes não fizeram referência à condescendência e compreensão, relacionadas às dificuldades individuais dos acadêmicos, citadas pelos professores. Talvez, essa ausência de percepção esteja associada ao egocentrismo e imaturidade, característico dos adultos jovens²³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A necessidade de preparo docente para manuseio de ferramentas digitais como principal dificuldade de adaptação para planejamento e para elaboração das avaliações de desempenho acadêmico, expostas durante a pandemia, ratifica a necessidade de aperfeiçoamento constante do docente e apresenta a resistência psicológica como obstáculo recorrente às mudanças.

A sobrecarga de atividades e tarefas imputada aos estudantes durante o emprego do ensino remoto, e indicada como principal dificuldade, emergiu como fator merecedor de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, caminha na contramão do processo de construção do conhecimento, uma vez que desconsidera a curva de aprendizado, o tempo de absorção dos conteúdos, a saturação cerebral e as alterações psicológicas desencadeadas pela pandemia. Por outro, sugere que, ao adotar o ensino remoto, ações compensatórias devam ser implementadas para garantir a aprendizagem. E, a diminuição do nível de exigência das questões de prova, aventa a falta de crença no processo de ensino utilizado, espelhada no discurso docente.

A era pós-pandemia reserva um maior hibridismo da educação em consequência de experiências exitosas na adoção do ensino remoto, síncrono e assíncrono. A absorção das TICs, no contexto da aprendizagem, já é realidade sem volta, requerendo de educadores e educandos um esforço adaptativo contínuo e tenacidade na construção de práticas avaliativas que verifiquem, quantitativa e qualitativamente, os domínios cognitivo, técnico e atitudinal requeridos ao egresso dos cursos de graduação em saúde.

REFERÊNCIAS

1. Santos Junior VB, Monteiro JCS. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade* [Internet]. 2020 [citado 3 de fevereiro de 2022]; 2:01–15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>
2. Miranda J. Avaliação externa na educação de jovens e adultos: análises e perspectivas [Internet] [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2013 [citado 14 de fevereiro de 2021]. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9740/1/JulianaMiranda.pdf>

3. Spinardi JD, Both IJ. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Boletim Técnico do Senac [Internet]. 2018 [citado 4 de outubro de 2021];44(1). Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648>
4. Scantamburlo EL, Zangalli LC, Kohnlein JTC, Fachineto S. Avaliação de Aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil. Anuário Pesquisa e extensão UNOESC São Miguel do Oeste [Internet]. 2020 [citado 16 de junho de 2022];5(e24090). Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/25090>
5. Pontes W. O que é o Ensino Híbrido e no que difere do Ensino Remoto. Universidade Federal do Maranhão [Internet]. agosto de 2020 [citado 3 de junho de 2021]; Disponível em: <https://eadparavc.dted.ufma.br/?p=3863>
6. UNESCO. COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte. Análises de impactos, respostas políticas e recomendações [Internet]. 2020 maio [citado 10 de novembro de 2021]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>
7. Gusso HL, Archer AB, Luiz FB, Sahão FT, Luca GG, Henrique M, et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. Educação e Sociedade [Internet]. 2020 [citado 8 de março de 2022];41(e238957):1–26. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf>
8. Pasini CGD, Carvalho É, Almeida LHC. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações [Internet]. Santa Maria -RS: Observatório Socioeconômico da CIVID-19 - Universidade Federal de Santa Maria; 2020 [citado 4 de dezembro de 2021]. Disponível em: https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf
9. Vasconcelos S, Coelho Y, Alves G. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC) [Internet]. 2020 [citado 9 de outubro de 2021];6(Edição especial):1–18. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1469/589>
10. Souza EP. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas [Internet]. 2020 [citado 8 de outubro de 2021];17(30):110–8. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>
11. Santos BM, Cordeiro MEC, Schneider IJC, Ceccon RF. Educação Médica durante a Pandemia da Covid-19: uma Revisão de Escopo. Rev Bras Educ Med [Internet]. 2020 [citado 7 de outubro de 2021];44(suppl 1):1–10. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbem/a/8bxyBynFtjnSg3nd4rxtmhF/>
12. Bessa A, Ferreira J. Avaliação online em turmas numerosas: Desafios e ferramentas. Em: Ciclo de palestras: Avaliação da aprendizagem no ensino remoto [Internet]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWpaGdWdQ2s>
13. Fontanella BJB, Ricas J, Turato ER. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Cad Saude Publica [Internet]. 2008 [citado 23 de março de 2023];24(1):17–27. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMvByhrN/abstract/?lang=pt>
14. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.
15. Souza RS, Almeida LA. Novo normal: o processo avaliativo em tempos de pandemia. Em: Editora Realize, organizador. VII Congresso Nacional de Educação [Internet]. Maceió, Al; 2020 [citado 13 de julho de 2022]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA2_ID7808_01102020221424.pdf
16. Cavalcante LPF, Mello MA. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades e reflexões. Revista Avaliação [Internet]. julho de 2015 [citado 16 de agosto de 2021];20(2):423–42. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200008>
17. Baldes MAL. A pandemia da covid-19 e os desafios de avaliar a aprendizagem. Revista Educação Pública [Internet]. 23 de março de 2021 [citado 18 de novembro de 2021];21(10). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/10/a-pandemia-da-covid-19-e-os-desafios-de-avaliar-a-aprendizagem>

18. Santana VVRS, Nascimento RZ, Lima AA, Nunes ICM. Alterações psicológicas durante o isolamento social na pandemia de covid-19: revisão integrativa. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social* [Internet]. 2020 [citado 23 de setembro de 2022]; 2:754–62. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497965721011/html/>
19. Goulart Junior LS, Souza SCR, Muniz BM de J. Desenvolvimento pessoal e profissional: como as universidades preparam seus discentes para enfrentar as exigências do mercado de trabalho. *Revista Valore* [Internet]. 2019 [citado 3 de agosto de 2021];4(edição especial):188–202. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FASF_2a840d0fe8e6070fbb1e05a4de26dfef
20. Manica GB. O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários: o efeito mediador do capital psicológico [Internet] [Mestrado]. [Lisboa, Pt]: Instituto Universitário de Lisboa; 2021 [citado 10 de maio de 2022]. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/24369/1/master_guilherme_bulcao_manica.pdf
21. Lacerda EV. Desafios dos cursos de saúde nas atividades acadêmico-práticas no contexto da COVID-19. Em: Fórum: Impactos da pandemia na Educação Superior: Cursos da Saúde [Internet]. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais; 2020 [citado 22 de janeiro de 2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8KJAbNAHPFA>
22. Matos FA, Costa E. Aprendizagem e relação interpessoal no ensino à distância em enfermagem: relato em tempo de pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior* [Internet]. 2020 [citado 4 de março de 2022];10(e024719):1–18. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24719>
23. Cruz M. Adultos egocêntricos. *Revista de Educação Pública* [Internet]. 2014 [citado 19 de abril de 2023];14(38). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/38/adultos-egocntricos>

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepção de professores e alunos de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior

Pesquisador: Maria de Lourdes Lima de Souza e Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43063021.8.0000.5544

Instituição Proponente: Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.611.990

Apresentação do Projeto:

Docentes planejam estratégias de apreciação do desempenho acadêmico utilizando métodos tradicionais e novas metodologias, de acordo com seu entendimento do processo de construção do conhecimento e com a disponibilidade de recursos, físicos, financeiros e humanos. Entretanto, as ferramentas aplicadas para avaliação podem não estar aptas a aferir as dimensões cognitivas, técnicas e atitudinais do alunado, advindo de um universo diversificado e heterogêneo. Além disso, mesmo para os discentes já acostumados ao processo avaliativo, a perspectiva do "julgamento" de seu desempenho pode suscitar desde reações fisiológicas, como cefaleia e náusea, até sentimentos de ansiedade, medo e injustiça, que influiria negativamente em sua performance perante a avaliação. Assim, a reflexão sobre como professores e alunos percebem o ato avaliativo pode contribuir para a construção de instrumentos de avaliação mais igualitários e equânimes e consolidar seu caráter pedagógico.

Projeto submetido em 10 de fevereiro de 2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção de professores e alunos de cursos de saúde sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior na região metropolitana de Salvador, Bahia.

Endereço: AVENIDA DOM JOÃO VI, 274

Bairro: BROTAS

CEP: 40.285-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)2101-1921

E-mail: cep@bahiana.edu.br



Continuação do Parecer: 4.611.990

Objetivo Secundário:

- Identificar metodologias e práticas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores de cursos de saúde.
- Identificar metodologias e práticas de avaliação da aprendizagem que o discente acredita que melhor avalia seu desempenho.
- Comparar as metodologias e práticas utilizadas para avaliação da aprendizagem em cursos de saúde de instituições de ensino superior, públicas e privadas.
- Comparar as metodologias e práticas utilizadas para avaliação da aprendizagem entre os cursos de saúde de instituições de ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores

Riscos:

Sempre há riscos envolvidos em pesquisas com pessoas. Neste trabalho, entende-se que os riscos dos participantes estão associados à possibilidade de quebra do sigilo das informações coletadas e preservação do anonimato do respondente. Para minimizar esses riscos, os dados serão armazenados em banco de dados, salvo em um hard disk (HD) externo, usado para apenas esse fim, que ficará sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados e se comprometem em preservar a identidade do indivíduo. Após o período de 5 anos, todos os dados serão apagados e o dispositivo será formatado.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, acredita-se que o desenvolvimento do presente estudo poderá subsidiar discussões mais amplas sobre os métodos utilizados para a avaliação do desempenho acadêmico, contribuindo para a construção e implementação de métodos que avaliem o acadêmico, considerando suas competências, individualidade e particularidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de corte transversal, com abordagem mista. A população do estudo será constituída de professores e alunos de 09 dos 14 cursos de saúde do ensino superior, à saber: biomedicina, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, nutrição, odontologia e psicologia. A amostragem será do tipo não-probabilística e classificada como snow-ball (bola-de-neve), a partir dos contatos nas redes sociais dos pesquisadores, e assim

Endereço: AVENIDA DOM JOÃO VI, 274	CEP: 40.285-001
Bairro: BROTAS	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)2101-1921	E-mail: cep@bahiana.edu.br



Continuação do Parecer: 4.611.990

consecutivamente por indicação, respeitando os critérios de inclusão.

Professores e alunos destas redes de contato serão contactados via e-mail ou aplicativo WhatsApp®, recebendo uma mensagem com o título do trabalho e identificação dos pesquisadores, seguido de um breve resumo do estudo. Um link será anexado para que, após interesse do participante, ele seja direcionado a uma plataforma do Google Forms® para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice A). Através de confirmação eletrônica ao TCLE, o questionário estará disponível para preenchimento. No corpo da mensagem será solicitado ao participante para indicar dia e horário para realização da entrevista.

A coleta de dados será realizada, a partir de abril de 2021, em duas etapas. A primeira será o preenchimento de questionário (Apêndice B, para docentes; Apêndice C, para discentes) que abordará as variáveis, para professores: idade, característica da instituição de ensino superior -IES (pública ou privada), curso da saúde ao qual é vinculado, tempo de formado e de docência, aplicação de avaliações diagnósticas, somativas e formativas. Para os discentes as questões abordarão: idade, característica da IES (pública ou privada), curso da saúde ao qual é vinculado, qual semestre em curso, avaliações mais frequentemente aplicadas e qual o tipo de avaliação seria melhor para avaliar o desempenho do acadêmico. Os formulários preenchidos serão separados, conforme aplicação dos critérios de exclusão.

A segunda etapa está direcionada aos participantes que atenderem aos critérios de inclusão. Esses serão divididos em dois blocos, docentes e discentes, e cadastrados em planilha no Microsoft Excel®. A cada cinquenta cadastros realizados em cada um dos blocos, será criada uma amostra aleatória de 20 participantes, por sorteio. Os participantes sorteados serão entrevistados utilizando roteiro semiestruturado (Apêndice D).

As entrevistas serão conduzidas pela pesquisadora, gravadas e com registro em diário de campo, de modo telepresencial, síncrono, através de chamada de áudio e vídeo em plataformas digitais como o Zoom.Us®, Google meet® ou videoconferência por WhatsApp®. O fechamento amostral dessa etapa acontecerá quando houver saturação teórica. O e-mail e número de telefone do participante serão resguardados em uma base de dados online Google Forms®, protegida por senha de posse dos pesquisadores.

Critério de Inclusão: Para os docentes utilizaremos: estar na docência há mais de 01 ano, elaborar, ou colaborar na elaboração de métodos avaliativos educacionais. Para os discentes, os critérios de inclusão serão: serem maiores que 18 anos e estarem matriculados em curso de saúde, a partir do 2º semestre.

Critério de Exclusão: Docentes e discentes residentes fora do perímetro de 100 km da cidade de Salvador.

Endereço: AVENIDA DOM JOÃO VI, 274	CEP: 40.285-001
Bairro: BROTAS	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)2101-1921	E-mail: cep@bahiana.edu.br



Continuação do Parecer: 4.611.990

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresenta folha de rosto preenchida e assinada.
- Cronograma de Execução: Apresentado com previsão de coleta de dados de abril a outubro de 2021, com envio de Relatórios ao CEP Bahiana.
- Orçamento: Apresentado no valor de R\$2188,00.
- TCLE: Apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após reanálise bioética embasada na Res. 466/12 e documentos afins, as pendências anteriormente assinaladas foram devidamente sanadas garantindo a execução deste projeto na versão ora apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-Bahiana, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação deste protocolo de pesquisa dentro dos objetivos e metodologia proposta.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1693476.pdf	08/02/2021 18:56:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.pdf	08/02/2021 18:54:59	Alexandra Noemi Silva	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAssinada.pdf	08/02/2021 18:50:59	Alexandra Noemi Silva	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	25/01/2021 12:59:06	Alexandra Noemi Silva	Aceito
Outros	QuestionarioDiscente.pdf	25/01/2021 12:58:05	Alexandra Noemi Silva	Aceito
Outros	QuestionarioDocente.pdf	25/01/2021 12:56:37	Alexandra Noemi Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/01/2021 12:52:55	Alexandra Noemi Silva	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	25/01/2021	Alexandra Noemi	Aceito

Endereço: AVENIDA DOM JOÃO VI, 274

Bairro: BROTAS

CEP: 40.285-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)2101-1921

E-mail: cep@bahiana.edu.br



Continuação do Parecer: 4.611.990

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12:52:02	Silva	Aceito
--	----------	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Março de 2021

Assinado por:
Roseny Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOM JOÃO VI, 274
Bairro: BROTAS **CEP:** 40.285-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)2101-1921 **E-mail:** cep@bahiana.edu.br

Anexo B – Comprovante de submissão do artigo intitulado “Avaliações de desempenho acadêmico durante a pandemia na visão discente e docente: um estudo qualitativo”, na Revista Brasileira de Educação Médica

 Revista Brasileira de Educação Médica

 Início

 Autor

Confirmação da submissão imprimir

Obrigado pela sua submissão

Submetido para
Revista Brasileira de Educação Médica

ID do manuscrito
RBEM-2023-0192

Título
Avaliações de desempenho acadêmico durante a pandemia na visão discente e docente: um estudo qualitativo

Autores
Silva, Alexandra

Data da submissão
20-jul-2023

Painel do autor