

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CLÍNICA MÉDICA

RODRIGO HUMBERTO FLAUZINO

Percepções de participantes de atividades de Desenvolvimento Docente,
centradas na avaliação do estudante de graduação das profissões da saúde, sobre
os efeitos na sua atuação docente e em práticas institucionais

Ribeirão Preto
2023

RODRIGO HUMBERTO FLAUZINO

Percepções de participantes de atividades de Desenvolvimento Docente,
centradas na avaliação do estudante de graduação das profissões da saúde, sobre
os efeitos na sua atuação docente e em práticas institucionais

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina de
Ribeirão Preto para obtenção do título de Mestre em
Ciências Médicas

Área de concentração: Clínica Médica (Educação em
Saúde)

Orientador: Prof. Dr. Luiz Ernesto de Almeida Troncon
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Paula Panúncio-Pinto

Ribeirão Preto

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Flauzino, Rodrigo Humberto

Percepções dos participantes de atividades de Desenvolvimento Docente, centrada na avaliação do estudante de graduação das profissões da saúde, sobre os efeitos na sua atuação docente e em práticas institucionais / Rodrigo Humberto Flauzino; Orientador Luiz Ernesto de Almeida Troncon; Colaboradora Maria Paula Panúncio-Pinto. – Ribeirão Preto, 2023. 141f. : il.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo, 2023. Área de Concentração: Clínica Médica.
Versão Original.

1. Educação Médica. 2. Educação em Saúde. 3. Capacitação de Professores. 4. Avaliação Educacional. 5. *Feedback* Formativo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: FLAUZINO, Rodrigo Humberto

Título: Percepções dos participantes de atividades de Desenvolvimento Docente, centrada na avaliação do estudante de graduação das profissões da saúde, sobre os efeitos na sua atuação docente e em práticas institucionais.

Dissertação apresentada a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP para obtenção de título de Mestre em Ciências Médicas

Área de Concentração: Clínica Médica

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2023.

Banca Examinadora

Prof (a). Dr (a).

Instituição:

Julgamento:

Prof (a). Dr (a).

Instituição:

Julgamento:

Prof (a). Dr (a).

Instituição:

Julgamento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

À FMRP-USP, pela oportunidade de realizar este trabalho a partir de um contexto profícuo de valorização da pesquisa e do ensino.

Ao CDDE-FMRP-USP, Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino e a todos e todas que dele fazem parte, em particular, ao Prof. Dr. Valdes Bollela, pelo compromisso com a formação de professores, de forma ética, respeitosa e competente, bem como pelo incentivo a esta pesquisa.

Ao CAEP-FMRP-USP, Centro de Apoio Educacional e Psicológico, pelo sério trabalho consolidado em suas várias frentes de atuação e, em especial, às minhas queridas parceiras profissionais que fazem ou já fizeram parte deste espaço seguro de aprendizados, compartilhamento de experiências e escutas diárias.

Aos docentes coordenadores e consultores do CAEP-FMRP-USP, especialmente, ao Prof. Dr. Victor Evangelista de Faria Ferraz, por serem pessoas que sempre estiveram por perto prestando suporte e orientações, entre diálogos construtivos e mobilizadores.

Aos professores e professoras das diferentes instituições brasileiras de Ensino Superior das profissões da saúde, que gentilmente contribuíram com esta pesquisa, enriquecendo-a com suas experiências profissionais, diálogos, reflexões e precioso tempo.

Aos meus estimados professores orientadores, Prof. Dr. Luiz Ernesto de Almeida Troncon e Profa. Dra. Maria Paula Panúncio-Pinto, pelos modelos profissionais e humanos que são, pelas horas dedicadas às supervisões cuidadosas, pelas suas inteirezas em respeito, relação afetuosa e partilhas imensuráveis que tanto contribuíram para meu crescimento intelectual e profissional.

Aos estudantes, por nos mobilizar a sempre pensar e a agir além do convencional, buscando aprimorar os processos educativos, com qualidade, estudo, dedicação e respeito.

À minha família, companheiro e amigos, da forma mais alargada possível, de modo a contemplar a todos com meu carinho e gratidão.

RESUMO

FLAUZINO, Rodrigo Humberto. **Percepções dos participantes de atividades de Desenvolvimento Docente, centrada na avaliação do estudante de graduação das profissões da saúde, sobre os efeitos na sua atuação docente e em práticas institucionais.** 2023. 140 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Clínica Médica) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 2023.

A avaliação do estudante, na maioria dos cursos de graduação da saúde no Brasil, compõe-se predominantemente de exames somativos, com foco nos conhecimentos, sendo usualmente da responsabilidade dos professores. A avaliação formativa, como fomento ao aprendizado, parece ser ainda pouco frequente e há indícios de que muitos professores não dominam completamente as diversas técnicas de devolutiva (*feedback*). A configuração de sistemas estruturados que integram as informações obtidas nas avaliações não é a regra. O Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, criou uma linha de trabalho na qual tem oferecido programas de Desenvolvimento Docente (DD), com foco na construção de sistemas e programas institucionais de avaliação do estudante, com destaque à avaliação formativa. A participação nessas atividades de DD de centenas de professores das profissões da saúde de diferentes instituições, ofereceu oportunidade ímpar para atingir os objetivos de determinar as percepções, o grau de domínio inicial e o acréscimo na aprendizagem deles sobre conceitos e práticas da avaliação, bem como os efeitos dessa participação em seus cursos. Esse estudo, com enfoque quantitativo e qualitativo, teve duas etapas. A primeira consistiu na análise retrospectiva de informações obtidas a partir de instrumentos estruturados usados nas Oficinas: i) Autoavaliação do participante sobre seu conhecimento antes e após as atividades de DD; ii) Apreciação da qualidade das atividades de DD; iii) Diagnóstico situacional das condições em que, naquele momento, se dava a avaliação do estudante nos cursos envolvidos. Na segunda etapa, cerca de um ano após, os participantes com funções de gestão foram convidados a preencher novo questionário sobre a situação da avaliação dos estudantes, após as ações de DD. Nessa fase, todos os professores participantes das Oficinas também foram convidados a responder um novo questionário eletrônico, visando obter mais informações sobre os efeitos dessas capacitações em suas práticas. Além disso, os participantes foram convidados a participar de entrevista semiestruturada, para aprofundar a obtenção de dados sobre os impactos das atividades de DD. Os resultados mostraram percepções altamente positivas quanto à organização e ao programa das Oficinas, bem como sobre o papel dos facilitadores, o que tornou o ambiente favorável à aprendizagem. Foram notados ganhos nos conhecimentos relativos à avaliação do estudante, desde a preparação e aplicação até sua devolutiva, com *feedbacks* mais assertivos, centrados no desempenho dos aprendizes. A relação professor-aluno também melhorou, trazendo mais confiança à medida que os critérios de avaliação passaram a ser compartilhados. Houve percepções de avanço nas práticas docentes em geral e o entendimento de que emergiram comunidades colaborativas de práticas, ajudando a avançar na discussão nas instituições, ainda que embrionária, de sistemas integrados de avaliação. Cerca de um ano após o seu oferecimento, os efeitos das ações de DD continuavam a ser percebidos como construtivos e duradouros, pelas transformações que foram empreendidas, tanto no âmbito individual, quando no das organizações, não apenas

quanto à avaliação do estudante, mas também em vários aspectos institucionais e da vida profissional e até mesmo pessoal dos envolvidos.

Palavras-chave: Educação Médica. Educação em Saúde. Capacitação de Professores. Avaliação Educacional. *Feedback* Formativo.

ABSTRACT

FLAUZINO, Rodrigo Humberto. Perceptions of participants in Faculty Development activities, centred on the evaluation of undergraduate health professions students, on the effects on their teaching activities and on institutional practices. 2023. 140 f. Master's Dissertation (Clinical Medicine Program) – School of Medicine of Ribeirão Preto, 2023.

Student assessment, in most undergraduate health courses in Brazil, is predominantly composed of summative tests, focusing on knowledge, and it is usually the responsibility of the teachers. Formative assessment, as a means of promoting learning, still seems to be infrequent and there are indications that many teachers do not completely master several feedback techniques. The configuration of structured systems that integrate information from assessment is uncommon. The Faculty Development Center for Teaching at the of Ribeirão Preto Medical School, University of São Paulo, Brazil, proposed a line of work in which Faculty Development (FD) programs are offered, focusing on building institutional systems and programs for student assessment, with emphasis on the formative purpose. The participation in these FD activities of hundreds of teachers of courses in the health professions from different institutions, offered the opportunity to achieve the objectives of determining the degree of initial mastery and the increase in their learning about student assessment principles and practices, as well as the effects of participation in their courses and workshops. This study, with a quantitative and qualitative approach, had two stages. The first consisted of a retrospective analysis of information transmitted from structured instruments used in the workshops: i) Participant's self-assessment of their knowledge before and after the FD activities; ii) Assessment of the quality of FD activities; iii) Situational diagnosis of the conditions under which, at that moment, student assessment was carried out in the courses involved. In the second stage, about a year later, the participants with management functions were invited to fill in again another form about the status of the students' assessment, after the FD activities. In this phase, all teachers who participated in the workshops were also invited to answer a new electronic questionnaire, aiming to obtain more information about the effects of these training courses on their practices. In addition, participants were invited to participate in a semi-structured interview, in order to deepen the collection of data on the impacts of FD activities. The results showed highly positive perceptions regarding the organization and program of the workshops, as well as the role of the facilitators, which made the environment positive. Gains were noted in knowledge related to student assessment, from preparation and application to feedback on results, with more assertive ones, centred on the performance of learners. The teacher-student relationship also improved, bringing more confidence as the assessment criteria began to be shared. There were perceptions of progress in teaching practices in general and the understanding that collaborative communities of practices have emerged, helping to advance the discussion, although emergent, of integrated assessment systems in the institutions. About a year after its offering, the effects of the FD activities continued to be perceived as lasting, due to the transformations that were undertaken, both at the individual level and at the level of organizations, not only in terms of student assessment, but also in various institutional aspects and the professional and even personal life of those involved.

Keywords: Medical Education, Health Education, Teacher Training, Educational Assessment, Formative Feedback.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Conteúdo e estratégias das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD) sobre avaliação do estudante no âmbito do Projeto LAG-NBME, desenvolvido pelo CDDE-FMRP-USP 38
- Quadro 2 – Métodos utilizados para avaliar o domínio atitudinal e do comportamento profissional em 23 cursos cujos gestores participaram das Oficinas de DD 50
- Quadro 3 – Categorias e subcategorias (ideias referidas sobre o Tema 1: Compreensões sobre a avaliação formativa e *feedback* na formação dos estudantes) 75
- Quadro 4 – Categorias e subcategorias (ideias referidas sobre o Tema 2: Desafios e necessidades para implantação da avaliação formativa e sistemas de avaliação programática (“Se já era muito verde, freou...”)) 81
- Quadro 5 – Categorias e subcategorias (ideias referidas sobre o Tema 3: Possibilidades para o desenvolvimento da avaliação formativa e sistemas de avaliação (“As sementes foram lançadas...”)) 85

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|----|
| Figura 1 – | Pirâmide de competências de Miller | 24 |
| Figura 2 – | Modelo Kirkpatrick para avaliação de programas | 29 |
| Figura 3 – | Instituições de Ensino Superior e cursos participantes do Projeto LAG-NBME..... | 36 |
| Figura 4 – | Responsabilidade pela avaliação do estudante em 23 (100,0%) cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD) | 47 |
| Figura 5 – | Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação em 23 (100,0%) cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD) | 51 |
| Figura 6 – | Domínio satisfatório das práticas de <i>feedback</i> pelo corpo docente em 23 (100,0%) cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD) | 52 |
| Figura 7 – | Comparação entre as porcentagens de respondentes da Oficina Centralizada (N=19) e Oficinas Descentralizadas (N=273), com atribuição do grau máximo (5 – “muito bom”) para diferentes aspectos dos encontros | 54 |
| Figura 8 – | Comparação entre as Oficinas Centralizada e Descentralizadas sobre a percepção dos participantes quanto ao conhecimento referente aos tópicos: Princípios e finalidades da Avaliação, Avaliação programática, Avaliação formativa e Provisão de <i>feedback</i> aos estudantes. São apresentadas as medianas relativas ao conhecimento dos participantes (N=297) ANTES e APÓS as atividades de DD | 57 |
| Figura 9 – | Responsabilidade pela avaliação do estudante, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens | 62 |
| Figura 10 – | Avanços em relação aos principais métodos utilizados para avaliar o domínio cognitivo, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens | 63 |
| Figura 11 – | Avanços em relação aos principais métodos utilizados para avaliar habilidades procedimentais e clínicas, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens | 63 |

- Figura 12 – Avanços em relação aos principais métodos utilizados para avaliar o comportamento profissional, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens 64
- Figura 13 – Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens 64
- Figura 14 – Domínio de técnicas de *feedback* pelo corpo docente, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens 65
- Figura 15 – Gráfico com os cinco principais efeitos percebidos para a própria prática profissional, após a participação nas atividades de DD. São apresentadas as frequências absolutas de respostas (N=121) em relação à junção dos graus máximos de importância atribuídos (4 e 5) e, entre parênteses as porcentagens 68
- Figura 16 – Gráfico com os cinco principais efeitos percebidos sobre o conhecimento adquirido para a prática profissional docente, após a participação nas atividades de DD. São apresentadas as frequências absolutas de respostas (N=121) em relação à junção dos graus máximos de importância atribuídos (4 e 5) e, entre parênteses as porcentagens 70
- Figura 17 – Gráfico com os cinco principais efeitos percebidos sobre a prática da avaliação do estudante, após as atividades de DD. São apresentadas as frequências absolutas de respostas (N=121) e, entre parênteses a porcentagem em relação aos graus máximos de importância atribuídos (4 e 5) 72

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Características das Oficinas Centralizada e Descentralizadas realizadas em todas as Instituições de Ensino Superior participantes, como atividade de Cultura & Extensão, modalidade Difusão Cultural 37
- Tabela 2 – Frequência de respostas sobre os principais métodos utilizados para avaliar o domínio cognitivo em 23 cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD). Foram considerados 77 registros. Os números entre parênteses indicam as porcentagens 48
- Tabela 3 – Frequência de respostas sobre os métodos utilizados para avaliar o domínio procedimental e de habilidades clínicas em 23 cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD). Foram considerados 59 registros. Os números entre parênteses indicam as porcentagens 49
- Tabela 4 – Percepção dos participantes (N=292) das Oficinas sobre vários aspectos. Os dados são apresentados como o número de respostas e, entre parênteses, a porcentagem de respondentes em cada um dos graus da escala empregada (1 – Muito ruim; 2 – Ruim; 3 – Mediana; 4 – Bom; 5 – Muito Bom; NR – Não respondeu) 53
- Tabela 5 – Autoavaliação dos gestores participantes da oficina Centralizada (N=19), do nível de conhecimento sobre diferentes tópicos ANTES (nível anterior) e APÓS (nível posterior) a participação nas atividades de DD. Apresenta-se, para cada tópico, o grau de incremento percebido no nível de conhecimento. Os dados são apresentados como a mediana dos pontos da escala empregada (um a sete pontos) e, entre parênteses, a faixa de variação 55
- Tabela 6 – Autoavaliação dos participantes das Oficinas Descentralizadas (N=278), do nível de conhecimento sobre diferentes tópicos ANTES (Nível anterior) e APÓS (Nível posterior) a participação nas atividades de DD. Apresenta-se, para cada tópico, o grau de incremento percebido no nível de conhecimento. Os dados são apresentados como a mediana dos pontos da escala empregada (um a sete pontos) e, entre parênteses, a faixa de variação 56
- Tabela 7 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Responsabilidade pela avaliação do estudante”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 58
- Tabela 8 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Coordenação dos procedimentos relativos à avaliação do estudante”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 58
- Tabela 9 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Programa oficial para o delineamento dos processos avaliativos”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 59

- Tabela 10 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Equilíbrio entre os domínios de conhecimentos, habilidades e comportamento profissional na avaliação do estudante” e “Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação do estudante”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 59
- Tabela 11 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Procedimentos que permitem caracterizar o progresso do estudante na aprendizagem ao longo do curso”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 60
- Tabela 12 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Domínio de técnicas de *feedback* e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores na sua instituição”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 60
- Tabela 13 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Avanços quanto aos métodos utilizados para a avaliação cognitiva; de habilidades procedimentais e clínicas; comportamento profissional e outros domínios/dimensões”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 61
- Tabela 14 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Existência de um programa oficial de desenvolvimento docente voltado ao ensino, aprendizagem e avaliação educacional na sua instituição”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens 61
- Tabela 15 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos efeitos em suas práticas profissionais da participação nas atividades de DD. Apresentam-se as frequências de respostas absolutas em graus de 1 a 5, e, entre parênteses, as porcentagens 66
- Tabela 16 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos conhecimentos adquiridos após as atividades de DD. Apresentam-se as frequências absolutas de respostas e, entre parênteses, as porcentagens 68
- Tabela 17 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos efeitos das atividades de DD na avaliação do estudante. Apresentam-se as frequências absolutas de respostas e, entre parênteses, as porcentagens 71
- Tabela 18 – Características dos entrevistados. São apresentados os números absolutos de respostas em cada variável, e, em parênteses, as porcentagens 74

LISTA DE SIGLAS

AMEE – *An International Association for Health Professions Education*

ASPIRE – *International Recognition of Excellence in Education*

CAEP – Centro de Apoio Educacional e Psicológico da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP – Campus Ribeirão Preto

CDDE – Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino

DD – Desenvolvimento Docente

DOPS - Observação direta de habilidades procedimentais

FMRP – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto

IES – Instituição de Ensino Superior

LAG – Latin American Grants

MINI-CEX - *Mini Clinical Evaluation Exercise* (Mini-exercício clínico avaliativo)

NBME – *National Board for Medical Examiners*, Estados Unidos da América

OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*.

OSCE – *Objective Structured Clinical Examination* (Exame Clínico Estruturado e Objetivo)

P – Participante de entrevista

PBL – *Problem Based Learning*

TBL – *Team Based Learning*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USP – Universidade de São Paulo

WFME - *World Federation for Medical Education*

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1. A avaliação do estudante nas profissões da saúde | |
| 1.2. Avaliação formativa e <i>feedback</i> : finalidades essenciais da avaliação do estudante | |
| 1.3. Os conceitos de “Sistemas de Avaliação” e “Avaliação Programática” | |
| 1.4. A avaliação de programas educacionais e o “Modelo Kirkpatrick” para avaliação de intervenções de DD | 28 |
| 2. JUSTIFICATIVAS | 31 |
| 3. OBJETIVOS | 32 |
| 4. MÉTODOS | 33 |
| 4.1. Considerações éticas | |
| 4.2. Desenho do estudo | |
| 4.3. Universo da pesquisa | |
| 4.4. Participantes | |
| 4.5. Instrumentos utilizados na etapa retrospectiva | |
| 4.6. Instrumentos utilizados na etapa prospectiva | |
| 4.7. Procedimentos para a análise dos dados da etapa retrospectiva | |
| 4.8. Procedimentos para a análise de dados da etapa prospectiva | |
| 5. RESULTADOS | 47 |
| 5.1. ETAPA RETROSPECTIVA | |
| 5.1.1. Caracterização inicial das condições em que se dá a avaliação do estudante de cada curso | 47 |
| Responsabilidade pela avaliação | 47 |
| Métodos utilizados para a avaliação cognitiva | 47 |
| Métodos utilizados para a avaliação de habilidades procedimentais e clínicas | 48 |
| Métodos utilizados para a avaliação do comportamento profissional | 49 |
| Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa | 51 |
| Domínio de técnicas de <i>feedback</i> e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores | 51 |
| 5.1.2. Avaliação global das Oficinas - percepção dos participantes sobre o <i>workshop</i> | 52 |
| Apreciação sobre a qualidade da oficina | 52 |
| Percepção dos participantes sobre o ganho de conhecimentos com as Oficinas de DD | 54 |
| 5.2. ETAPA PROSPECTIVA | |
| 5.2.1. Caracterização final das condições em que se dá a avaliação do estudante de cada curso – visão dos líderes locais | 58 |
| Responsabilidade pela avaliação, após atividades de DD | 62 |
| Métodos utilizados para avaliação cognitiva, de habilidades procedimentais e clínicas e do comportamento profissional, após atividades de DD | 63 |

| | |
|--|------------|
| Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa, após atividades de DD | 64 |
| Domínio satisfatório de técnicas de <i>feedback</i> e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores, após atividades de DD | 65 |
| 5.2.2. Percepção dos participantes sobre os efeitos da participação nas atividades de DD em suas práticas de avaliação do estudante | 66 |
| 5.2.3. Entrevistas com gestores e professores: análise qualitativa | 74 |
| 6. DISCUSSÃO | 89 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| APÊNDICES | 115 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores e Gestores – questionário) | 116 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Gestores de cursos de graduação – questionário) | 119 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista) | 122 |
| APÊNDICE D – Formulário de caracterização inicial das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso | 125 |
| APÊNDICE E – Avaliação Global da Oficina Percepção do Participante sobre o <i>Workshop</i> | 127 |
| APÊNDICE F – Ficha de autoavaliação do aproveitamento Retro Pré & Post | 129 |
| APÊNDICE G – Questionário de caracterização final das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso. Visão do gestor após participar das Oficinas de DD, do Projeto LAG-NBME | 130 |
| APÊNDICE H – Questionário de avaliação da percepção dos participantes das Oficinas de DD do Projeto LAG-NBME sobre o impacto em suas práticas de avaliação do estudante | 135 |
| APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada | 140 |

1. INTRODUÇÃO

As experiências de formação docente na universidade têm objetivos variados e, portanto, não possuem uma identidade única. São organizadas de várias maneiras e se utilizam de estratégias como *workshops*, seminários, palestras, cursos específicos de curta ou de longa duração, disciplinas preparatórias de pós-graduação, práticas docentes tuteladas, entre outras. Suas características são extremamente amplas e, às vezes, complexas, como complexo e variado é o sistema de ensino superior (MOROSINI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nas escolas médicas e nas demais profissões da saúde, as iniciativas formais de capacitação costumam ser conhecidas como programas de Desenvolvimento Docente (DD) e, também, se configuram de muitos formatos, que quando intencionalmente construídos e oferecidos aos professores, se mostram relevantes e atraem suas participações (STEINERT, 2010).

Atividades sistematizadas dessa natureza podem incidir sobre o aperfeiçoamento de docentes, preceptores e outros envolvidos, tendo como foco os processos de ensino-aprendizagem, a pesquisa científica, a gestão, a liderança de equipes, a melhoria da assistência à saúde da comunidade e como alternativa de promoção da vitalidade acadêmica das instituições (CAMPOS *et al.*, 2007, MCLEAN; CILLIERS; VAN WYK, 2008).

Se, tradicionalmente, presumia-se que professores ligados à área da saúde, em especial, à Medicina, já possuíam capacidades suficientes para ensinar as novas gerações, por terem o conhecimento do conteúdo e dispor da sua própria experiência de como foram ensinados (TEN CATE *et al.*, 2014; TRONCON *et al.*, 2014), em tempos mais recentes, essa visão tem se modificado.

Troncon *et al.* (2014) relatam que, ao longo das últimas décadas do século XX, ocorreram profundas transformações no cenário da formação profissional no ensino de graduação, as quais impuseram o redimensionamento do papel do professor. Entre elas estão o crescimento exacerbado do conhecimento e do acesso à informação, os grandes avanços no campo da Psicologia Educacional e da educação superior, o uso de novas estratégias de ensino e de avaliação, bem como as modificações do perfil do estudante.

Para Campos *et al.* (2007) e Bilal, Guraya e Chen (2017), os desafios à formação nesse âmbito estão ligados à necessidade de se lidar com a fragmentação do saber e da superespecialização, com os recursos tecnológicos, com o cumprimento de demandas governamentais de gerenciamento e cuidado à saúde, considerando os conflitos nas relações de trabalho nas instituições, que ocorrem em sistemas de saúde cada dia mais complexos.

Acrescido a isso, estão as novas tendências, prevalentes em todo o mundo, que propõem a integração entre a escola e os serviços de saúde, a interdisciplinaridade, o multiprofissionalismo, a intersetorialidade, a diversificação dos cenários de ensino e o compromisso com a realidade social (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2015).

Nesse complexo cenário, Troncon *et al.* (2014) discutem que o professor passou a ser visto como um profissional que exerce uma variedade de papéis:

o de planejador e gestor de currículos, o de organizador de atividades mediadoras da aprendizagem, o de produtor de material e recursos instrucionais, o de facilitador e assessor da aquisição, pelo estudante, das habilidades e competências previstas no projeto político-pedagógico dos cursos de graduação, bem como o de modelo e exemplo de profissional competente (TRONCON *et al.*, 2014, p. 246).

Nóvoa (1992) lembra ainda que o professor é a pessoa, daí decorre a urgência em reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando que o corpo docente se aproprie de seus processos de formação, dando-lhes também um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse panorama, portanto, ensinar não é um dom inato, mas sim aprendido, já que também envolve considerar a grandeza do processo, o desenvolvimento da arte de ensinar, além do apoio dispensado às necessidades dos estudantes (MCLEAN; CILLIERS; VAN WYK, 2008).

O reconhecimento de que a educação é uma ciência, com vasto corpo de conhecimentos e experiências, é fundamental para a promoção de mudanças nas práticas docentes e institucionais (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2015). Os autores argumentam que esta é uma área do conhecimento já bem definida e que, por sua vez, a docência é uma atividade profissional peculiar, que, como tal, exige formação específica.

Sob esse prisma, ensinar passa a ser entendido como fenômeno complexo, feito em interações humanas e que também “aglutina dimensões subjetivas, culturais e históricas” (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 86). É necessário considerar que transmitir informações é bem diferente de promover o efetivo ensino, como algo intencional que resulte em aprendizagem. Isso evidencia a necessidade de aprimoramento da reflexão e do fazer docente e, por conseguinte, de maior oferta de programas de DD nas escolas voltadas à formação dos diversos profissionais da saúde.

Para Bilal, Guraya e Chen (2017), a vitalidade do corpo docente é o ingrediente principal para a aprimorar a formação e a competência profissional daquele que se pretende

formar. Enriquecê-la em domínios como o ensino, a avaliação, o profissionalismo e a administração podem melhorar significativamente o ambiente educacional e, em consequência, o desempenho dos estudantes.

Uma das maneiras de aguçar essa vitalidade é disponibilizar bons programas de DD. De acordo com Veiga *et al.* (2012), as iniciativas de formação e os seus efeitos sobre o corpo docente e institucional configuram-se como um campo de pesquisa ainda novo diante da realidade brasileira, mas, dada a sua importância, representam significativa preocupação no âmbito acadêmico, tanto para a produção de novos conhecimentos e trocas de saberes, quanto para repensar e refazer a prática educacional numa dimensão inovadora, de construção das competências e de qualificação didática dos professores.

Isto posto, esta Dissertação se apresenta como um estudo descritivo exploratório, com foco nas percepções e compreensões de docentes, muitos deles gestores em diferentes de cursos de graduação nas profissões da saúde de várias Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sobre os efeitos de suas participações em atividades sistematizadas de DD, centradas na avaliação do estudante. Tais ações se desenvolveram por meio de Oficinas organizadas pelo Centro de Desenvolvimento Docente (CDDE) da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FMRP-USP), com objetivos e duração bem definidos, no âmbito de um projeto específico que será descrito adiante.

Inicialmente, este capítulo da Introdução visa apresentar a contextualização teórica sobre a avaliação do estudante, com destaque à finalidade formativa e às práticas de *feedback*, além de trazer à tona os conceitos de avaliação programática e de sistemas de avaliação. Para finalizar, discute também um método de realizar a avaliação de programas de DD, indicando um dos modelos que foi utilizado para apreciar o conjunto de experiências que os participantes deste estudo tiveram a oportunidade de vivenciar.

A avaliação do estudante nas profissões da saúde

Atualmente, a avaliação do estudante é entendida como um processo de colheita, análise e interpretação de informações sobre o seu desempenho nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo, bem como nas competências afeitas a esses domínios (VIANNA, 1989; TRONCON, 2016a). Ela visa cumprir finalidades ou propósitos específicos, dentre os quais ressaltam-se a tomada de medidas sobre o progresso do aprendiz (avaliação somativa), o

fomento à aprendizagem (avaliação formativa) e o aperfeiçoamento do processo educacional (avaliação informativa ou diagnóstica).

Nos cursos de graduação das profissões de saúde no Brasil, à época de idealização deste estudo, os processos avaliativos eram percebidos como obedecendo a um paradigma caracterizado por exames predominantemente somativos, contemplando, quase exclusivamente, o domínio cognitivo, realizado no cerne das diferentes disciplinas, componentes curriculares e estágios (TRONCON, 2016b). A avaliação de habilidades clínicas, procedimentais e atitudinais, apesar da sua enorme importância, ocorria de maneira mais esporádica e menos sistematizada, sendo pouco frequente o emprego de métodos estruturados adequados para esta finalidade. Era escassa a avaliação formativa e, na maioria dos cursos, havia indícios de que seus docentes não dominavam totalmente as diferentes técnicas de provisão de *feedback* ao estudante. Ademais, na maior parte das escolas, não costumavam existir instâncias institucionais responsáveis por coordenar os processos avaliativos e centralizar as informações obtidas, para fins de tomada de decisão sobre o progresso do estudante e o aperfeiçoamento das atividades curriculares (IDEM, 2016b).

Esse cenário evidenciava que as práticas avaliativas nesses cursos se encontravam distantes do que recomendam as principais diretrizes internacionais sobre o tema, como aquelas propostas pela *Association for Medical Education in Europe* (AMEE)¹ e pela *World Federation for Medical Education* (WFME, 2020). Essas organizações preconizam a criação de programas ou sistemas de avaliação que permitam valorizar a avaliação formativa, aquela capaz de induzir e favorecer a aprendizagem (em inglês: “*assessment FOR learning*”) (OECD, 2004; SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN, 2011), gerando uma visão mais global do desenvolvimento do aluno ao longo de seu percurso.

No contexto educacional, Borges *et al.* (2014) relatam que a evolução dos métodos de avaliação ainda encontra barreiras para se instalar plenamente nos currículos. Limitações na formação didática dos professores, estruturas curriculares pouco flexíveis, sobrecarga de funções e falta de motivação docente para o debate sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação são alguns dos elementos que, segundo os autores, contribuem para que essa resistência permaneça difícil de ser superada.

Para avançar, entende-se que será necessário mudar o paradigma que caracteriza a avaliação do estudante na maioria dos cursos de graduação brasileiros, o que somente será

¹ Disponível em: <https://www.aspire-to-excellence.org/Areas+of+Excellence/>. Acessado em julho/2022.

possível com oportunidades reais e regulares para a capacitação e o aprimoramento docente efetivo nessa temática.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Medicina no Brasil (BRASIL, 2014, p. 13) estabelece (artigo 34, p. 13) a obrigatoriedade de oferta e a manutenção de “permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde”. Em seus artigos 30 e 31, as DCN indicam a necessidade de monitoramento e de avaliação permanente, em caráter sequencial e progressivo, do próprio curso de medicina, como também da avaliação do estudante, que deve contemplar os aspectos cognitivos, psicomotores e atitudinais.

Em relação às demais profissões da saúde, o Conselho Nacional de Saúde publicou, em 2017, documento com recomendações complementares às diretrizes curriculares dos cursos de graduação na área da saúde. Entre os pontos principais deste documento estão a “avaliação com caráter processual e formativo” (BRASIL, 2017a, p. 2), com destaque para utilização de metodologias ativas e a definição clara dos critérios para o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Para tal é necessário utilizar instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados em três esferas concomitantes e complementares, as instituições de ensino, os cursos de graduação e os estudantes. Outro documento essencial na reorientação da formação dos profissionais da saúde no país é o Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), que deve inspirar os processos de formação dos profissionais da saúde em todo o mundo (WHO, 2010).

1.2. Avaliação formativa e *feedback*: finalidades essenciais da avaliação do estudante

A avaliação deve atuar como recurso para auxiliar no processo de formação constante do estudante, cumprindo diferentes finalidades. Graças às informações sistemáticas obtidas por meio dela, docentes e IES podem ter segurança a respeito da maneira como as situações de aprendizagem foram organizadas ou perceber a necessidade de modificá-las, almejando melhorias (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

Um dos enfoques desta pesquisa foi conhecer as percepções dos participantes em relação à avaliação formativa do estudante, termo proposto há tempos por Michael Scriven (1967). Na época, o autor a defendia como uma ferramenta central, pela qual o professor

estaria engajado a aprimorar o processo de aprendizagem durante o seu desenrolar. Além disso, tratava-se de um contraponto à avaliação exclusivamente somativa, que prevalecia sendo praticada desde então (DUTRA; TAROUCO; PASSERINO, 2008).

Bloom, Hastings e Madaus (1983), também encontram em Scriven o conceito de avaliação formativa em um contexto de aperfeiçoamento programático, isto é, quando ocorrem ajustes sucessivos de programas educacionais, a partir da colheita de subsídios para tal. Scriven discute que uma vez que o programa educacional tenha alcançado sua forma final, todos os envolvidos passam a resistir a qualquer tipo de evidência que indique a necessidade de alterações fundamentais. Por isso, a avaliação formativa deveria envolver, como principal característica, “a coleta das evidências necessárias durante a fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo a permitir que as revisões tenham por base estas evidências” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 129).

Desse modo, fica claro que a concepção inicial do significado da avaliação formativa, tal como proposta pelos autores que trabalharam com o tema na segunda metade do século XX relacionava-se mais com o processo de ensino, mas não necessariamente com o estudante.

Em um contexto mais recente, Hoffman (1991), discute que a essência da avaliação formativa precisa centrar-se no envolvimento do docente com os estudantes e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o desenvolvimento deles em termos de aprendizagem.

Haydt (1997), por sua vez, enfatiza que as características da avaliação formativa podem:

[...] contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]. (HAYDT, 1997, p. 292-293).

Borges *et al.* (2014) acentuam que na avaliação formativa, o ato de avaliar deve ser constituinte de todo processo de ensino-aprendizagem, de modo contínuo e não pontual. Os olhares voltam-se para a melhoria constante do aprendizado do estudante. Todas as informações geradas na interação de professores e alunos, bem como entre os pares, são relevantes para a verificação do grau de aprendizado e para eventuais adequações necessárias, a fim de que os objetivos educacionais definidos sejam alcançados.

Para se chegar a esse entendimento, Gomes (2017) e Megale *et al.* (2015) discutem que a preparação dos docentes para a avaliação, sobretudo a formativa, constitui um aspecto

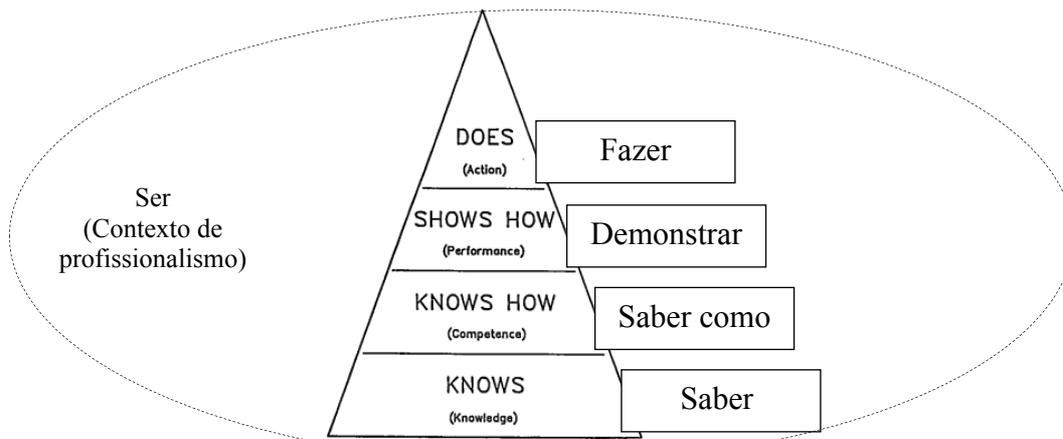
que merece ser intensamente trabalhado, pois refletir sobre o tema, desperta muitos sentimentos e percepções que podem ser abordados mediante o investimento da instituição em sua capacitação pedagógica.

Desde a década de 1990, o norte-americano George Miller já argumentava que a avaliação impulsiona o aprendizado de muitas maneiras, ou, em outras palavras, “os exames dirigem o sistema educacional, porque eles transmitem nos termos mais claros e realistas o que o aluno deve aprender ou fazer para ter sucesso (*‘assessment drives learning’*)” (MILLER, 1990, p. 63).

Não apenas para as IES, mas, principalmente, para o estudante, processos avaliativos costumam mobilizar muito. No caso deste último, essa mobilização acontece de diversas maneiras, seja extrinsecamente, despertando-o para o aprendizado baseado em receber recompensas, competir por algo ou até mesmo sofrer consequências desagradáveis (quando, por exemplo, tem desapontamentos com o desempenho não satisfatório, não obtém um bom resultado em algo que esperava, etc.), seja fomentando sua motivação intrínseca (desenvolvendo o estímulo interior ao efetivo aprendizado, encorajando-o diante de desafios, integrando conhecimentos ou até divertindo-se nas situações de avaliações para se preparar para outras futuras) (IDEM, 1990).

Como forma de ajudar nessa tarefa, Miller, por meio de seu modelo em formato de Pirâmide das competências (Figura 1), propôs como avaliar os diferentes âmbitos da formação, além de também orientar a própria evolução do processo de aprendizagem, dentro de um contexto envolto em profissionalismo (atitudinal, do ser). Tal modelo é composto por quatro níveis: os dois primeiros patamares da pirâmide focam no conhecimento teórico, as bases cognitivas do “saber” (*knows*) e do “saber como” (*knows how*), já os dois níveis superiores seguintes, englobam as habilidades técnicas da prática profissional, o “mostrar como faz” (*shows how*) e a necessidade da avaliação de habilidades e competências práticas, o “fazer” (*does*), especialmente nas áreas clínicas. Todos os níveis são importantes, pois cada um possui sua característica principal que dá sustentação ao próximo, além de haver possibilidades de integrações entre os degraus. Com isso, o estudo daquele autor e de outros que se seguiram, demonstraram que cada nível exige também uma complexidade crescente de instrumentos e estratégias de avaliação, em tipos e objetivos (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

Figura 1 – Pirâmide de competências de Miller



Fonte: MILLER, G.E., 1990; 65 (9suppl): S63–S67. Adaptação do autor, RP, 2022.

Para os docentes, o esquema conceitual da Pirâmide de Miller contribui para o uso apropriado dos variados métodos de avaliação, cuja escolha depende do que se pretende ou se deve avaliar. Já para os estudantes, especialmente da área da saúde, eles também devem saber utilizar os conhecimentos aos quais vão tendo acesso, devendo desenvolver entre outras coisas, a habilidade de elaborar informações provenientes de uma variedade de fontes para analisar e interpretar dados e, a partir delas, traduzir esses achados, de modo funcional. Desse modo, fica evidente a necessidade desse estudante se implicar com o seu aprendizado e a construção do saber, do contrário, nas palavras de Miller, eles seriam pouco mais que *sábios idiotas* (MILLER, 1990, p. 63) e não é isso que se deseja.

Além do conhecimento sobre diferentes métodos, para que se promovam bons processos avaliativos, é preciso saber os atributos de qualidade que os sustentam. Dentre eles, resumidamente, estão a validade, que envolve a relação com o que está se avaliando (ou seja, o método realmente avalia aquilo que se pretende?); a fidedignidade ou confiabilidade, que se relaciona ao modo de emprego do método, se há precisão, consistência, reprodutibilidade; a viabilidade, isto é, se é possível realizar a avaliação com os recursos disponíveis; o impacto educacional, ou seja, toda avaliação deve gerar um impacto, deixar uma mensagem, preferencialmente, que esta seja uma influência positiva à aprendizagem (NORCINI *et al.*, 2011; PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

Como cada método incide sobre um domínio que se quer avaliar, a busca desses atributos, em seu conjunto, tende a levar a boas práticas de avaliação. Adiciona-se a isso,

outro elemento primordial nos processos avaliativos que é o provimento de devolutivas, a realização de bons *feedbacks*, utilizando critérios bem definidos de correção e comunicação.

De acordo com Borges *et al.* (2014), Moraes (2011) e Panúncio-Pinto e Troncon (2014), o *feedback* é um dos principais componentes da avaliação formativa, é a sua espinha dorsal, pois é quando o docente tem a oportunidade de mostrar, informar e esclarecer aos estudantes os erros e os acertos sobre determinado conteúdo ou informação, indicando caminhos de aprimoramento.

Quando feito de maneira efetiva, o *feedback* regula o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, continuamente, informações para que “o estudante note o quão distante, ou próximo, está dos objetivos almejados” para sua formação (BORGES *et al.*, 2014, p. 326). Por isso, os estudantes consideram o *feedback* uma grande ferramenta de aprendizagem e, principalmente, valorizam os professores que sabem fornecê-lo de maneira eficaz (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007).

Nessa direção, Pricinote e Pereira (2016) sugerem capacitar os professores para oferecer *feedbacks* de qualidade e estimular os graduandos a assumir o papel de protagonistas diante de suas trajetórias acadêmicas. Para as autoras, o *feedback* é descrito na literatura como capaz de influenciar poderosamente o aprendizado, mas, na prática, ainda ocorre com pouca frequência e/ou de forma ineficaz. Emerge, nesse sentido, o importante papel das IES em desenvolver, formalizar e aprimorar os processos de devolutivas, tornando-os parte da cultura institucional.

1.3. Os conceitos de “Sistemas de Avaliação” e “Avaliação Programática”

Uma das principais modificações na estruturação da avaliação do estudante nas escolas médicas da Europa e América do Norte nas últimas décadas tem sido a criação e implementação de sistemas de avaliação (*Systems of Assessment*), dentro do conceito da avaliação programática do estudante (*Programmatic Assessment*) (NORCINI *et al.*, 2011; SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN, 2011).

Como a educação e a prática nas profissões de saúde requerem múltiplas habilidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais, estas muito integradas às habilidades relacionais, Norcini *et al.* (2011) argumentam que métodos únicos de avaliação são geralmente incapazes de capturar informações relativas a todas elas, sobretudo, quando são aplicados de forma

isolada ou descoordenada, com resultados expressos nos esquemas de pesos de notas tradicionalmente adotado nas IES.

Assim, um sistema de avaliação avança nessa questão ao combinar, explícita e intencionalmente, diferentes avaliações individuais, cobrindo os vários domínios, para atingir diferentes escopos, de acordo com as contribuições das partes envolvidas (alunos, professores, pacientes, órgãos reguladores). Em alguns sistemas de avaliação, as medidas individuais são usadas tanto para fornecer *feedback* ao estudante (fins formativos) por parte dos docentes envolvidos com o ensino, quanto para tomar decisões (fins somativos), desta vez, sob a responsabilidade de um grupo de pessoas específico e com olhar para esse fim. Apesar de potencialmente eficaz no processo de ensino, o duplo propósito das avaliações formativas e somativas, precisa ser tratado com cautela, já que possuem características distintas, e os estudantes reagem de forma diferente frente a um ou outro modelo, uma vez que seu “desenvolvimento também é moldado pela avaliação” (VYGOTSKY, 1978 apud NORCINI *et al.*, 2011).

Um ambiente educacional ideal capaz de acomodar esse desafio sugere a criação de um comitê responsável por adotar decisões de maior peso com base nos resultados da avaliação, de forma criteriosa, em momentos distintos do percurso acadêmico.

Nesse sistema, os membros do comitê não são profissionais ou docentes tão próximos dos estudantes, de modo a evitar vieses nas decisões. O comitê costuma trabalhar subsidiado por informações obtidas por um centro ou núcleo técnico, que tem a responsabilidade de implementar e supervisionar todo o sistema de avaliação em cada curso ou IES, respeitando os valores e contextos locais. Os membros desse núcleo são profissionais (professores e/ou técnicos) com familiaridade com conceitos e técnicas da avaliação do estudante, nos seus vários domínios e abordagens. Em complemento, para a tomada de decisão, eles também precisam de treinamento adequado, pois representam os vários grupos envolvidos. Possuem, ainda, a importante tarefa de analisar as avaliações individuais e como elas combinam para produzir resultados aceitáveis e confiáveis. Por isso, esses comitês devem trabalhar em estreita colaboração para otimizar as avaliações singulares e seu subsídio para um sistema geral (NORCINI *et al.*, 2011).

Associado ao conceito de sistemas de avaliação, está a avaliação programática, que, segundo van der Vleuten *et al.* (2012, p. 206), tem por objetivo “maximizar a avaliação para a aprendizagem e ao mesmo tempo, chegar a decisões robustas sobre o progresso dos alunos”. Neste modelo, existe uma coordenação centralizada do programa de avaliação, que é de

responsabilidade da IES e não apenas dos professores de cada uma das unidades curriculares. Além disso, nesses sistemas há ênfase muito grande na avaliação formativa, com maior uniformidade na aplicação de estratégias e procedimentos avaliativos, para que estejam completamente alinhados com os resultados propostos nos currículos dos cursos.

A avaliação programática é uma abordagem na qual as informações de rotina sobre a competência e o progresso do estudante são continuamente coletadas, analisadas e, quando necessário, complementadas com informações de avaliação adicionais, colhidas propositadamente, com a intenção de informar ao máximo tanto o aluno, quanto seu mentor (em geral um professor) e a IES, de modo a permitir que sejam tomadas melhores decisões, incluindo as de maior peso, no final de uma fase ou ciclo. Para isso, a utilização combinada dos diversos instrumentos de avaliação se faz necessária.

Isso faz com que a avaliação programática seja bem diferente da avaliação mais tradicional. De acordo com Schuwirth, van der Vleuten e Durning (2017), nessa abordagem, cada avaliação deve produzir um *feedback* significativo para o estudante, de caráter quantitativo, qualitativo ou ambos. Em um primeiro momento, cada avaliação individual não se destina à tomada de decisões para fins de aprovação ou reprovação, entretanto, deve ser usada pelo estudante como parâmetro de análise sobre seu próprio desempenho, para que estabeleça metas de aprendizagem tangíveis e possíveis de serem alcançadas (SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN; DURNING, 2017; NORCINI *et al.*, 2011).

Tais avaliações são utilizadas como componentes que devem ser inseridos, por exemplo, em um *portfólio*, analisadas por membros do corpo docente em um comitê, para compor um quadro mais abrangente, que permitirá que decisões de maior peso sejam mais bem defensáveis, em momento oportuno.

Durante o processo, todas as informações vão se estruturando, sendo revisadas periodicamente pelo comitê de avaliação para decisões somativas, combinando dados de várias fontes de forma significativa pelo conteúdo. Pode-se integrar partes de diversos exames abordando diferentes domínios (por exemplo: o cognitivo e o de habilidades clínicas) para tornar mais vigorosas as conclusões sobre o progresso do estudante. Com base nessa revisão, criam-se planos de remediação, quando necessários. E, paralelo a isso, mantém-se o diálogo contínuo entre o estudante e o seu mentor, destinado à função de reforçar ainda mais o foco no *feedback*, na análise do desenvolvimento de competências, na própria remediação e no seu desenvolvimento pessoal (SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN; DURNING, 2017).

Como se vê, no lugar de uma avaliação convencional seguida de aprovação ou reprovação, na avaliação programática procura-se abordar tanto os níveis de competência alcançados quanto seus processos de desenvolvimento. Existe, ainda, a preocupação com a qualificação dos métodos, de modo a que preencham aqueles atributos que definem uma boa avaliação, tais como de validade, fidedignidade, aceitabilidade, efeitos educacional e catalítico (NORCINI *et al.*, 2011; TRONCON, 2016a, 2016b, VAN DER VLEUTEN *et al.*, 2012). Somam-se a esses estudos, outra explicação produzida pela Sociedade Espanhola de Medicina de Família e Comunitária, em 2019, onde afirma-se que a avaliação programática pode ser “considerada como o mais recente produto de inovação no mundo da avaliação” (SEMFYC, 2019).

É preciso dizer, porém, que a construção de sistemas de avaliação como estes não constitui tarefa simples. Sua implantação é um grandioso desafio, pois exige não somente investimentos consideráveis em recursos materiais, humanos e de tempo, como também mudanças da mentalidade dos envolvidos com o processo de ensino e avaliação nas IES (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014). Segundo os autores, esse ponto implica especificamente em:

(...) abrir mão do entendimento da avaliação educacional como instrumento de poder e de controle do comportamento do estudante, para passar a compreendê-la de forma diferente: no plano individual como recurso eficiente de apoio à aprendizagem e no plano coletivo como instrumento de gestão, visando o aperfeiçoamento dos processos educacionais e, em última instância, das próprias instituições (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014, p. 320).

1.4. A avaliação de programas educacionais e o Modelo Kirkpatrick para avaliação de intervenções de DD

Nas IES, não somente a avaliação do estudante constitui importante fonte de informações, ela é uma parte no todo. Há também a necessidade de se avaliar os programas educacionais dos cursos, considerando a melhoria de componentes essenciais que os integram, como o currículo, as estratégias de ensino e aprendizagem, a própria avaliação do estudante e o desenvolvimento do corpo docente (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014, 2015).

O conceito de avaliação de qualidade nas graduações tem evoluído nos últimos tempos. Para Bollela e Castro (2014, p. 333), se antes os modelos mantinham-se mais voltados em identificar, ajustar ou eliminar práticas que não alcançavam os padrões desejados nos cursos, atualmente, “procura-se desenvolver uma cultura de qualidade”, almejando a

qualificação das práticas profissionais por meio do compartilhamento de valores e compromissos. Nessa nova concepção, a ênfase é no aperfeiçoamento permanente e contínuo e não puramente no controle ou correção das falhas.

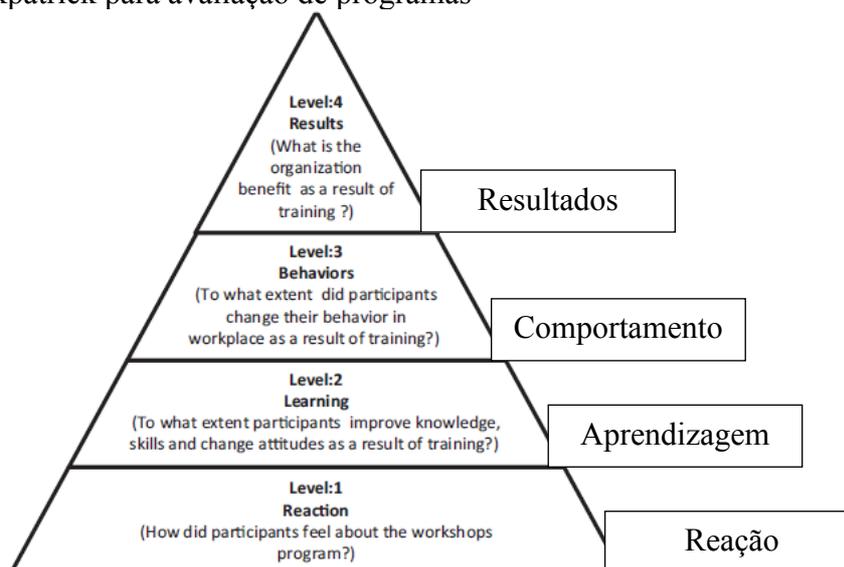
O movimento crescente de responsabilização do órgão formador para com estudantes das profissões da saúde emerge como demanda da sociedade. Assim, cada vez mais, as IES precisarão evidenciar que formam profissionais qualificados e dentro das expectativas e necessidades do sistema de saúde e do compromisso com a comunidade.

Há diferentes metodologias para se fazer a avaliação dos programas educacionais (BOLLELA; CASTRO, 2014) e a IES que a faz, cumpre melhor com as suas responsabilidades sociais. Da mesma maneira, existe a possibilidade de se avaliar, pontualmente, como tem sido os programas de capacitação e de DD.

O Modelo Kirkpatrick, por exemplo, representa uma das estratégias mais abrangentes para avaliar o treinamento organizacional, uma das ferramentas mais usadas devido à organização de sua estrutura (ABDULGHANI *et al.*, 2014). Foi a partir deste modelo que os resultados obtidos nesta pesquisa puderam ser organizados e discutidos.

No formato de outra pirâmide, o Modelo Kirkpatrick é composto por quatro níveis essenciais de avaliação e cada um deles tem um impacto sobre o nível seguinte, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Modelo Kirkpatrick para avaliação de programas



Fonte: Modelo Kirkpatrick. ABDULGHANI *et al.*, 2014. Adaptado pelo autor. Ribeirão Preto, 2022.

A estrutura anterior mostra uma hierarquia, na qual os resultados educacionais de determinado programa de DD podem ser medidos em vários níveis, desde o mais básico até o mais complexo (ABDULGHANI *et al.*, 2014; MACDOUGALL, 2010).

No nível 1, devem se concentrar as percepções dos participantes sobre o programa de capacitação, treinamento ou, no caso deste estudo, nas Oficinas de DD, medindo a sua reação em participar. Este patamar é usado para subsidiar a coleta de informações sobre como cada participante se sentiu em relação à capacitação ofertada.

O nível 2 é o da aprendizagem, subsidiando a coleta de dados sobre a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que facilitarão possíveis mudanças nos comportamentos dos participantes. Geralmente, nesse nível, são usados testes e provas para a avaliação da aprendizagem para obter informações referentes à capacidade de o programa de treinamento trazer aos participantes oportunidades de adquirir novas competências.

O nível 3 considera se os conhecimentos, as habilidades e as atitudes aprendidos foram ou não transferidos para a atuação profissional, repercutindo em mudanças positivas nos comportamentos e no desempenho no trabalho.

Finalmente, o nível 4, um dos mais importantes, se refere aos resultados finais ou consequências positivas do desempenho aperfeiçoado dos participantes, trazendo mudanças significativas nos contextos. Para Bollela e Castro (2014, p. 336), “neste nível, as análises sempre são feitas a longo prazo. Ainda, requerem ‘medidas’ nem sempre simples e fáceis de serem operacionalizadas”. Esta é a resposta mais procurada por aqueles que propõem a capacitação e certamente a mais desafiadora para se alcançar, uma vez que existem inúmeras razões para se levar em conta, além do desempenho do corpo docente quando se trata do dinamismo organizacional.

Nestas circunstâncias, este estudo pôde verificar as percepções e o domínio que os professores e os gestores de cursos tinham sobre conceitos fundamentais da avaliação do estudante, especialmente em sua finalidade formativa e na ocorrência de práticas de *feedback*, sobre os conceitos de sistemas institucionais de avaliação programática, além de identificar contribuições à docência e às práticas da instituição, decorrentes das atividades de DD.

2. JUSTIFICATIVAS

As considerações precedentes colocaram em relevo a importância dos conceitos e das maneiras de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, com inovações nas práticas da avaliação do estudante. Trouxeram à tona a discussão sobre a criação de sistemas institucionais de avaliação, de avaliação programática e a necessidade de se avançar nos intuítos da avaliação formativa. Gomes *et al.* (2021), a partir de revisão da literatura, recomendam que haja novas pesquisas nos países da América Latina a fim de expandir tais práticas e torná-las mais claras, para visualizar de forma mais concreta os seus desafios e a proposição de estratégias para sua efetividade.

Ressalta-se, com isso, o papel estratégico das atividades de DD para membros de diferentes IES, no intuito de promover discussões e mudanças no campo educacional.

Nesse sentido, a FMRP-USP criou em 2016 o seu CDDE, que desde então desenvolve várias atividades em diferentes linhas de trabalho. Em 2018, foi iniciada uma nova corrente de atuação específica destinada à avaliação do estudante, com foco no preparo de professores e gestores de cursos para a atuação da avaliação programática institucional (TRONCON, 2016a, 2016b; VAN DER VLEUTEN *et al.*, 2012). Essa ação fez parte de Projeto contemplado com recursos disponibilizados pela iniciativa *Latin American Grants* (LAG) do *National Board of Medical Examiners* (NBME), dos Estados Unidos da América, que possibilitou o financiamento das atividades de capacitação especificamente a esses assuntos, fazendo chegar essas reflexões em diversos contextos brasileiros da educação em saúde.

O Projeto LAG-NBME criou uma oportunidade ímpar de estudo, por meio do qual, seus participantes relatam grandes impactos em relação às suas práticas docentes em geral. Ele colaborou com o nivelamento de conhecimentos sobre o mote da avaliação, tanto para avanços individuais quanto coletivos, por meio das trocas de experiências entre diferentes professores, gestores, demais envolvidos e suas significativas informações, dando-lhes vez e

voz, a partir das realidades locais. Tal iniciativa singular corrobora com o pensamento que Pimenta e Almeida (2011, p. 97), que dizem:

Tocar nas questões referentes à formação pedagógica do professor universitário coloca-nos frente a frente com a construção da identidade de docente, ficando nítido que sermos profissionais de distintas áreas de saber e pesquisadores não nos torna automaticamente professores. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 97).

Para as autoras, o desafio instigante é construir-se como docentes, cotidianamente, nos espaços compartilhados com os pares e com os universitários, tendo as práticas como experiências fecundas de serem refletidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas por meio do diálogo crítico.

Com base nisso, reconhecer a importância e os efeitos que as atividades de DD podem trazer às práticas educativas e à docência, motivou este estudo na investigação das condições gerais e institucionais relacionadas à percepção de professores e gestores quanto à organização da avaliação, ao pleno exercício de devolutivas e *feedbacks*, ao fomento ao aprendizado e como isso se concretizou de variadas maneiras, contribuindo para a formação dos estudantes e, conseqüentemente, futuras gerações de profissionais da saúde.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi explorar as percepções de professores e de gestores de diferentes cursos de graduação nas profissões da saúde de várias instituições brasileiras sobre os efeitos da participação em atividades sistematizadas de DD, voltadas para a avaliação do estudante.

Os objetivos específicos visaram caracterizar as percepções desses participantes de atividades de DD sobre os efeitos dessa participação sobre:

- as condições gerais e institucionais relacionadas à organização da avaliação do estudantes nos cursos;
- o seu conhecimento relacionado à temática da avaliação do estudante, com ênfase na avaliação formativa;
- as suas práticas docentes na avaliação do estudante;
- os métodos empregados nos cursos para a avaliação do estudante nos domínios do conhecimento adquirido, da aquisição de habilidades, competências práticas e do comportamento profissional;
- a existência ou não de equilíbrio na prática entre as avaliações de finalidade formativa e somativa em seus cursos;
- o seu nível de domínio de técnicas de *feedback* (devolutiva) ao estudante, na prática da avaliação formativa.

3. MÉTODOS

4.1. Considerações éticas

O projeto deste estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição, sendo aprovado com parecer consubstanciado datado de 6 de março de 2020 (Processo nº 3902020. CAAE: 29464920.6.0000.5440).

Esta aprovação implicou em autorização de dispensa de aplicação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da etapa retrospectiva.

Os participantes da etapa prospectiva foram informados sobre a natureza e os objetivos do estudo e convidados a participar, mediante aceite eletrônico dos respectivos TCLE (APÊNDICES A, B e C), conforme resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde relativa à pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2016).

Todos os procedimentos de investigação foram conduzidos levando-se em consideração os riscos, desconfortos e benefícios desse tipo de pesquisa. Ao abordar assuntos relacionados à avaliação da aprendizagem do estudante por meio de questionários e entrevistas, foram levados em conta possíveis desconfortos ao falar do tema, procurando-se respeitar a condição de dependência e hierarquia dos profissionais participantes quanto à instituição a que pertenciam. Considerou-se que esse eventual incômodo pôde ser minimizado pelo compromisso dos investigadores em garantir anonimato e confidencialidade no tratamento de todas as informações obtidas.

Quanto aos benefícios, os resultados deste estudo podem contribuir para melhorar a qualidade do processo de avaliação da aprendizagem do estudante em cada IES, bem como incentivar ações de DD, o que deve implicar na graduação de profissionais mais bem formados, que, conseqüentemente, poderão melhor servir ao público no exercício das suas profissões. Além disso, os dados que vierem a ser publicados poderão servir como referência para outros cursos de graduação em saúde do Brasil.

3.2. Desenho do estudo

Este foi um estudo descritivo exploratório, com o emprego de métodos de natureza quantitativa e qualitativa, sendo desenvolvido em duas etapas distintas.

A primeira etapa consistiu na análise retrospectiva de três instrumentos respondidos por participantes das Oficinas de DD sobre avaliação do estudante. Os dados foram obtidos por meio de questionários de preenchimento voluntário e sem identificação, aplicados à época das intervenções, visando caracterizar as condições em que se dava a avaliação do estudante nas instituições de origem do participante (APÊNDICE D) e o controle de qualidade das atividades oferecidas. (APÊNDICES E e F).

A segunda etapa, de natureza prospectiva, consistiu na abordagem direta aos participantes das Oficinas de DD, cerca de um ano após sua realização. Aqueles que exerciam função na gestão de curso foram convidados a preencher um novo questionário eletrônico com dados sobre a situação da avaliação em seus cursos após vivenciarem o programa de formação, identificando possíveis efeitos dessa participação no âmbito educacional (APÊNDICE G).

Todos os demais participantes foram convidados a responder a outro questionário eletrônico para indicar efeitos das atividades de DD em suas práticas docentes, no que se refere à avaliação do estudante, especialmente, quanto à finalidade formativa e às práticas de *feedback* (APÊNDICE H).

Complementarmente, ao menos um gestor de curso de cada IES foi convidado a participar de entrevista qualitativa, de modo remoto, com roteiro pré-estruturado (APÊNDICE I) para o aprofundamento de sua percepção sobre os efeitos do DD em seus cursos. Além desses líderes, foram sorteados e convidados os professores participantes das diferentes Oficinas, cujo critério de inclusão foi ter respondido ao questionário descrito no APÊNDICE H.

3.3. Universo da Pesquisa

A FMRP-USP, que conta com sete diferentes cursos de graduação (Ciências Biomédicas, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Informática Biomédica, Medicina, Nutrição e Metabolismo e Terapia Ocupacional) criou, em 2016, o seu CDDE com atribuições de:

organizar e oferecer atividades de desenvolvimento para a docência de professores da Faculdade e demais profissionais direta ou indiretamente a ela vinculados, que participam de atividades de ensino/preceptoria/supervisão, nos níveis de graduação, pós-graduação sensu lato/sensu stricto e de formação de recursos humanos em todos os níveis (BRASIL, 2019, p. 1).

O CDDE da FMRP-USP possui ainda a atribuição de “oferecer atividades de capacitação educacional ao público externo à unidade, como cursos de extensão universitária, dentro das normas vigentes no âmbito da Comissão de Cultura e Extensão Universitária” (BRASIL, 2019, p. 1).

Desde a sua criação, esse Centro realizou versões presenciais do Módulo Básico de Desenvolvimento Docente, um curso de extensão na modalidade Atualização, com carga horária de 40 horas, com a participação de professores e preceptores. Além do curso básico, presencial, foram ofertadas durante a pandemia de COVID-19 versões remotas para professores, preceptores e supervisores de estágios, com foco nas estratégias de ensino à distância e nos recursos de aprendizagem. Por fim, ele oferece continuamente uma variedade de Oficinas pontuais sobre aspectos diversos da prática docente.

Em 2018, o assim chamado Projeto LAG-NBME, conduzido pelo CDDE da FMRP-USP, envolveu a constituição de um consórcio de diferentes IES de três regiões do país. Inicialmente, essas atividades de DD foram oferecidas como Oficinas específicas a todos os gestores e membros das comissões coordenadoras dos sete cursos de graduação da FMRP-USP e, também aos professores dos cursos de graduação das profissões da saúde de outras IES participantes (Figura 3). Mais tarde, as Oficinas foram oferecidas às outras IES como atividade de Cultura & Extensão Universitária, na modalidade “Cursos de Extensão”.

Foi dentro desse contexto, subsidiado pelo Projeto LAG-NBME, que se constituiu o universo desta pesquisa.

Figura 3 – Instituições de Ensino Superior e cursos participantes do Projeto LAG-NBME



Legenda: EBMSP = Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (Salvador, Bahia (BA)); UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Minas Gerais (MG)); FM = Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (São Paulo, capital (SP)); UFSCar = Universidade Federal de São Carlos (São Carlos, São Paulo (SP)); PUC = Pontifícia Universidade Católica (Sorocaba, São Paulo (SP)); UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas (Campinas, São Paulo (SP)); UNESP = Universidade Estadual de São Paulo (Botucatu, São Paulo (SP)); UPF = Universidade de Passo Fundo (Passo Fundo, Rio Grande do Sul (RS)).

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Assim, de novembro de 2018 a novembro de 2019 foram realizadas 11 Oficinas de DD, como essência do Projeto. A inaugural delas foi denominada “Oficina Centralizada” (OC) e ocorreu em Ribeirão Preto, SP, contando com a participação de 27 lideranças dos cursos ligados ao consórcio, incluindo os sete da FMRP-USP e os das demais IES parceiras (Tabela 1).

Ao longo dos meses, os membros docentes do CDDE da FMRP-USP percorreram as outras diferentes IES (localizadas nas três regiões brasileiras: Nordeste, Sudeste e Sul), desenvolvendo as chamadas “Oficinas Descentralizadas” (OD). Elas contaram com o envolvimento de 332 docentes. Em síntese, somada a OC com as OD, foram 359 participantes, de 30 cursos de graduação das profissões da saúde e 12 naturezas distintas (Tabela 1).

Tabela 1 – Características das Oficinas Centralizada e Descentralizadas realizadas em todas as Instituições de Ensino Superior participantes, como atividade de Cultura & Extensão, modalidade Difusão Cultural.

| Data | Instituição | Cursos de Graduação das Profissões da Saúde | N |
|-------------------------------|----------------------------------|--|------------|
| OFICINA CENTRALIZADA | | | |
| 6 a 10/11/2018 | FMRP-USP | Lideranças e Gestões dos cursos de profissões da saúde: FMRP-USP; PUC-SP (Sorocaba); UNICAMP; UPF; Escola Bahiana; UFMG; UFSCAR; FMUSP; FMB-UNESP | 27 |
| OFICINAS CENTRALIZADAS | | | |
| 21 a 23/02/2019 | FMRP-USP-1 (Ribeirão Preto) | Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Nutrição e Metabolismo, Ciências Biomédicas, Informática Biomédica | 29 |
| 22 a 23/03/2019 | PUC-SP (Sorocaba) | Medicina, Enfermagem | 33 |
| 16 a 17/05/ 2019 | FMRP-USP-2 (Ribeirão Preto) | Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Nutrição e Metabolismo, Ciências Biomédicas, Informática Biomédica + lideranças FMB-UNESP | 30 |
| 24 a 25/06/2019 | UNICAMP (Campinas) | Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia | 39 |
| 15 a 16/07/2019 | UPF (Passo Fundo, RS) | Medicina, Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Serviço Social, Medicina Veterinária | 40 |
| 2 a 3/08/2019 | Escola Bahiana (Salvador, BA) | Medicina, Odontologia | 42 |
| 8 a 9/08/2019 | UFMG (Belo Horizonte, MG) | Fisioterapia, Terapia Ocupacional | 28 |
| 26 a 27/09/2019 | UFSCAR (São Carlos) | Medicina, Gerontologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional | 38 |
| 14 a 15/10/2019 | FMUSP (São Paulo) | Medicina | 24 |
| 21 a 22/11/2019 | FMB-UNESP (Botucatu) | Medicina, Enfermagem, Nutrição | 29 |
| TOTAL DE PARTICIPANTES | | | 359 |

Obs.: A maioria das atividades nas Oficinas de DD foram realizadas nas IES no Estado de São Paulo. As demais:

BA - Estado da Bahia; MG - Estado de Minas Gerais e RS- Estado do Rio Grande do Sul.
Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

As Oficinas de DD seguiram um programa nuclear de conteúdos e foram realizadas utilizando diferentes estratégias didáticas, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdo e estratégias das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD) sobre avaliação do estudante no âmbito do Projeto LAG-NBME, desenvolvido pelo CDDE-FMRP-USP.

| Conteúdo |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Conceitos de Avaliação Programática e Sistemas de Avaliação• Conceitos chave sobre avaliação educacional, critérios de qualidade na avaliação do estudante e escolha de métodos• Alinhamento entre Currículo e a Avaliação do estudante• Avaliação de habilidades cognitivas• Avaliação estruturada de competências clínicas• Avaliação nos cenários da prática profissional• Avaliação formativa e técnicas de <i>feedback</i>• <i>Portfólio</i> do estudante e Tutoria Acadêmica (Registro de dados da avaliação do estudante)• Experiências de sucesso rumo à Avaliação Programática• O futuro da Avaliação Programática Institucional: onde estamos e aonde podemos chegar. |
| Estratégias |
| <ul style="list-style-type: none">• Leituras de textos selecionados• Preleções dialogadas• Discussões em grupos• Exercícios individuais e em grupos• Protagonização (<i>role playing</i>)• Discussões com as plenárias• Preenchimento de formulários de caracterização da avaliação do estudante nos cursos de graduação dos participantes, de autoavaliação inicial e final da aprendizagem e de apreciação da qualidade das atividades e da oficina. |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

3.4. Participantes

Na etapa retrospectiva, foram considerados todos os participantes (N=359) das Oficinas Centralizada e Descentralizadas. Contudo, para cada tipo de instrumento aplicado, preenchido e analisado, houve variação quanto ao número de respondentes, que será apresentado ao longo deste estudo.

Já para a etapa prospectiva, foram considerados os participantes (N=121) que responderam ao questionário específico (APÊNDICE H), enviado cerca de um ano depois da realização das Oficinas de DD.

Além deles, foram considerados os docentes gestores (N=36) que responderam outro questionário exclusivo, registrando suas percepções quanto às mudanças nos processos avaliativos dos cursos por eles geridos.

A partir desses respondentes, foram feitas 25 entrevistas qualitativas. O tamanho amostral foi determinado pelo critério de saturação teórica da informação, conforme indicam Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 560), ou seja:

(...) é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento de reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados. (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 560).

O principal critério de inclusão para as entrevistas foi ter participado das Oficinas de DD. No caso dos cursos ligados à FMRP, foram convidados gestores de cada um dos sete cursos de graduação. Em relação aos gestores externos à FMRP-USP, foi convidado, por e-mail, pelo menos um (01) de cada IES participante.

Quanto aos demais participantes ligados aos diferentes cursos das diversas IES participantes, foi analisado quem havia estado nas Oficinas de DD e respondido ao questionário eletrônico sobre os efeitos delas percebidos nas suas práticas. Em seguida, foram sorteados dois nomes de cada IES, usando recursos de acesso aberto (<https://www.sorteiogo.com/pt-br>). Cada sorteio foi realizado na presença de servidora não docente da FMRP-USP, que colaborou como auditora. Com a listagem gerada após o sorteio, os participantes foram contatados por e-mail e agendados conforme aceite. Professores da FMRP-USP com funções no núcleo permanente de docentes do CDDE da FMRP-USP foram excluídos. Os participantes selecionados tornaram-se informantes-chave, pessoas plurais em vários aspectos, colaborando com a compreensão mais aprofundada do processo vivido, uma vez que Deslandes (2002, p. 43) aponta que:

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir representatividade. Uma pergunta importante neste item é “que indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”. A amostragem

boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (DESLANDES, 2002, p. 43).

3.5. Instrumentos utilizados na etapa retrospectiva

- Questionário de caracterização inicial das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso (APÊNDICE D): foi composto exclusivamente por questões abertas, a serem respondidas de forma discursiva. As questões foram distribuídas em seções (caracterização geral do curso, caracterização geral da avaliação, métodos predominantemente utilizados, suporte de DD). Este questionário foi preenchido pelos gestores de curso de cada IES participante antes da Oficina Centralizada.
- Ficha de apreciação do participante da qualidade da oficina (APÊNDICE E): foi estruturada em duas seções, a primeira com oito itens (organização geral, programa e conteúdo, atividades desenvolvidas, facilitadores, infraestrutura, ambiente virtual de aprendizagem, bibliografia e outros), em relação aos quais cada participante opinou anonimamente utilizando-se de escala de cinco pontos, variando de “1 – muito ruim” a “5 – muito bom”; a segunda seção era composta de três questões abertas para serem respondidas de forma discursiva livre, que tratavam, respectivamente, de aspectos positivos da oficina, aqueles que necessitavam de aperfeiçoamentos e sugestões de como fazê-los.
- Ficha de autoavaliação do participante dos seus conhecimentos e competências, antes (“pré”) e após (“pós”) a participação nas Oficinas, em relação a diferentes aspectos da avaliação dos estudantes (APÊNDICE F): foi estruturada em quatro seções, a primeira com duas partes correlatas, sendo uma relativa aos conhecimentos e competências antes da participação na Oficina e outra após, ambas com os mesmos 15 itens. Estes, foram respondidos anonimamente por cada participante utilizando escala de sete pontos, variando de “1 – nenhum conhecimento ou competência” a “7 – expert, podendo ensinar outras pessoas”; na segunda seção o participante devia opinar sobre o nível dos conteúdos oferecidos (“básico”, “intermediário”, “avançado”) e na terceira seção, sobre o seu aproveitamento geral, em relação às suas expectativas anteriores (“abaixo do esperado”, “dentro do esperado”, “acima do esperado”); após

o preenchimento dessas partes estruturadas do instrumento, era facultado ao participante tecer comentários livres sobre o tema, de forma discursiva aberta.

3.6. Instrumentos utilizados na etapa prospectiva

Na etapa prospectiva, os seguintes instrumentos foram elaborados e aplicados:

- Questionário eletrônico de caracterização final das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso. Visão dos líderes locais (APÊNDICE G): foi composto por itens elaborados nos mesmos moldes do já descrito “Questionário de caracterização inicial”, aplicado antes das Oficinas, entretanto, dessa vez, com a inclusão de questões mais objetivas, do tipo múltipla escolha, sobre as percepções dos efeitos nos cursos e nas IES após participação de gestores nas Oficinas de DD. Antes de ser enviado aos líderes locais, este instrumento foi submetido à apreciação de sete professores da FMRP-USP (dois deles atuantes no ensino de Ciências Biomédicas do ciclo básico e os outros cinco alocados na etapa clínica dos cursos de Medicina e demais profissões da saúde), de modo que contribuíssem com suas opiniões sobre o conteúdo, pertinência e clareza das perguntas. Após a revisão, foi construída a versão final do questionário, posteriormente enviada aos participantes.
- Questionário eletrônico de avaliação da percepção do participante sobre o impacto das atividades de DD em suas práticas de avaliação do estudante (APÊNDICE H): foi composto por questões voltadas a estimular o participante a expressar a sua percepção sobre os efeitos de sua participação nas Oficinas de DD para as suas próprias práticas docentes em relação à avaliação do estudante. As questões, do tipo múltipla escolha, relacionavam-se principalmente à pertinência dos temas abordados, à importância para a prática profissional da sua participação nas atividades de DD, aos conhecimentos adquiridos, bem como às eventuais mudanças em suas atitudes quanto aos processos avaliativos. Antes de ser enviado aos participantes, o instrumento também foi submetido à apreciação de professores da FMRP-USP convidados para que contribuíssem com suas opiniões sobre o conteúdo, pertinência e clareza das perguntas. Feita a versão definitiva do questionário, ela foi enviada eletronicamente aos participantes.

- Roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE I): este instrumento foi especialmente produzido para ser utilizado nas entrevistas qualitativas. O uso desta abordagem pretendeu explorar os discursos dos participantes sobre as implicações da participação nas Oficinas de DD, cerca de um ano depois da realização dos eventos. O roteiro foi testado previamente com duas docentes da FMRP-USP, que colaboraram gentilmente nessa etapa, de modo a verificar o seu funcionamento, apontar sugestões, treinar o entrevistador e ajustar a fluidez das perguntas. Em relação à realização das entrevistas propriamente ditas, tendo em vista que o início desta etapa do estudo coincidiu com o advento da Pandemia de Covid-19, estas foram realizadas de modo virtual (com o recurso *Google Meet*), com anuência dos participantes para gravação e posterior transcrição do conteúdo audiovisual para texto, o que estava previsto no TCLE. O tempo de duração de todas as entrevistas variou entre 50 e 60 minutos.

3.7. Procedimentos para a análise dos dados da etapa retrospectiva

Na etapa retrospectiva, os dados foram analisados considerando cada instrumento:

- Questionário de caracterização inicial das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso: Foram preenchidos 23 questionários por gestores correspondentes aos cursos participantes, sendo lidos em sua totalidade, a fim de trazer um entendimento global sobre os diversos processos avaliativos. Os documentos originais foram preservados e os seus conteúdos copiados em planilha *Microsoft Excel* (*Microsoft Office 365*, versão 2016). Tendo em vista o enfoque no cumprimento dos objetivos da pesquisa, foram selecionadas quatro questões específicas para análise, que poderiam trazer uma ideia geral das condições de avaliação do estudante. Foram elas: a) *A avaliação do estudante é da responsabilidade das unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios) ou da instituição, como um todo (coordenação do curso ou direção da escola)?*; b) *Descreva os principais métodos utilizados no curso para a avaliação cognitiva, para a avaliação de habilidades procedimentais e clínicas, e para a avaliação do comportamento profissional*; c) *Há equilíbrio entre as finalidades somativa (aprovar/reprovar/remediação ou recuperação) e formativa*; d) *Há domínio satisfatório de técnicas de feedback e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores (descreva e comente)?* As respostas a estas quatro questões foram submetidas à Análise de Conteúdo temática, sendo que a unidade de

registro considerada nesses casos foi *uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares* (BARDIN, 2021, p. 131). Após a leitura, foram encontradas e contadas as respostas que retratavam mais explicitamente de quem era a “Responsabilidade pela avaliação dos estudantes”, ou seja, se mais concentrada entre os professores ou mais compartilhada com outras instâncias. Os resultados serão mostrados em gráficos. O mesmo procedimento foi feito para as perguntas relativas ao “Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação” e para o “Domínio satisfatório dos usos do *feedback*”. Nesses dois itens, buscou-se analisar a presença ou ausência de tais práticas, conforme os registros. Quando as escritas mostraram imprecisão sobre haver ou não equilíbrio, elas foram contabilizadas em uma terceira categoria denominada como “não mencionado/necessita de mais aprofundamento/estudo” para tal confirmação. Já para a questão sobre os diferentes métodos abordados, foram elaboradas duas tabelas, uma para o domínio cognitivo e outra para o de habilidades procedimentais ou clínicas. Nelas, foram contabilizadas as expressões que demonstravam as estratégias mais utilizadas nos cursos. Em relação ao domínio do comportamento profissional, ao invés de tabela, utilizou-se um quadro descritivo, pois, diante da diversidade de formatos referidos pelos respondentes, não foi possível fazer uma contagem precisa, sendo então apresentadas as explicações feitas pelos eles próprios. Assim, embora tenham sido analisados 23 questionários, em cada tabela ou quadro, foram apresentadas as quantidades totais referentes à contagem dos diferentes métodos declarados.

- Ficha de apreciação do participante da qualidade da oficina: os dados foram tabulados em uma planilha do *Microsoft Excel* (Microsoft Office 365, versão 2016) e analisados mediante estatística descritiva. A percepção sobre a qualidade de vários aspectos das atividades de DD foi apreciada por 292 participantes, de forma anônima e imediatamente ao final das Oficinas. Os dados analisados serão apresentados em tabela com a frequência absoluta de respostas e as respectivas porcentagens, para cada um dos graus da escala. Já em um gráfico comparativo entre as Oficinas Centralizada e as Descentralizadas, foi dado destaque ao nível máximo atribuído para cada aspecto avaliado. A parte para comentários livres presente no instrumento foi submetida à

Análise de Conteúdo, mas devido ao dimensionamento do tamanho desta pesquisa, foi optado por deixá-la reservada para estudos futuros.

- Ficha de autoavaliação do participante dos seus conhecimentos e competências, antes e após as Oficinas, em relação a diferentes aspectos da avaliação dos estudantes: neste estudo, foi priorizada a análise quantitativa de somente quatro dos 15 itens, de novo, para o atendimento dos objetivos propostos. Foram eles: a) *Conhecimentos sobre princípios e finalidades da avaliação do estudante*; b) *Conhecimento sobre sistemas e programas de avaliação dos estudantes (avaliação programática)*; c) *Conhecimento sobre avaliação formativa do estudante: significado e relevância*”; d) *Competência para prover devolutiva (feedback) ao estudante*. Foram computadas as pontuações antes e depois das Oficinas de DD, bem como o incremento de conhecimento percebido. Os resultados serão apresentados em tabela como a mediana dos pontos da escala empregada (um a sete pontos), e, entre parênteses, a faixa de variação (valores mínimo e máximo). A amostra total de respondentes a este instrumento foi de 297 participantes, no entanto, os dados serão mostrados separadamente, considerando a Oficina Centralizada, com gestores (N=19), e as Oficinas Descentralizadas, com participantes (N=278) das diversas IES, predominantemente, docentes.

3.8. Procedimentos para a análise de dados da etapa prospectiva

Foram analisadas as questões de múltipla escolha dos dois novos questionários. Em ambos, os dados foram coletados por meio do *Google Forms*, extraídos e tabulados no *software Microsoft Excel*, onde foram geradas tabelas e gráficos. Complementarmente, foram analisados no *software IBM SPSS* (versão 25.0, IBM Corporation, Armonk, New York, USA) por meio de estatística descritiva.

- Questionário de caracterização final das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso. Visão do líder local.

Os respondentes a este novo instrumento (N=36) foi superior ao de cursos analisados na fase retrospectiva (N=23). Este fato ocorreu porque alguns gestores e seus suplentes preencheram o instrumento conjuntamente ou por ocorrerem transições entre o antigo e o/a novo/a coordenador/a, tendo ambos expressos suas opiniões. Com base nos objetivos da pesquisa, foram selecionados itens de modo a comparar se houve ou não

avanços nos processos avaliativos. Foram eles: a) *Responsabilidade pela avaliação do estudante*; b) *Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação do estudante, após as atividades de DD*; c) *Após as atividades de DD, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação cognitiva?*; d) *Após as atividades de DD, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação de habilidades procedimentais e clínicas?*; e) *Após as atividades de DD, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação do comportamento profissional?*; f) *Domínio de técnicas de feedback e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores na sua instituição*. Os resultados são mostrados em gráficos.

- Questionário de avaliação da percepção dos participantes das Oficinas de DD sobre o impacto em suas práticas de avaliação do estudante.

Este material obteve respostas de 121 participantes (34% dentre o total de 359).

Em relação às suas questões, uma delas buscou investigar a importância atribuída aos *efeitos gerados nas próprias práticas profissionais dos docentes*. Entre os dezesseis itens de múltipla escolha pré-estabelecidos, os participantes puderam graduar suas pontuações de 1 a 5 (sendo: 1= não importante; 2= algo intermediário entre não importante e importante; 3= importante; 4= algo intermediário entre importante e muito importante; 5= muito importante; NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você). A distribuição dessas frequências será apresentada em tabela. Em seguida, foi dado destaque aos cinco principais efeitos percebidos pelos participantes, considerando o agrupamento das atribuições de maior importância, com graus 4 e 5. Esse *ranking* será apresentado em gráfico.

Em outra questão, foi perguntando aos participantes sobre a importância do *conhecimento adquirido para prática profissional* dentre os assuntos abordados nas atividades de DD. Dessa vez, eram catorze itens de múltipla escolha indicados, sobre os quais os respondentes puderam graduar suas pontuações de 1 a 5 (conforme descrição anterior). A distribuição de frequências foi feita em tabela e, subsequentemente, foram agrupadas as atribuições 4 e 5, gerando um novo *ranking* com os cinco principais efeitos, que será mostrado em novo gráfico. A questão subsequente tratou de investigar *os efeitos percebidos pelos participantes em suas práticas, especificamente, em relação à avaliação do estudante*. Dentre seis itens

apresentados, os participantes, mais uma vez, puderam marcar pontuações de 1 a 5. A distribuição de frequências será mostrada em tabela, e, um novo gráfico apresentará os cinco principais efeitos relacionados, com o agrupamento das atribuições 4 e 5 de importância.

- Roteiro semiestruturado e entrevistas qualitativas:

Nas entrevistas, que seguiram o roteiro previamente elaborado, as falas foram gravadas e mais tarde transcritas em sua íntegra em arquivos de texto *Word*. Conforme as reproduções ocorriam, era feita uma leitura prévia buscando identificar os primeiros indícios pelo pesquisador, em contato com seus orientadores de pesquisa. Ao final da realização de 25 participantes entrevistados, obteve-se um documento geral de 279 páginas. De posse do conjunto, foi feita a releitura, considerando os objetivos estabelecidos, algumas categorias de análises pré-estabelecidas e as categorias emergentes advindas dos discursos. Em relação ao tratamento dos dados, foram feitas as três etapas da Análise de Conteúdo, presentes em Bardin (2021), Minayo *et al.* (2002) e Minayo, Deslandes e Gomes (2016):

- 1) Pré-análise: leitura flutuante dos materiais, formulação de hipóteses iniciais, com o intuito de organizar detalhadamente e ter primeiras impressões sobre o que foi coletado.
- 2) Exploração do material e classificação: leitura aprofundada para compreender as características e estruturas subjacentes aos fragmentos das mensagens, onde foram identificadas unidades de significado.
- 3) Tratamento dos resultados: inferências, interpretações dos sentidos encontrados. Esses procedimentos consideraram tanto a Abordagem Dialética de Minayo *et al.* (2002, p.25), em que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, buscando *encontrar na parte, a compreensão e relação com o todo*, quanto as contribuições de Bardin (2021, p. 11), para quem o esforço de interpretação da Análise de Conteúdo:

oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade, caucionando o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2021, p. 11).

5. RESULTADOS

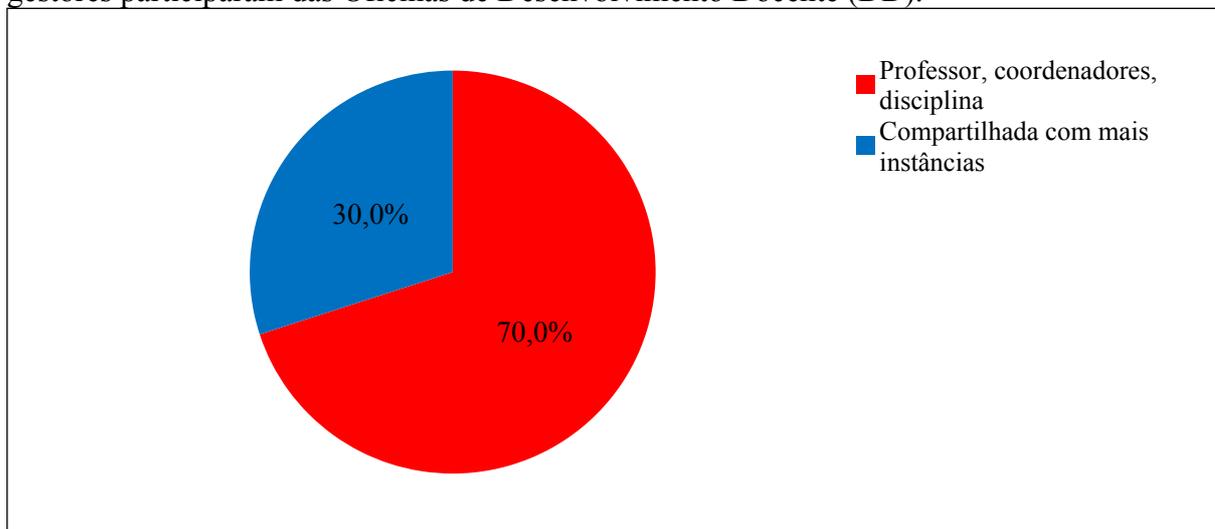
5.1. ETAPA RETROSPECTIVA

5.1.1. Caracterização inicial das condições em que se dá a avaliação do estudante de cada curso

Responsabilidade pela avaliação

Dentre os 23 questionários de caracterização inicial respondidos, em 16 deles (70,0%) afirmou-se que a avaliação do estudante era, majoritariamente, de responsabilidade dos docentes e dos coordenadores de disciplinas ou unidades curriculares. Em outros sete (30,0%), as respostas indicaram a existência de iniciativas mais compartilhadas em relação à avaliação, com a criação de comitês, comissões ou colegiados para este fim, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Responsabilidade pela avaliação do estudante em 23 (100,0%) cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD).



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, 2022.

Métodos utilizados para a avaliação cognitiva

Vários métodos eram utilizados para a avaliação do estudante nos cursos de graduação participantes do Projeto LAG-NBME. Dentre eles, predominou a utilização dos testes de múltipla escolha e das provas com questões abertas, como mostra a Tabela 2.

Foram consideradas as diferentes menções sobre métodos avaliativos presentes nos 23 questionários, o que gerou um total de 77 registros (100,0%). Em algumas situações descritas pelos gestores, os métodos utilizados para avaliação também se configuravam como estratégias instrucionais de ensino-aprendizagem, ou seja, um meio para alcançar determinado fim.

Tabela 2 – Frequência de respostas sobre os principais métodos utilizados para avaliar o domínio cognitivo em 23 cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD). Foram considerados 77 registros. Os números entre parênteses indicam as porcentagens.

| MÉTODOS UTILIZADOS NOS DIFERENTES CURSOS | |
|---|-------------------|
| Avaliação do domínio cognitivo | |
| | N (%) |
| Testes de múltipla escolha | 22 (28,6) |
| Provas com questões abertas (curtas, médias, longas) | 21 (27,3) |
| Projetos experimentais, relatórios (científicos, de estágio, informativos), relatos, manifestações significativas, pesquisas de campo | 12 (15,6) |
| Seminários (apresentações orais, individuais e/ou em grupo) | 7 (9,1) |
| Casos clínicos (reais, interpretação de dados) | 7 (9,1) |
| PBL, TBL | 4 (5,2) |
| Outros (Teste de progresso, <i>portfólios</i> , jogos, revisões de literatura) | 4 (5,2) |
| TOTAL | 77 (100,0) |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Legenda: PBL – *Problem-based learning*; TBL – *Team-based learning*.

Métodos utilizados para a avaliação de habilidades procedimentais e clínicas

As respostas indicaram a utilização de diferentes estratégias para avaliar as habilidades procedimentais e clínicas, predominando as provas práticas e de laboratório e o exame objetivo estruturado de habilidades clínicas (do inglês, *Objective Structured Clinical Examination – OSCE*), este, principalmente, nos cursos de Medicina. Em algumas situações expostas pelos gestores, os métodos apresentados como sendo usados para avaliação deste domínio carecem de coerência (como, por exemplo, “avaliação cognitiva”), todavia, foram

mantidos como relatados. Foram consideradas as diferentes menções presentes nos 23 formulários analisados, o que gerou um total de 59 unidades de registros, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência de respostas sobre os métodos utilizados para avaliar o domínio procedimental e de habilidades clínicas em 23 cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD). Foram considerados 59 registros. Os números entre parênteses indicam as percentagens.

| MÉTODOS UTILIZADOS NOS DIFERENTES CURSOS | |
|---|-------------------|
| Avaliação das habilidades procedimentais e clínicas | |
| | N (%) |
| Provas práticas, práticas de laboratório | 13 (22,0) |
| <i>OSCE</i> | 13 (22,0) |
| Simulações | 8 (13,6) |
| Relatórios, fichas de registro de campo, acompanhamento da evolução do paciente | 5 (8,5) |
| Casos clínicos | 4 (6,8) |
| Provas escritas, objetivas | 4 (6,8) |
| Observação dos estudantes ao paciente, <i>DOPS</i> (Observação direta de habilidades procedimentais), <i>Mini-CEX</i> (Mini exercício clínico avaliativo) | 3 (5,1) |
| Avaliação cognitiva (prova teste ou dissertativa) | 2 (3,4) |
| <i>Portfolio</i> | 2 (3,4) |
| Trabalhos coletivos e seminários | 2 (3,4) |
| Outros (Teste de progresso, avaliação do produto, produção de TCC) | 3 (5,1) |
| TOTAL | 59 (100,0) |

Legenda: *OSCE* (*Objective Structured Clinical Examination*); *DOPS* (*Direct Observation Procedural Skills*); *Mini-CEX* (*Mini-Clinical Evaluation Exercise*); TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Métodos utilizados para a avaliação do comportamento profissional

Houve grande heterogeneidade na descrição dos métodos e instrumentos utilizados para a avaliação do estudante neste domínio, dificultando a expressão destes dados em termos quantitativos. Parte deles, são estratégias conhecidas no campo da educação das profissões da

saúde, enquanto outras foram elaboradas sob medida pelos próprios cursos de graduação para determinada etapa, conforme os objetivos propostos.

O Quadro 2 mostra as diferentes estratégias citadas, associadas à avaliação dos comportamentos dos estudantes nos vários cursos.

Quadro 2 – Métodos utilizados para avaliar o domínio atitudinal e do comportamento profissional em 23 cursos cujos gestores participaram das Oficinas de DD.

| Método ou instrumento utilizado | Atitudes e comportamentos a serem avaliados |
|---|--|
| Avaliações 360 graus | <i>“Avaliação do estudante por todos à sua volta, como superiores, subordinados, funcionários, pacientes e pelo próprio estudante avaliado e seus pares”.</i> |
| Conselhos de Classe, que atribuem notas nos estágios | <i>“Avaliação do comportamento profissional do estudante, presenças”.</i> |
| Disciplina do Eixo de Ciências Humanas e Tutoria Acadêmica | <i>“Questões relacionadas à ética profissional, pontualidade, comportamento atitudinal trabalhadas nesses contextos”.</i> |
| Estágios profissionalizantes, com registros em formulários desenvolvidos e adaptados para cada especificidade | <i>“Comportamento frente ao paciente”.</i> |
| | <i>“Comportamento profissional. A avaliação é subjetiva e realizada pelos preceptores nos serviços onde há as atividades”.</i> |
| | <i>“Pontualidade, trabalho em equipe interprofissional, comportamento profissional, organização do ambiente de trabalho, proatividade, relação com colegas, equipe e supervisores, conduta clínica. Interesse na aprendizagem, assiduidade e pontualidade”.</i> |
| Ficha de avaliação individual estruturada | <i>“Pontualidade, assiduidade, participação nas atividades, relacionamento (colegas, pacientes, preceptores, professores), motivação, ética nas relações pessoais e no desenvolvimento, organização na execução das atividades”.</i> |
| | <i>“Aspectos atitudinais (eventualmente, docentes contam com apoio psicológico)”.</i> |
| Instrumentos próprios da disciplina | <i>“Consideram aspectos comportamentais, atitudinais, habilidades, ética e aplicação de conhecimentos”.</i> |
| Mini-CEX, uso no ciclo clínico e internato | <i>“Habilidades clínicas e comportamento do estudante frente ao paciente”.</i> |
| Referenciais estabelecidos para a atividade curricular, segundo critérios da Unidade e Ciclo | <i>“Avalia a capacidade do estudante de identificar necessidades de saúde, analisar problemas e formular planos terapêuticos de cuidado à saúde de pessoas e coletividades, considerando os movimentos da espiral construtivista. Também avalia o desenvolvimento no processo de aprender a aprender e as atitudes em relação ao trabalho de grupo e ao cumprimento do pacto/acordo de trabalho em pequeno grupo e em equipe”.</i> |
| Registros de prática e de reflexão (aspectos observados em checklist que quantifica construtos, com | <i>“Postura ética, relacional (com equipe e profissionais), capacidade de planejar, saber fazer, desempenhar, analisar, utilizar referencial teórico prático para realização da prática”.</i> |

| | |
|--|---|
| <i>feedback</i> , com fim formativo ou somativo) | |
| Relatórios analíticos; Manifestações significativas; Participação em trabalhos coletivos (seminários e outros) | <i>“Uso correto de EPI, pontualidade do início e fim do atendimento, frequência, comportamento”.</i> |
| Supervisão docente para o TCC | <i>“Acompanhamento do desempenho diário do estudante no laboratório, no qual o supervisor avalia o seu comportamento quanto à pontualidade, atuação em equipe, cumprimento de compromissos acordados e ética profissional”.</i> |

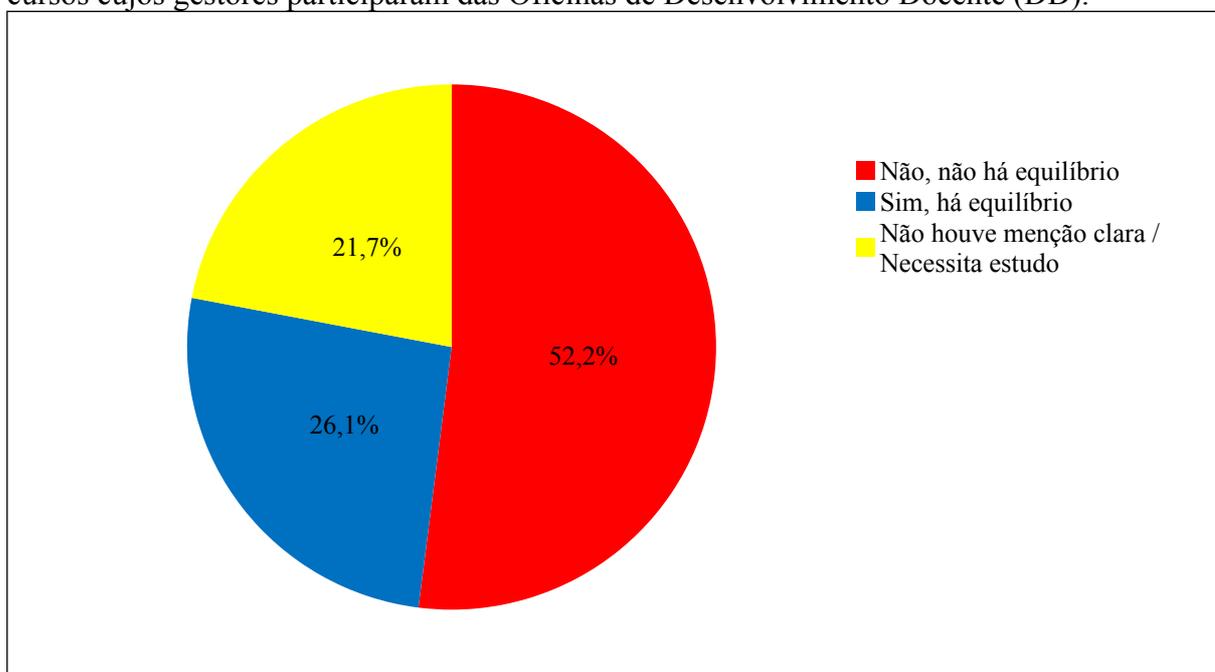
Legenda: EPI – Equipamento de Proteção Individual; *Mini-C. EX* – Mini exercício clínico avaliativo (do inglês, *Mini Clinical Evaluation Exercise*); TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa

Os resultados obtidos indicaram diferenças quanto à presença das duas finalidades da avaliação (somativa e formativa) nas IES. Dentre os 23 questionários diagnósticos respondidos, foi possível identificar que em 12 (52,2%), não se percebia equilíbrio; em seis (26,1%), foi notado haver sim esse balanceamento nos cursos das profissões da saúde; já em outros cinco (21,7%), não houve uma menção clara à existência ou não de equilíbrio ou, ainda, os gestores afirmaram que precisariam realizar estudos mais aprofundados para responder com convicção, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação em 23 (100,0%) cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD).

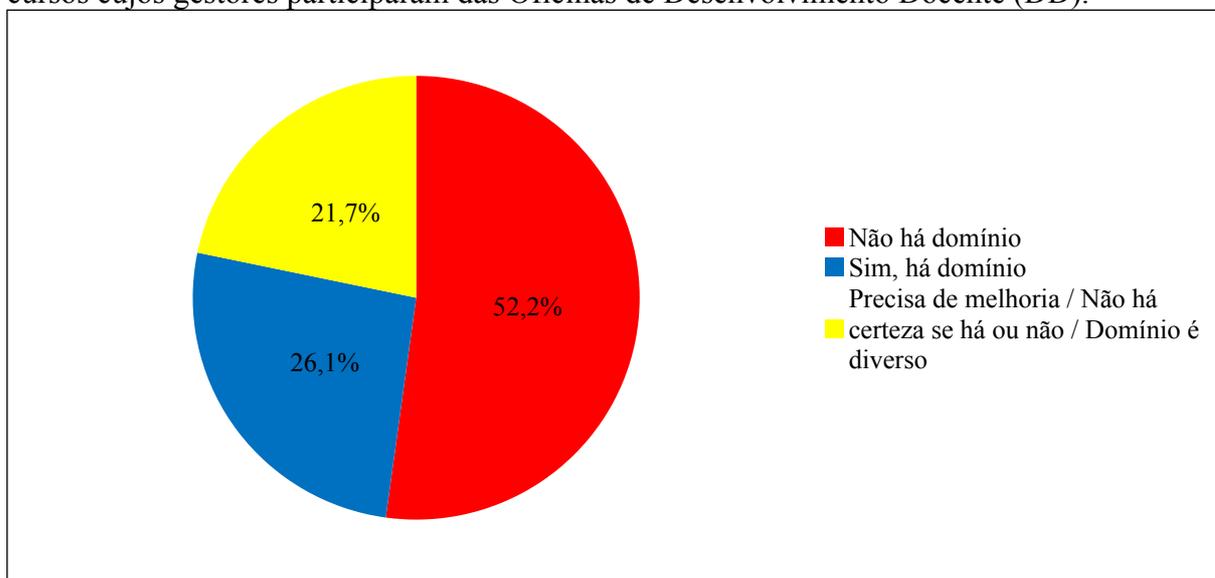


Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Domínio de técnicas de *feedback* e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores

Na continuidade da análise dos 23 questionários diagnósticos, foi possível considerar em 12 (52,2%) deles menções para a ausência de domínio das técnicas de *feedback* por parte do corpo docente dos cursos; seis (26,1%) confirmaram haver domínio; e, em cinco (21,7%) de natureza variada, ou seja, os gestores indicaram a necessidade de melhorias, de se buscar mais informações sobre esse aspecto, de não se saber como as práticas se manifestam nos cursos ou de reconhecer que o domínio é diverso, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 – Domínio satisfatório das práticas de *feedback* pelo corpo docente em 23 (100,0%) cursos cujos gestores participaram das Oficinas de Desenvolvimento Docente (DD).



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

5.1.2. Avaliação global das Oficinas - percepção dos participantes sobre o *workshop*

Apreciação sobre a qualidade da oficina

A partir da análise das fichas, tem-se os dados relativos à percepção dos participantes (N=292) sobre diferentes aspectos das Oficinas, tanto da Centralizada (aquela que contou com a participação de gestores locais dos cursos), quanto das Descentralizadas (com o predomínio de docentes de diferentes IES, entre outros profissionais), são mostrados na Tabela 4.

Tabela 4 – Percepção dos participantes (N=292) das Oficinas sobre vários aspectos. Os dados são apresentados como o número de respostas e, entre parênteses, a porcentagem de respondentes em cada um dos graus da escala empregada (1 – Muito ruim; 2 – Ruim; 3 – Mediana; 4 – Bom; 5 – Muito Bom; NR – Não respondeu).

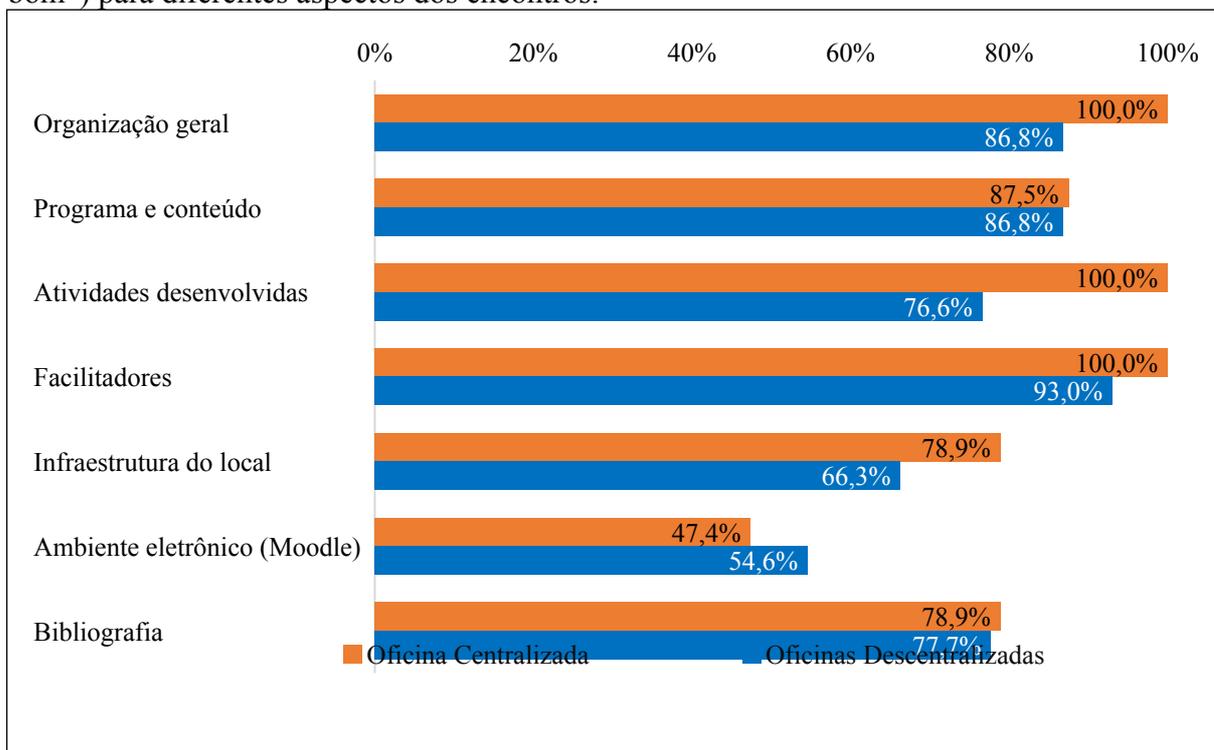
| Aspectos Avaliados | GRAUS | | | | | |
|---------------------------------|---------|---------|----------|-----------|------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NR |
| Organização geral | 1 (0,3) | - | - | 35 (12,0) | 256 (87,7) | - |
| Programa e conteúdo | 1 (0,3) | - | - | 36 (12,3) | 254 (87,0) | 1 (0,3) |
| Atividades desenvolvidas | 1 (0,3) | - | 3 (1,0) | 60 (20,5) | 228 (78,1) | - |
| Facilitadores | 1 (0,3) | - | - | 17 (5,8) | 273 (93,5) | 1 (0,3) |
| Infraestrutura do local | 1 (0,3) | 1 (0,3) | 11 (3,8) | 83 (28,4) | 196 (67,1) | - |
| Ambiente eletrônico (Moodle) | - | 1 (0,3) | 13 (4,5) | 64 (21,9) | 158 (54,1) | 56 (19,2) |
| Bibliografia | 1 (0,3) | - | - | 29 (9,9) | 227 (77,7) | 35 (12,0) |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Estes dados mostram maior concentração das respostas nos graus “4” e “5”, sendo observada a porcentagem mais alta de 93,5%, para o maior grau, relacionada à atuação dos facilitadores. Por outro lado, estas porcentagens foram menores para a infraestrutura local e o ambiente eletrônico (*Moodle*) utilizado.

Separadamente, a Figura 7 mostra os dados da Oficina Centralizada e os das Oficinas Descentralizadas, no que diz respeito à percepção de satisfação dos seus participantes no nível máximo (grau 5 – “muito bom”). Com isso, foi possível reconhecer, em detalhe, como se comportaram as reações imediatas entre dois públicos frente aos diferentes aspectos vivenciados.

Figura 7 – Comparação entre as porcentagens de respondentes da Oficina Centralizada (N=19) e Oficinas Descentralizadas (N=273), com atribuição do grau máximo (5 – “muito bom”) para diferentes aspectos dos encontros.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Os graus atribuídos revelaram-se com percentuais altos e similares para todos os aspectos, nos diferentes eventos formativos. Destacaram-se, no entanto, aqueles ligados à organização geral, às atividades desenvolvidas e aos facilitadores, em que houve o registro de 100,0% no maior grau dentre os participantes da Oficina Centralizada.

Complementando estas percepções, dentre a totalidade de fichas dos participantes (N=297), 155 delas continham comentários livres sobre as Oficinas, sendo: 86 anotações de natureza positiva, 33 de críticas e 36 de sugestões para o futuro aperfeiçoamento delas.

5.1.3 Percepção dos participantes sobre o ganho de conhecimentos com as Oficinas de DD

No dia final das atividades, os participantes também deveriam preencher um instrumento avaliando a situação em relação ao domínio de conhecimento ou competência sobre os assuntos tratados ao chegar para as Oficinas de DD (antes) e após passar por elas (depois).

Os dados obtidos foram analisados em separado, considerando a Oficina Centralizada, com os gestores locais (N=19) e as Oficinas Descentralizadas, predominantemente com docentes das diferentes localidades (N=278).

A Tabela 5 mostra os resultados da Oficina Centralizada.

Tabela 5 – Autoavaliação dos gestores participantes da oficina Centralizada (N=19), do nível de conhecimento sobre diferentes tópicos ANTES (nível anterior) e APÓS (nível posterior) a participação nas atividades de DD. Apresenta-se, para cada tópico, o grau de incremento percebido no nível de conhecimento. Os dados são apresentados como a mediana dos pontos da escala empregada (um a sete pontos) e, entre parênteses, a faixa de variação.

| Tópico abordado | Nível anterior | Nível posterior | Incremento |
|---|-----------------------|------------------------|-------------------|
| Princípios e finalidades da avaliação do estudante | 4 (3-6) | 6 (4-7) | 1 (1-3) |
| Sistemas e programas de avaliação do estudante (avaliação programática) | 2 (1-4) | 4 (3-6) | 2 (1-4) |
| Avaliação formativa do estudante: significado e relevância | 4 (2-7) | 5 (4-7) | 1 (1-2) |
| Provisão de devolutiva (<i>feedback</i>) ao estudante | 4 (1-6) | 5 (3-7) | 1 (0-3) |

Legenda: Níveis de conhecimento: 1 – NENHUM conhecimento ou competência; 2 – VAGOS conhecimentos ou competências; 3 – POUCOS conhecimentos ou competências; 4 – NA MÉDIA em relação aos pares; 5 – COMPETENTE; 6 – MUITO COMPETENTE; 7 – *EXPERT*, podendo ensinar outras pessoas.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Quanto à percepção dos gestores sobre o conhecimento prévio, dentre os tópicos selecionados, “Sistemas e programas de avaliação do estudante (avaliação programática)” teve a mediana de menor valor (nível 2). Após as atividades de DD, esse valor subiu para o nível 4, com incremento de 2 pontos. Em relação aos demais tópicos, o nível mediano de conhecimento prévio ficou em 4, alcançando os níveis posteriores de 5 ou 6, depois que as pessoas vivenciaram as capacitações, tendo incremento para todos os tópicos.

A seguir, a Tabela 6 apresenta esses resultados das Oficinas Descentralizadas.

Tabela 6 – Autoavaliação dos participantes das Oficinas Descentralizadas (N=278), do nível de conhecimento sobre diferentes tópicos ANTES (Nível anterior) e APÓS (Nível posterior) a participação nas atividades de DD. Apresenta-se, para cada tópico, o grau de incremento percebido no nível de conhecimento. Os dados são apresentados como a mediana dos pontos da escala empregada (um a sete pontos) e, entre parênteses, a faixa de variação.

| Tópico abordado | Nível anterior | Nível posterior | Incremento |
|---|-----------------------|------------------------|-------------------|
| Princípios e finalidades da avaliação do estudante | 4 (1-7) | 5 (4-7) | 1 (0-4) |
| Sistemas e programas de avaliação do estudante (avaliação programática) | 3 (1-7) | 5 (3-7) | 2 (0-5) |
| Avaliação formativa do estudante: significado e relevância | 4 (1-7) | 5 (3-7) | 1 (0-5) |
| Provisão de devolutiva (<i>feedback</i>) ao estudante | 3 (1-7) | 5 (2-7) | 1 (0-4) |

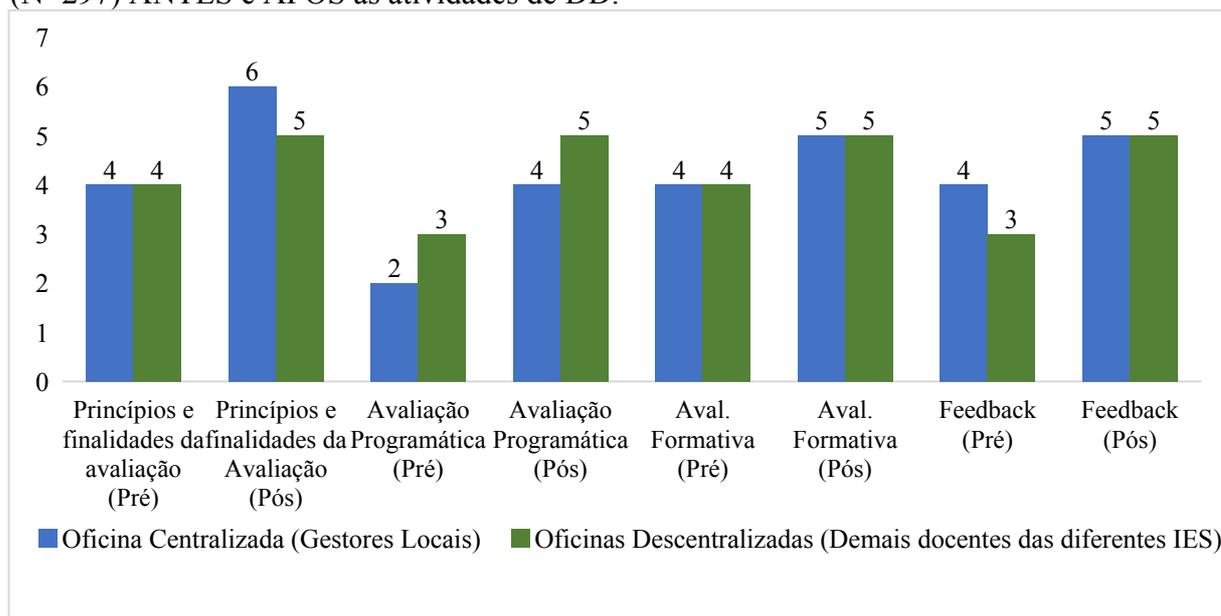
Legenda: Níveis de conhecimento: 1 – NENHUM conhecimento ou competência; 2 – VAGOS conhecimentos ou competências; 3 – POUCOS conhecimentos ou competências; 4 – NA MÉDIA em relação aos pares; 5 – COMPETENTE; 6 – MUITO COMPETENTE; 7 – *EXPERT*, podendo ensinar outras pessoas.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

O conhecimento trazido pelos participantes sobre os diversos tópicos selecionados localizou-se nos níveis medianos de 3 e de 4, mas, depois das intervenções de DD, atingiram o nível 5 para todos eles. Houve destaque para “Sistemas e programas de avaliação do estudante (avaliação programática)”, com o maior incremento mediano (2 pontos) para o saber adquirido em relação a um assunto novo para a maioria.

Comparando-se os resultados da Oficina Centralizada e os das Descentralizadas, é possível verificar que os níveis de conhecimento aumentaram para os quatro tópicos avaliados neste estudo. Isto sugere um movimento coletivo e crescente de aprendizagem entre os participantes, de ambas as capacitações e em tempos bem próximos. Os dados são mostrados na Figura 8.

Figura 8 – Comparação entre as Oficinas Centralizada e Descentralizadas sobre a percepção dos participantes quanto ao conhecimento referente aos tópicos: Princípios e finalidades da Avaliação, Avaliação programática, Avaliação formativa e Provisão de *feedback* aos estudantes. São apresentadas as medianas relativas ao conhecimento dos participantes (N=297) ANTES e APÓS as atividades de DD.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

5.2. ETAPA PROSPECTIVA

5.2.1. Caracterização final das condições em que se dá a avaliação do estudante de cada curso – visão dos líderes locais

Na etapa prospectiva deste estudo, o referido questionário visou conhecer as percepções dos gestores locais sobre os efeitos indelévels das atividades DD nas práticas docentes e avaliativas dos cursos sob suas coordenações. Trinta e seis (100,0%) gestores responderam ao material, sendo 29 (80,6%) do sexo feminino e sete (19,4%) do masculino; dezoito (50,0%) atuantes na IES entre 10 e 20 anos e os outros 18 (50,0%) trabalhando nelas há mais de 20 anos. Vinte e um cursos foram contemplados nesta fase e eram de dez diferentes naturezas.

Nas Tabelas que seguem estão descritas as frequências de respostas atribuídas para todas as variáveis de interesse contidas no instrumento.

Tabela 7 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Responsabilidade pela avaliação do estudante”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|---|---------------|---------------|-------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Responsabilidade pela avaliação do estudante | 17 (47,20) | 16 (44,40) | 3 (8,40) | - | - |

Legenda: (1) Totalmente das unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios); (2) Predominantemente das unidades curriculares, mas com a participação de instâncias da instituição (coordenação de curso ou direção da escola); (3) Equilibrada entre as unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios) e a instituição (coordenação de curso ou direção da escola); (4) Totalmente da instituição (coordenação do curso ou direção da escola); (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 8 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Coordenação dos procedimentos relativos à avaliação do estudante”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|---|---------------|--------------|---------------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Coordenação dos procedimentos relativos à avaliação do estudante | 10 (27,80) | 7 (19,40) | 13 (36,10) | 1 (2,80) | 5 (13,90) |

Legenda: (1) Não tínhamos um órgão correlato e continuamos não tendo; (2) Já tínhamos ou havíamos criado um órgão correlato, que continuou independentemente das atividades de DD; (3) Já tínhamos ou havíamos criados um órgão correlato que se modificou ou melhorou após as atividades de DD; (4) Decidimos criar esse órgão em decorrência da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 9 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Programa oficial para o delineamento dos processos avaliativos”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|---|---------------|-------------|---------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Programa oficial para o delineamento dos processos avaliativos | 11 (30,60) | 2 (5,50) | 12 (33,30) | 5 (13,90) | 6 (16,70) |

Legenda: (1) Não tínhamos esse programa e continuamos sem tê-lo; (2) Já tínhamos ou havíamos proposto esse programa, que continuou independentemente das atividades de DD; (3) Já tínhamos um programa, que foi revisado ou aperfeiçoado após as atividades de DD; (4) Decidimos instituir esse programa, em decorrência da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 10 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Equilíbrio entre os domínios de conhecimentos, habilidades e comportamento profissional na avaliação do estudante” e “Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação do estudante”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|--|--------------|--------------|-------------|---------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Equilíbrio entre os domínios de conhecimentos, habilidades e comportamento profissional na avaliação do estudante | 4 (11,10) | 5 (13,90) | 1 (2,80) | 21 (58,30) | 5 (13,90) |
| Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação do estudante | 4 (11,10) | 3 (8,40) | - | 25 (69,40) | 4 (11,10) |

Legenda: (1) Não houve mudança, persistiu desequilíbrio; (2) Não houve mudança, pois já havia equilíbrio; (3) Houve melhora no equilíbrio entre os domínios, independentemente da participação nas atividades de DD; (4) Houve melhora no equilíbrio entre os domínios, em decorrência da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 11 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Procedimentos que permitem caracterizar o progresso do estudante na aprendizagem ao longo do curso”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|---|--------------|---------------|---------------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Procedimentos que permitem caracterizar o progresso do estudante na aprendizagem ao longo do curso | 6 (16,70) | 12 (33,30) | 12 (33,30) | 2 (5,60) | 4 (11,10) |

Legenda: (1) Não tínhamos nenhum procedimento desse tipo e continuamos sem tê-lo; (2) Já tínhamos ou havíamos proposto esse tipo de procedimento, que continuou independentemente nas atividades de DD; (3) Já tínhamos esse tipo de procedimento, que foi revisado ou aperfeiçoado após as atividades de DD; (4) Decidimos instituir esse tipo de procedimento, em decorrência da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 12 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Domínio de técnicas de *feedback* e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores na sua instituição”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|--|-------------|-------|-------------|---------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Domínio de técnicas de <i>feedback</i> e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores na sua instituição | 1 (2,80) | - | 1 (2,80) | 32 (88,80) | 2 (5,60) |

Legenda: (1) Não houve melhora, persistiu necessidade de adequação; (2) Não houve melhora, pois já havia nível suficiente de domínio; (3) Houve melhora, independentemente da participação nas atividades de DD; (4) Houve melhora, decorrente da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 13 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Avanços quanto aos métodos utilizados para a avaliação cognitiva; de habilidades procedimentais e clínicas; comportamento profissional e outros domínios/dimensões”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|--|---------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação cognitiva? | 4 (11,10) | - | 3 (8,30) | 27 (75,00) | 2 (5,60) |
| Houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação de habilidades procedimentais e clínicas? | 4 (11,10) | 3 (8,30) | 5 (13,90) | 20 (55,60) | 4 (11,10) |
| Houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação do comportamento profissional? | 7 (19,40) | 6 (16,70) | - | 21 (58,30) | 2 (5,60) |
| Houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a avaliação de outro(s) domínio(s) e dimensões? | 13 (36,10) | 5 (13,90) | 2 (5,60) | 14 (38,80) | 2 (5,60) |

Legenda: (1) Não houve avanços, persistiu necessidade de adequação; (2) Não houve avanços, pois o que havia já era adequado; (3) Houve avanços, independentemente da participação nas atividades de DD; (4) Houve avanços, decorrente da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Tabela 14 – Distribuição das frequências das respostas atribuídas à variável “Existência de um programa oficial de desenvolvimento docente voltado ao ensino, aprendizagem e avaliação educacional na sua instituição”, na visão dos gestores (N=36), após participarem das atividades de DD. Apresentam-se os números absolutos e, entre parênteses, as porcentagens.

| | Respostas | | | | |
|--|-------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) |
| Existência de um programa oficial de desenvolvimento docente voltado ao ensino, aprendizagem e avaliação educacional na sua instituição | 2 (5,60) | 7 (19,40) | 22 (61,10) | 3 (8,30) | 2 (5,60) |

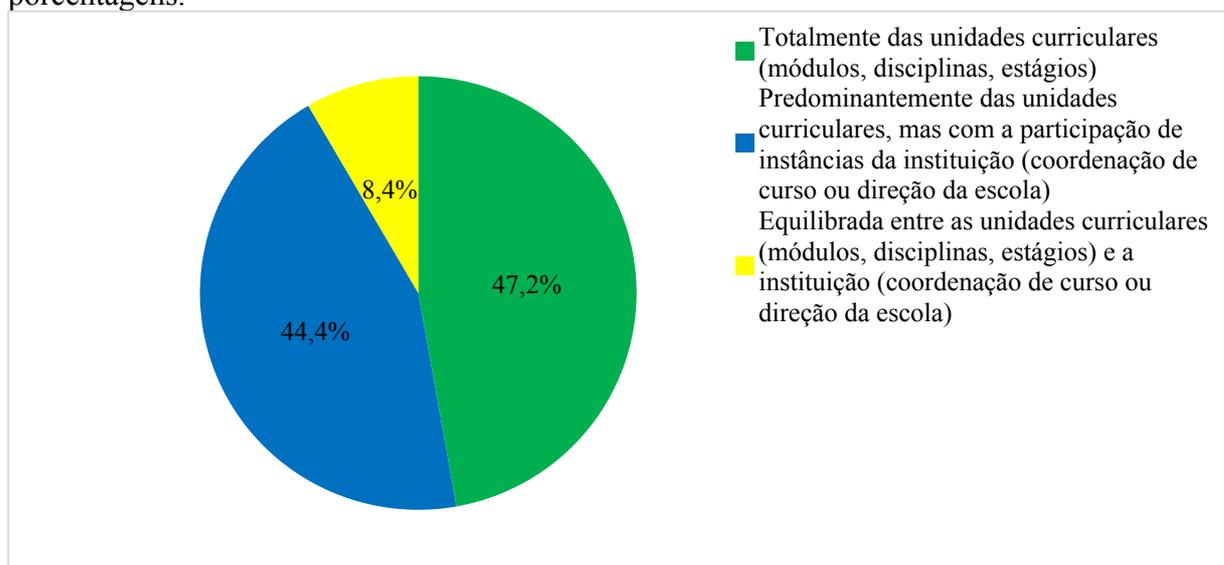
Legenda: (1) Não tínhamos esse programa e continuamos sem tê-lo; (2) Já tínhamos ou havíamos proposto esse programa, que continuou independentemente nas atividades de DD; (3) Já tínhamos um programa, que foi revisado ou aperfeiçoado após as atividades de DD; (4) Decidimos instituir esse programa, em decorrência da participação nas atividades de DD; (5) Outra.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

As Figuras 9 até 14 ganham destaque neste estudo por ressaltarem, na perspectiva dos gestores, os efeitos que tiveram as ações de DD sobre os tópicos: Responsabilidade pela avaliação; Métodos utilizados nos cursos para avaliação cognitiva, de habilidades procedimentais e clínicas e do comportamento profissional; Equilíbrio entre avaliação formativa e somativa; e, Domínio das práticas de *feedback* e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores nas suas IES de origem. Todos esses aspectos, foco dos objetivos da pesquisa, demonstraram ganhos significativos quando comparados com os diagnósticos de caracterização inicial dos processos avaliativos preenchidos pelas lideranças antes das Oficinas.

Responsabilidade pela avaliação, após atividades de DD

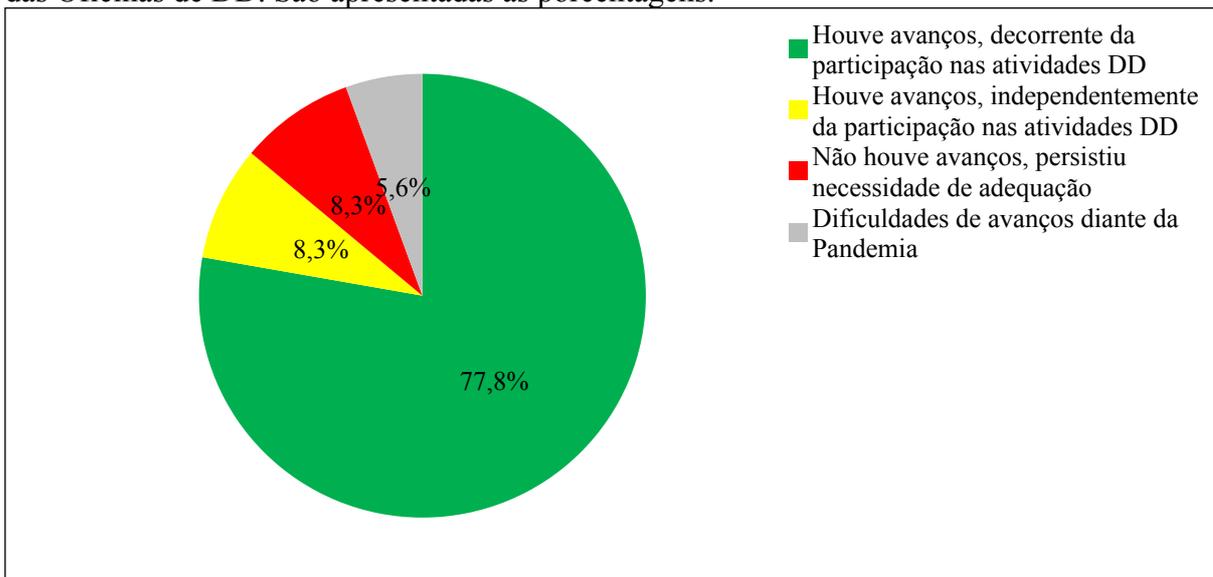
Figura 9 – Responsabilidade pela avaliação do estudante, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

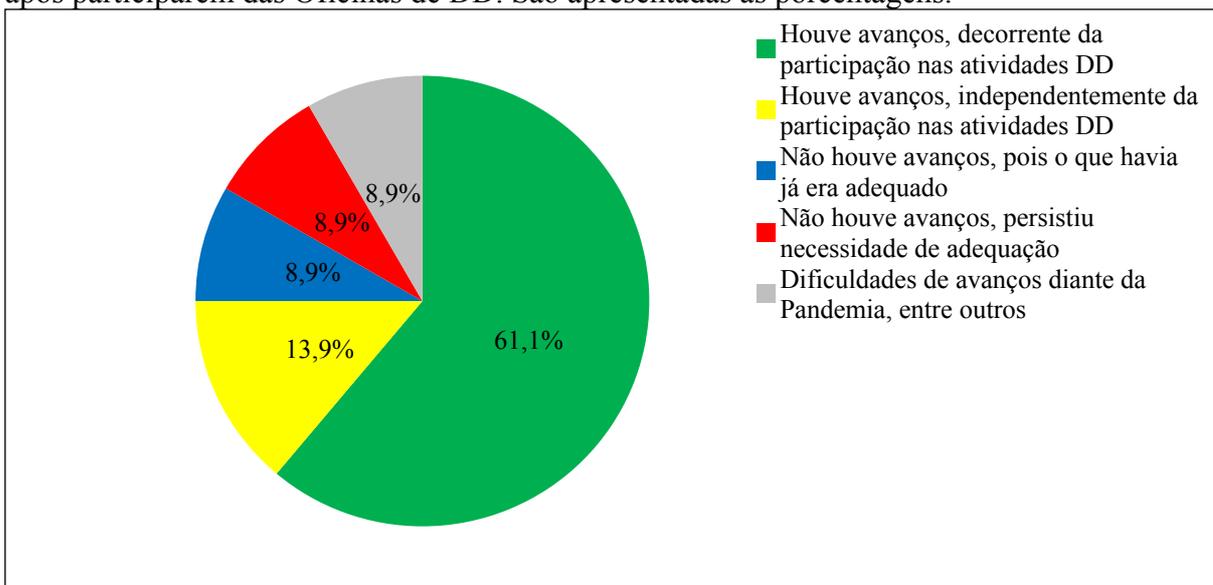
Métodos utilizados para avaliação cognitiva, de habilidades procedimentais e clínicas e do comportamento profissional, após atividades de DD

Figura 10 – Avanços em relação aos principais métodos utilizados para avaliar o domínio cognitivo, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens.



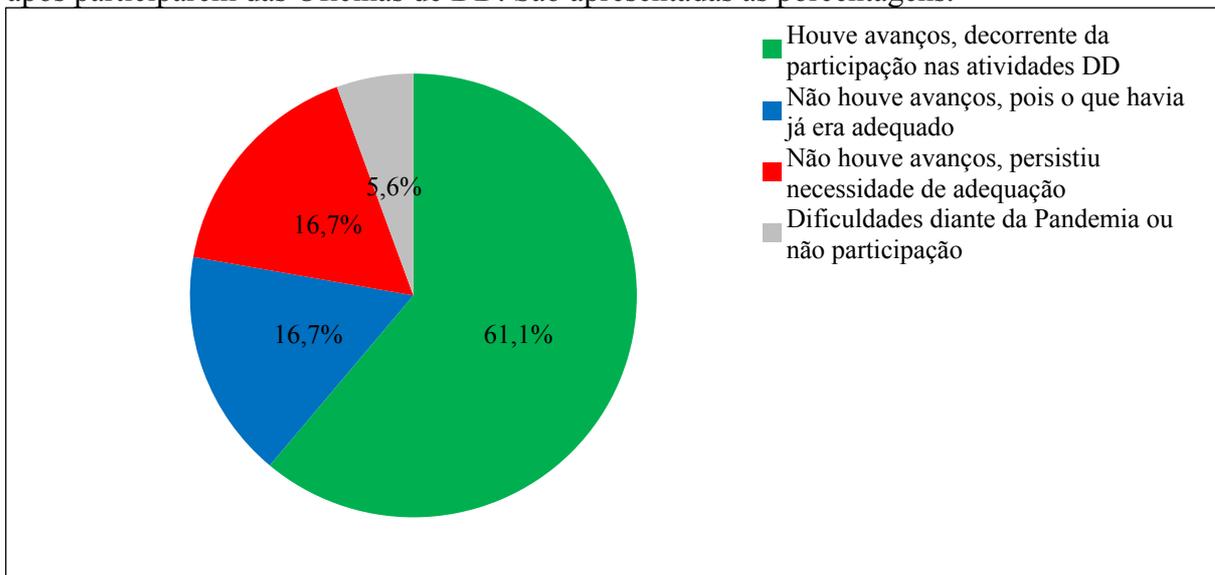
Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Figura 11 – Avanços em relação aos principais métodos utilizados para avaliar habilidades procedimentais e clínicas, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

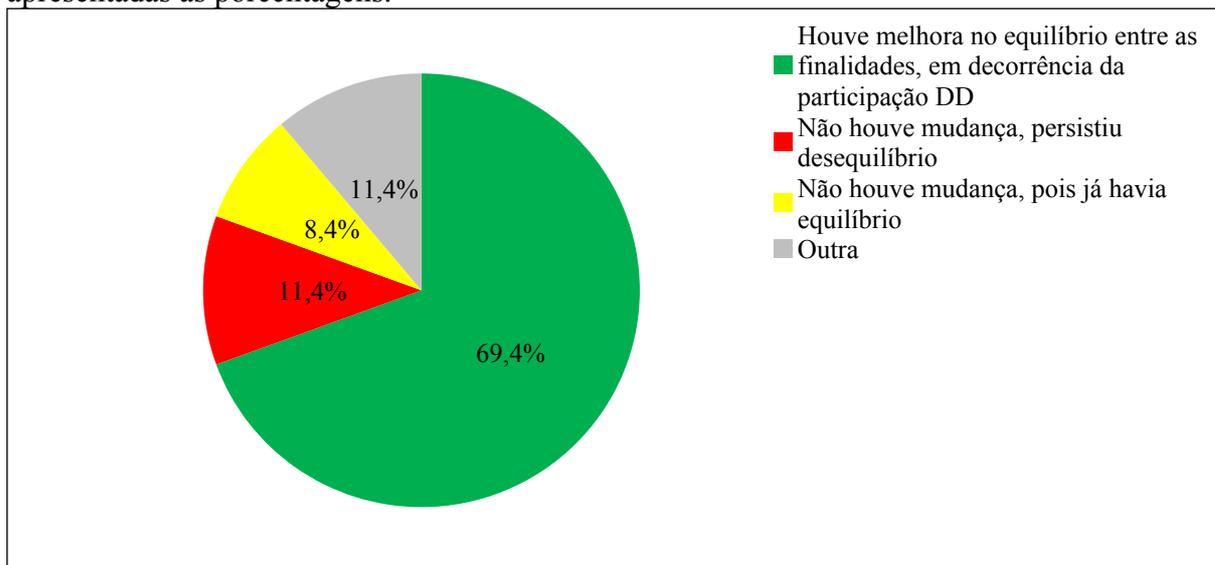
Figura 12 – Avanços em relação aos principais métodos utilizados para avaliar o comportamento profissional, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa, após atividades de DD

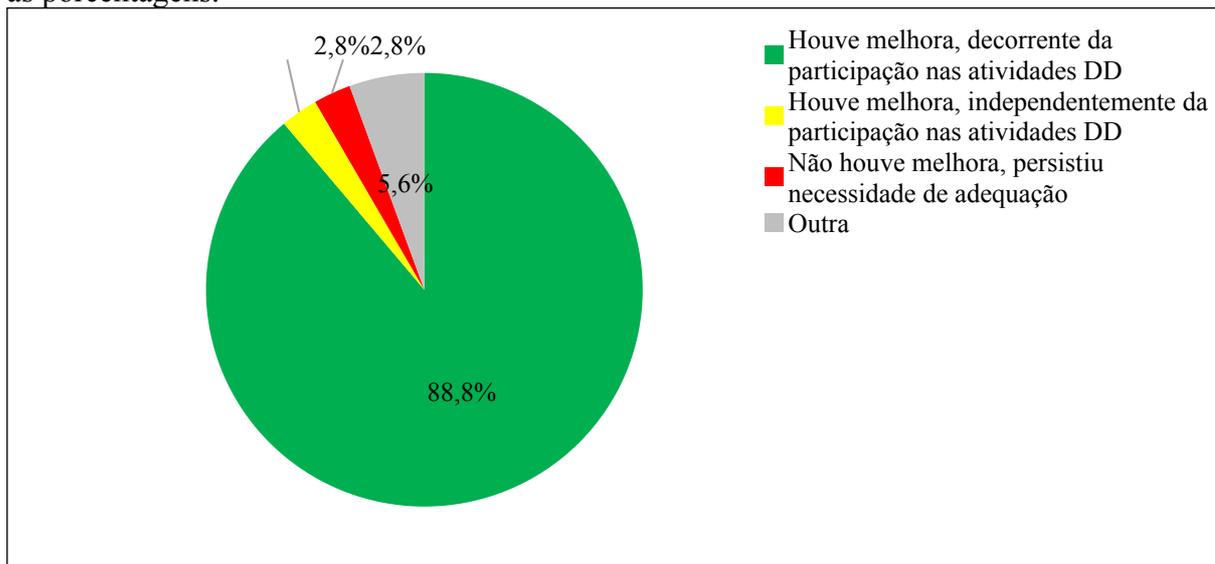
Figura 13 – Equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa da avaliação, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Domínio satisfatório de técnicas de *feedback* e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores, após atividades de DD

Figura 14 – Domínio de técnicas de *feedback* pelo corpo docente, de acordo com 36 (100,0%) gestores de cursos, cerca de um ano após participarem das Oficinas de DD. São apresentadas as porcentagens.



Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

5.2.2.

Percepção dos participantes sobre os efeitos da participação nas atividades de DD nas suas práticas de avaliação do estudante

Responderam a este outro questionário da etapa prospectiva 121 participantes (33,70% do total geral). Dentre eles, predominou o sexo feminino (73,60%), a faixa etária de 51 a 60 anos (37,20%) e a de mais de 20 anos de dedicação à docência (49,60%). Eram pessoas predominantemente de instituições públicas de ensino (66,10%) e da região Sudeste do país (82,60%). Ainda, em sua maioria, tratava-se de docentes do ciclo clínico ou profissionalizante ou equivalente (48,80%) e atuantes na coordenação dos cursos (52,00%).

Os dados das Tabelas 15 e 16 referem-se à percepção dos participantes sobre a repercussão das atividades de DD em diferentes aspectos das suas práticas profissionais.

Tabela 15 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos efeitos em suas práticas profissionais da participação nas atividades de DD. Apresentam-se as frequências de respostas absolutas em graus de 1 a 5, e, entre parênteses, as porcentagens.

(Continua)

| Efeitos | Grau de importância percebido | | | | | |
|---|-------------------------------|---------|---------|-----------|-----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| Importância para a sua prática profissional da sua participação nas atividades de DD | | | | | | |
| Atualização de meus conhecimentos e práticas | 0 | 1 (0,8) | 6 (5) | 18 (14,9) | 91 (75,2) | 5 (4,1) |
| Aquisição de mais recursos para a atuação docente | 0 | 1 (0,8) | 9 (7,4) | 20 (16,5) | 86 (71,2) | 5 (4,1) |
| Melhoria em minha prática docente, de maneira geral | 0 | 1 (0,8) | 8 (6,6) | 25 (20,7) | 82 (67,8) | 5 (4,1) |
| Melhoria em minha prática docente, especialmente nas atividades de ensino | 0 | 1 (0,8) | 7 (5,8) | 21 (17,4) | 87 (71,9) | 5 (4,1) |
| Melhoria em minha prática na gestão ou coordenação de atividades curriculares | 2 (1,7) | 4 (3,3) | 5 (4,1) | 33 (27,3) | 66 (54,5) | 11 (9,1) |
| Melhoria na elaboração e aplicação das avaliações dos estudantes | 0 | 1 (0,8) | 6 (5) | 26 (21,5) | 84 (69,4) | 4 (3,3) |
| Melhoria nas minhas devolutivas aos estudantes dos resultados das avaliações | 0 | 1 (0,8) | 6 (5) | 27 (22,3) | 82 (67,8) | 5 (4,1) |

Legenda: 1= não importante; 2= algo intermediário entre não importante e importante; 3= importante; 4= algo intermediário entre importante e muito importante; 5= muito importante; NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você.

Fonte: Elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, 2022.

Tabela 15 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos efeitos em suas práticas profissionais da participação nas atividades de DD. Apresentam-se as frequências de respostas absolutas em graus de 1 a 5, e, entre parênteses, as porcentagens.

(Conclusão)

| Efeitos | Grau de importância percebido | | | | | |
|--|-------------------------------|---------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| Importância para a sua prática profissional da sua participação nas atividades de DD | | | | | | |
| Contato com colegas, conhecimento das suas histórias e dos trabalhos que realizam | 1 (0,8) | 5 (4,1) | 8 (6,6) | 28 (23,1) | 75 (62,1) | 4 (3,3) |
| Desenvolvimento do sentimento de maior pertencimento à instituição | 1 (0,8) | 7 (5,8) | 18 (14,9) | 25 (20,7) | 60 (49,6) | 10 (8,2) |
| Desenvolvimento do sentimento de valorização pessoal | 1 (0,8) | 5 (4,1) | 19 (15,7) | 22 (18,2) | 65 (53,8) | 9 (7,4) |
| Desenvolvimento do sentimento de valorização profissional | 2 (1,7) | 5 (4,1) | 19 (15,7) | 26 (21,5) | 62 (51,2) | 7 (5,8) |
| Estabelecimento de parcerias com outros colegas para melhorar a minha prática profissional | 2 (1,7) | 5 (4,1) | 18 (14,9) | 28 (23,1) | 66 (54,5) | 2 (1,7) |
| Estabelecimento de parcerias com outros grupos ou áreas para melhorar a minha prática profissional | 1 (0,8) | 9 (7,4) | 19 (15,7) | 32 (26,4) | 56 (46,4) | 4 (3,3) |
| Maior proximidade com estudantes | 4 (3,3) | 5 (4,1) | 18 (14,9) | 27 (22,3) | 60 (49,6) | 7 (5,8) |
| Percepção da instituição estar mais envolvida com a formação do profissional docente | 3 (2,5) | 4 (3,3) | 14 (11,6) | 21 (17,4) | 70 (57,8) | 9 (7,4) |

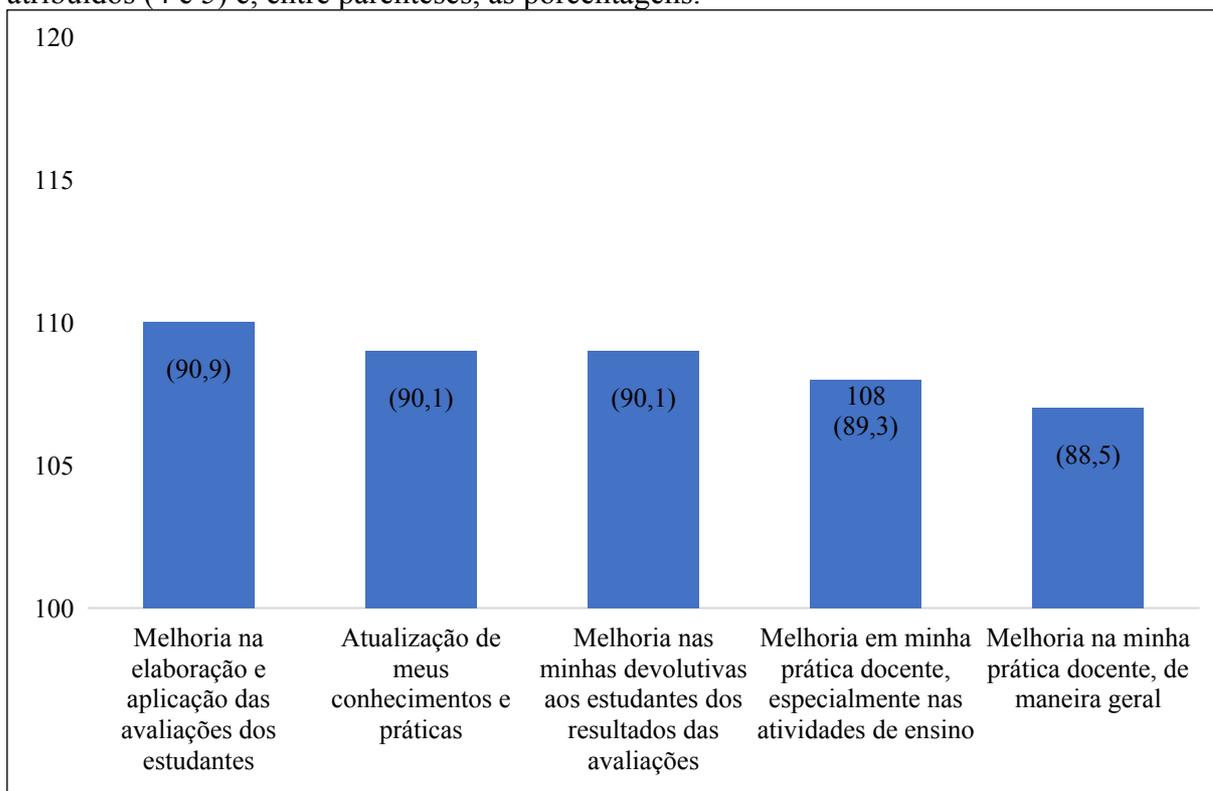
Legenda: 1= não importante; 2= algo intermediário entre não importante e importante; 3= importante; 4= algo intermediário entre importante e muito importante; 5= muito importante; NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você.

Fonte: Elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, 2022.

Estes dados mostram que, para todos os efeitos indicados, os participantes assinalaram graus elevados de importância. Particularizando os resultados, foi possível organizar uma classificação com os cinco principais efeitos, agrupando-se os graus 4 (algo intermediário entre importante e muito importante) e 5 (muito importante). Em primeiro lugar, 110 (90,9%) participantes consideraram que houve avanços na elaboração e na aplicação de suas avaliações para os estudantes. Outro dado que converge com os objetivos deste estudo, foram

os 109 (90,1%) participantes que perceberam melhoria no fornecimento e qualidade dos *feedbacks* das avaliações feitas por eles próprios nos cursos em que atuam. Outras percepções também foram manifestadas, como mostra a Figura 15.

Figura 15 – Gráfico com os cinco principais **efeitos percebidos para a própria prática profissional**, após a participação nas atividades de DD. São apresentadas as frequências absolutas de respostas (N=121) em relação à junção dos graus máximos de importância atribuídos (4 e 5) e, entre parênteses, as porcentagens.



Legenda: *Foram selecionados os cinco efeitos principais dentre um conjunto de quinze itens abordados.
 Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Já a Tabela 16 mostra a frequência de respostas nos diferentes graus de importância atribuídos aos conhecimentos obtidos sobre os assuntos trabalhados durante as atividades de DD, desenvolvidas nas Oficinas. Novamente, estes dados revelam que, para todos os tópicos, os participantes reconheceram graus altos de relevância para aquilo que aprenderam.

Tabela 16 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos conhecimentos adquiridos após as atividades de DD. Apresentam-se as frequências absolutas de respostas e, entre parênteses, as porcentagens.

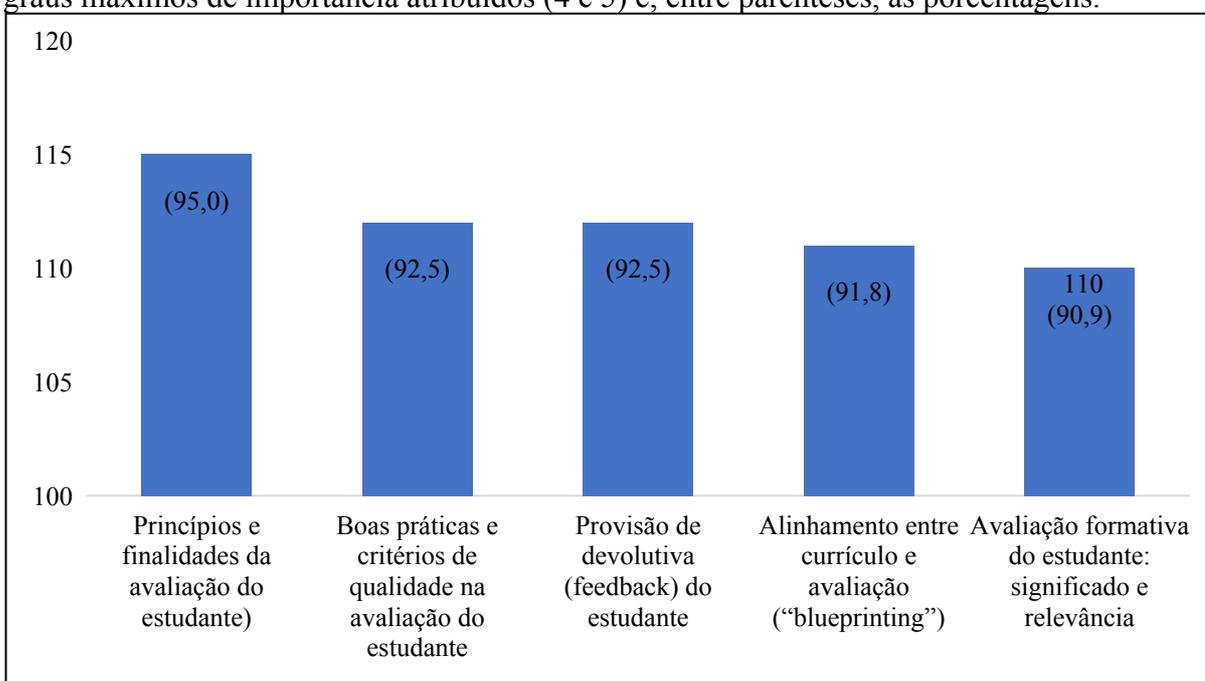
| Efeitos | Grau de importância percebido | | | | | |
|--|-------------------------------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| Importância do conhecimento adquirido para sua prática profissional docente | | | | | | |
| Princípios e finalidades da avaliação do estudante) | 0 | 0 | 5 (4,1) | 28 (23,1) | 87 (72) | 1 (0,8) |
| Boas práticas e critérios de qualidade na avaliação do estudante | 0 | 0 | 6 (5) | 18 (14,9) | 94 (77,6) | 3 (2,5) |
| Sistemas e programas de avaliação do estudante (“avaliação programática”) | 0 | 0 | 5 (4,1) | 31 (25,6) | 79 (65,3) | 6 (5) |
| Diferentes tipos de <i>portfólio</i> e sua utilização | 1 (0,8) | 9 (7,4) | 16 (13,2) | 31 (25,6) | 55 (45,6) | 9 (7,4) |
| Testes institucionais de progresso | 1 (0,8) | 2 (1,7) | 18 (14,9) | 31 (25,6) | 64 (52,9) | 5 (4,1) |
| Técnicas de avaliação do domínio cognitivo | 0 | 2 (1,7) | 14 (11,6) | 30 (24,8) | 71 (58,6) | 4 (3,3) |
| Construção de questões objetivas (“testes de múltipla escolha”) | 1 (0,8) | 2 (1,7) | 9 (7,4) | 28 (23,1) | 79 (65,3) | 2 (1,7) |
| Métodos de avaliação de habilidades clínicas | 0 | 2 (1,7) | 9 (7,4) | 21 (17,4) | 80 (66,1) | 9 (7,4) |
| Elaboração de exames estruturados de competências clínicas | 0 | 5 (4,1) | 11 (9,1) | 27 (22,3) | 64 (52,9) | 14 (11,6) |
| Métodos de avaliação no ambiente de trabalho e treinamento | 1 (0,8) | 2 (1,7) | 10 (8,3) | 33 (27,3) | 65 (53,6) | 10 (8,3) |
| Avaliação formativa do estudante: significado e relevância | 0 | 2 (1,7) | 7 (5,8) | 19 (15,7) | 91 (75,1) | 2 (1,7) |
| Provisão de devolutiva (<i>feedback</i>) do estudante | 0 | 0 | 7 (5,8) | 22 (18,2) | 90 (74,3) | 2 (1,7) |
| Alinhamento entre currículo e avaliação (“ <i>blueprinting</i> ”) | 0 | 1 (0,8) | 5 (4,1) | 27 (22,3) | 84 (69,5) | 4 (3,3) |
| Desafios na introdução da avaliação programática | 0 | 1 (0,8) | 8 (6,6) | 31 (25,6) | 76 (62,9) | 5 (4,1) |

Legenda: 1= não importante; 2= algo intermediário entre não importante e importante; 3= importante; 4= algo intermediário entre importante e muito importante; 5= muito importante; NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, 2022.

Quando agrupados os graus 4 e 5 de importância, foi possível destacar que dentre os vários tópicos, 115 (95%) participantes atribuíram bastante relevância para os aprendizados sobre “Princípios e finalidade da avaliação do estudante”, assim como 112 (92,5%) para “Provisão de *feedback* ao estudante” e 110 (90,9%) para “Avaliação Formativa do estudante: significado e relevância”, como mostra a Figura 16. O reconhecimento dos ganhos de conhecimento nesses quesitos, corroboram com os objetivos deste estudo na busca pelos impactos perduráveis das atividades de DD nas IES.

Figura 16 – Gráfico com os cinco principais **efeitos percebidos sobre o conhecimento adquirido para a prática profissional docente**, após a participação nas atividades de DD. São apresentadas as frequências absolutas de respostas (N=121) em relação à junção dos graus máximos de importância atribuídos (4 e 5) e, entre parênteses, as porcentagens.



Legenda: *Foram selecionados os cinco efeitos principais dentre um conjunto de dezesseis itens abordados.
 Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Por fim, houve a análise dos dados quanto aos efeitos sentidos pelos participantes em suas práticas, especificamente, ao que envolve a avaliação do estudante. Mais uma vez, os dados organizados na Tabela 17 mostram que em todos os itens dispostos, os participantes atribuíram graus altos de importância.

Tabela 17 – Distribuição dos participantes (N=121) nos diferentes graus de importância que atribuíram aos efeitos das atividades de DD na avaliação do estudante. Apresentam-se as frequências absolutas de respostas e, entre parênteses, as porcentagens.

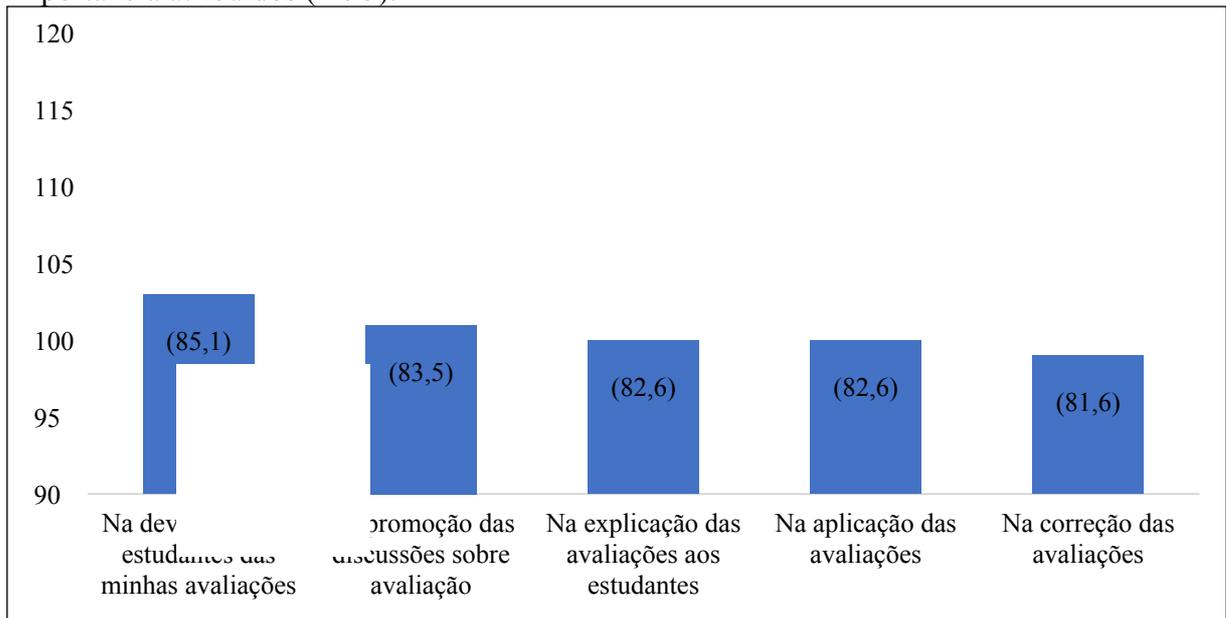
| Efeitos | Grau de importância percebido | | | | | |
|--|-------------------------------|---------|-----------|-----------|-----------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
| Importância que as atividades de Desenvolvimento Docente tiveram na sua prática docente em relação à avaliação do estudante | | | | | | |
| No alinhamento dos objetivos de aprendizagem com o desenvolvimento das estratégias e o tipo de avaliação | 0 | 4 (3,3) | 13 (10,7) | 22 (18,2) | 79 (65,3) | 3 (2,5) |
| Na explicação das avaliações aos estudantes | 0 | 6 (5) | 9 (7,4) | 29 (24) | 71 (58,6) | 6 (5) |
| Na aplicação das avaliações | 0 | 6 (5) | 9 (7,4) | 32 (26,4) | 68 (56,2) | 6 (5) |
| Na correção das avaliações | 1 (0,8) | 3 (2,5) | 10 (8,3) | 31 (25,6) | 68 (56,2) | 8 (6,6) |
| Na devolutiva aos estudantes das minhas avaliações | 1 (0,8) | 2 (1,7) | 10 (8,3) | 26 (21,5) | 77 (63,6) | 5 (4,1) |
| Na relação com os pares ou colegas para definir métodos e critérios de avaliação | 1 (0,8) | 2 (1,7) | 21 (17,4) | 34 (28,1) | 62 (51,2) | 1 (0,8) |
| Na promoção das discussões sobre avaliação | 0 | 5 (4,1) | 14 (11,6) | 24 (19,8) | 77 (63,7) | 2 (0,8) |

Legenda: 1= não importante; 2= algo intermediário entre não importante e importante; 3= importante; 4= algo intermediário entre importante e muito importante; 5= muito importante; NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, 2022.

Com a junção dos graus 4 e 5, os resultados destacam o alto índice de apropriação por 103 (85,1%) participantes quanto aos conhecimentos e técnicas relacionadas às práticas de devolutiva e melhorias na estruturação do *feedback*. Em relação à promoção de discussões, explicação, aplicação e correção das avaliações, os valores atribuídos também tiveram significativa proeminência entre os respondentes, conforme mostra a Figura 17.

Figura 17 – Gráfico com os cinco principais **efeitos percebidos sobre a prática da avaliação do estudante**, após as atividades de DD. São apresentadas as frequências absolutas de respostas (N=121) e, entre parênteses a porcentagem em relação aos graus máximos de importância atribuídos (4 e 5).



Legenda: *Foram selecionados os cinco efeitos principais dentre um conjunto de dezesseis itens abordados.

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

5.2.3. Entrevistas com gestores e professores: análise qualitativa

As entrevistas foram a última técnica utilizada para reunião de dados, como parte qualitativa desta pesquisa. Vinte e cinco participantes foram entrevistados (sendo 15 gestores, nove docentes e um profissional da área educacional) e suas características estão na Tabela 18.

Tabela 18 – Características dos entrevistados. São apresentados os números absolutos de respostas em cada variável, e, em parênteses, as porcentagens.

| Sexo | N (%) |
|--|--------------|
| Feminino | 20 (80,0) |
| Masculino | 5 (20,0) |
| Faixa etária | N (%) |
| 31 a 40 anos | 5 (20,0) |
| 41 a 50 anos | 10 (40,0) |
| 51 a 60 anos | 6 (24,0) |
| Acima de 60 anos | 4 (16,0) |
| Área de atuação | N (%) |
| Ciclo clínico ou profissionalizante ou equivalente | 15 (60,0) |
| Ciclo básico e clínico ou equivalente | 6 (24,0) |
| Ciclo básico | 3 (12,0) |
| Assessoria Pedagógica | 1 (4,0) |
| Tempo de experiência na IES | N (%) |
| 5 a 10 anos | 5 (20,0) |
| 10 a 20 anos | 11 (44,0) |
| Acima de 20 anos | 9 (36,0) |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Com as conversas empreendidas nesta etapa, foi possível identificar as percepções dos participantes sobre os êxitos das atividades de DD e aprofundar os entendimentos do fenômeno vivido, de forma mais próxima com suas realidades. A Análise de conteúdo levou à identificação de três grandes temas, com suas respectivas categorias e subcategorias:

- (1) Compreensões sobre a avaliação formativa e *feedback* na formação dos estudantes;
- (2) Desafios e necessidades para implantação da avaliação formativa e sistemas de avaliação programática (“Se já era muito verde, freou...”);

(3) Possibilidades para o desenvolvimento da avaliação formativa e sistemas de avaliação (“As sementes foram lançadas...”).

Tema (1): Compreensões sobre a avaliação formativa e *feedback* na formação dos estudantes

Neste primeiro grande tema, foram identificadas quatro categorias e suas relativas subcategorias, conforme a síntese apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias (ideias referidas sobre o Tema 1: Compreensões sobre a avaliação formativa e *feedback* na formação dos estudantes).

| Categoria | Subcategorias (Ideias referidas) |
|---|--|
| O que já sabíamos sobre a avaliação formativa? | É preciso equilibrar a avaliação formativa e a somativa |
| | É preciso sair da intuição e reconhecer as potencialidades da avaliação |
| O que aprendemos sobre a avaliação formativa? | Práticas consolidadas: “A avaliação formativa, ela está no DNA do curso” |
| | Práticas descobertas: “Nem fazia ideia do que era uma avaliação formativa” |
| | Práticas aprimoradas: “É um momento que eu pude aprofundar melhor” |
| Como aplicamos o que aprendemos? | Compartilhando a avaliação formativa com os estudantes |
| | Aplicação prática dos recursos aprendidos – o <i>feedback</i> |
| O que aprendemos sobre nós, além da avaliação formativa? | Impactos na identidade profissional e vida pessoal |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

O que já sabíamos sobre a avaliação formativa?

Nesta categoria, as referências discursivas indicam que os participantes possuíam algum conhecimento prévio sobre a avaliação formativa, compreendiam a necessidade de equilibrar a avaliação de acordo com suas finalidades (somativa/formativa) e demonstravam a importância de reconhecer seu potencial no favorecimento da aprendizagem.

É preciso equilibrar a avaliação formativa e somativa

Os participantes falam sobre a existência das diferentes finalidades da avaliação (somativa e/ou formativa), trazendo a percepção do desafio que é para o corpo docente

encontrar o equilíbrio entre elas, dosando seu uso de acordo com os objetivos de aprendizagem previstos em seus programas, disciplinas e cursos. Reconhecer as fragilidades, sair do nível da superficialidade para utilizar de forma balanceada e correta os conceitos e práticas da avaliação pôde ser entendido como um compromisso social com a formação profissional do estudante.

P15: Precisa ver se seu aluno sabe ou não, e a questão somativa, né, se ele tem competência ou não. Uma possibilidade de criar uma situação adequada à progressão de nível, porque você também tem que verificar se o aluno, o profissional que você está formando, está adequado ou não para aqueles parâmetros que você estabeleceu com seus objetivos de competência de final de curso, né? A gente tem que conviver com as duas coisas, mas entender que é algo difícil separar isso...

P10: Se eu te disser que ainda é frágil, ela [avaliação formativa] avançou menos ainda do que nas somativas, e nesse compartilhamento do processo de formulação e de correção, e de devolutiva para os alunos. A formativa ainda carece de mais... ela ocorre, tanto que a gente avaliou várias vezes, a gente viu que ela ocorre, mas ainda ela está num certo nível de superficialidade.

P03: [...] a avaliação somativa já é mais clássica e está todo mundo mais acostumado, o formativo tem que ser também homogêneo para assegurar que atingiu os objetivos para os estudantes.

É preciso sair da intuição e reconhecer as potencialidades da avaliação

Os discursos apontam para uma mudança de paradigma, um entendimento mais abrangente sobre a avaliação, uma vez que aspectos intuitivos pareceram dar lugar à tomada de consciência. Como processo educacional que precisa implicar todos os envolvidos, a avaliação foi anunciada como uma forma de dar subsídios à aprendizagem por meio das devolutivas, *feedbacks* efetivos, oportunos ao estudante, com compromisso sobre o seu desempenho, não apenas pela mensuração de conhecimentos ou atribuição de notas.

P14: A gente vem com aquela, aquela intuição. Então, acho que tomar né, vamos dizer assim, tomar consciência ou ter contato com o que é avaliação formativa, avaliação somativa, todas as possibilidades que incluem, só enriqueceram e me abriram muito mais, assim, os olhos para valorizar processos de formação. Eu tomar consciência e ver o leque de possibilidades.

P11: Meu Deus, não adianta nada eu ficar enchendo o aluno de coisa para ele fazer, atividade para ele fazer, se ele não tem o retorno se ele está fazendo certo.

P05: Sim, se ampliou, se sistematizou, porque antes era mais intuitivo, e aí virou mais sistematizado, né?

P02: A mensagem mais importante foi que a avaliação, além de ser um método avaliativo, ela também é um método construtivo para dar um retorno para o acadêmico, para ele conseguir então aprender com os erros dele ou até mesmo os acertos. Essa questão da devolutiva para os acadêmicos, essa questão do *feedback* me marcou muito, porque até então nós simplesmente corrigíamos as provas, passávamos as notas para os alunos, mas nós não tínhamos essa questão de dar um *feedback*.

P22: O *feedback* é uma proposta que a gente tenta sempre fortalecer no campo da avaliação, justamente para se sair dessa ideia da avaliação como algo que vai medir o conhecimento, e para implicar o sujeito, ajudar tanto o docente quanto o discente a se implicarem nesse processo, que tem a ver com eles.

O que aprendemos sobre a avaliação formativa?

Nesta categoria emergiram dos discursos três compreensões sobre as práticas de avaliação formativa nas trajetórias e experiências institucionais: algumas totalmente consolidadas, outras descobertas e, por fim, aquelas aprimoradas após as atividades de DD.

Práticas consolidadas: “A avaliação formativa, ela está no DNA do curso”

Os participantes mencionam, convictamente, que os processos de avaliação formativa e *feedback* estão consolidados, bem desempenhados e organicamente presentes nas estruturas dos seus cursos. Os discursos denotam orgulho pela realização de um bom trabalho junto aos estudantes, que já vem se estendendo ao longo do tempo institucional.

P01: [...] até parece que a gente está bem assim, muito acima, mas a gente já fazia um *feedback* bom para os nossos alunos, né?

P25: [...] eu já fazia. A gente faz a avaliação formativa desde que eu estou lá. A gente faz a avaliação formativa durante e ao final de toda atividade de simulação. Eu já faço a avaliação de *portfólios* desde 2017. As avaliações formativas já estão previstas lá desde 2006 e elas são feitas ao final do trabalho em pequeno grupo e ao final das simulações [...]. Porque nós não temos nota numérica, a gente só trabalha com conceito, então, para você ver que a avaliação formativa, ela está no DNA do curso.

Práticas descobertas: “Nem fazia ideia do que era uma avaliação formativa”

Os discursos expressos revelam que a avaliação formativa era desconhecida, os conceitos não estavam claros, embora alguns aspectos pudessem estar eventualmente presentes na prática docente, como a realização de devolutivas/*feedback*.

P24: É, na verdade, acho que antes dessa oficina eu nem fazia ideia do que era uma avaliação formativa, assim, eu não tinha esse conceito. Então, apesar de já fazer *feedbacks*, eu não tinha essa ideia, né? [...] Acho que é isso, acho eu não tinha conceito, já fazia alguma coisa, mas assim deu uma... enfim, estruturada, assim, ganhou corpo, né? Acho que ganhou corpo.

Novas concepções, posturas e dizeres sobre práticas puderam se manifestar com os aprendizados vividos pelos participantes: se antes a noção adotada era a de realizar avaliações para aprovar ou reprovar o estudante, após as atividades de DD, fruto das Oficinas, ocorreu um salto significativo de qualidade, com a incorporação do fornecimento de *feedbacks* para o estudante e o seu reconhecimento como novas oportunidades para incrementar e fomentar a

aprendizagem, tendo a própria avaliação como ponto de partida para a discussão entre os estudantes.

P20: Para mim mudou completamente! É... eu fazia a prova com aquela ideia de... do aluno ter que passar de um nível para outro. E agora, as avaliações que eu faço tem aquele caráter formativo, que eles [facilitadores das Oficinas] falaram que também é importante. Então mudou para o aluno também, acho que ele também vem para a prova com uma ideia diferente do, do que vai ser essa atividade. Antes eu não fazia *feedback*, passou, passou, não passou, né, vai estudar... Agora é diferente, eu revejo, eu trago de volta as questões, tentando aproveitar a avaliação como um momento de formação também, então, isso mudou muito.

Práticas aprimoradas: “É um momento que eu pude aprofundar melhor”

Os discursos revelam que a avaliação formativa já era algo familiar para o participante, mas os novos recursos aprendidos, permitiram que essa finalidade fosse ajustada, aprimorada e sistematizada. Esse aperfeiçoamento contribuiu para motivar, engajar e melhor avaliar os estudantes, bem como serviu para instigar o docente a continuar avançando em suas práticas.

P05: Eu acho que assim, fazer um bom *feedback* para o aluno, norteia o que ele precisa, aonde ele deve chegar né, ficou mais claro e os olhares também, né?

P16: A gente já vinha fazendo várias delas, mas a gente consegue agora, tendo um pouco mais de ferramentas como a gente trabalhou lá [nas Oficinas de DD], ter uma capacidade de instruir melhor, avaliar melhor e até motivar os alunos a poder participar de uma maneira mais efetiva. Acho que, que melhorou muito do que eu fazia antes para agora. Houve uma, um grande ganho da maneira de...da maneira de fazer, né? Claro que eu preciso fazer muito melhor né, mas já teve uma diferença bem significativa.

P13: Eu como sou uma pessoa que... na minha avaliação, normalmente eu tenho muita familiaridade com a avaliação formativa, e... é um momento que eu pude aprofundar melhor e, e... digamos... e além de aprofundar, me instrumentalizar já em uma coisa que eu já fazia, então ficou bem melhor, bem assim... ainda sinto um pouco de dificuldade...

P19: [...] as pessoas acham que avaliação formativa é dar uma nota para uma atividade diferente, e para mim foi importante para reafirmar o conceito de que não é isso.

Como aplicamos o que aprendemos?

As narrativas apresentadas reúnem indícios de que ao longo das atividades de DD ocorreu aprendizado amplo no sentido pedagógico das práticas de avaliação formativa (como estruturar e compartilhar critérios avaliativos previamente com os estudantes, reconhecendo isso como inerente ao processo educativo) e na aplicação efetiva de estratégias de forma sistematizada para realizar as devolutivas (seguir o passo a passo do *feedback*).

Compartilhar com os estudantes: “comecei a apresentar isso para os alunos”

Nas falas dos participantes, foi possível notar que quanto mais compartilhados são os critérios sobre o que se espera que o estudante aprenda, incorporando essa lógica como parte do fazer docente, melhor será a compreensão da avaliação. Houve entendimento de que os estudantes valorizam o trabalho do professor nesse aspecto, eles se sentem mais confiantes para realizar provas, e, em casos extremos de reprovação, a aceitação discente tende a ser maior diante de processos avaliativos claros, fundamentados, bem construídos e compartilhados.

P14: [...] não é somativa, embora eu tivesse atribuído valor, ela tinha muito mais características de uma avaliação formativa. Primeiro isso, de valorizar tanto para mim quanto para os alunos. Depois, porque aí eu comecei a apresentar isso para os alunos.

P20: Outra coisa que eu vejo que ajudou muitos alunos, é a questão de você deixar bem claro a maneira que você vai avaliar eles. Eles não, não chegam inseguros, porque eles não sabem o que é aquela prova, é uma prova um pouco diferente da tradicional, então fazer.

P23: Em relação à avaliação formativa, uma coisa que não comentei antes, mas que foi muito importante, é... a gente teve algumas reprovadas no final de 2019, essa avaliação formativa é... ajudou bastante. E não teve nenhuma queixa, sabe? Tiveram poucos recursos de alunos em relação àquelas avaliações que foram feitas.

P17: Então assim, eu, eu senti uma postura, muito mais uma mudança, não só como aluna, mas como professora... nas minhas aulas, na preocupação das avaliações, da maneira como eu quero cobrar do aluno, o que eu devo cobrar, e que realmente é justo, a gente às vezes quer cobrar muito mais coisa do que a gente fala, e eu revi isso também.

Aplicação prática dos recursos aprendidos

Em suas narrativas, os participantes trazem elementos que permitem perceber a adoção de uma prática concreta de avaliação formativa. O *feedback* assertivo, seguro, pontual, adequado àquilo que foi observado em relação ao desempenho do estudante, que pôde ser desenvolvido em passos sequenciados. Isso parece ter levado à maior receptividade por parte dos aprendizes durante suas performances. Além disso, outros elementos aprendidos pelos participantes nas Oficinas de DD foram introduzidos nas suas atuações profissionais, como por exemplo, experimentar a realização de uma prova de habilidades por estações (*OSCE*), a qual nunca haviam feito.

P23: Me ajudou a direcionar melhor o *feedback*, é... a seguir uns passos de forma mais coerente no *feedback*, né, para, para que o aluno ficasse mais receptivo ao meu *feedback*.

P16: [...] “eu gostaria de ter um momento de conversar mais contigo [dar *feedback* ao estudante], aprimorar um pouco mais alguns fundamentos, do que acho que não está

ficando bom, para que você possa passar adiante com um pouco mais de tranquilidade”. Então, tem sido muito agradável poder fazer isso, de uma maneira que os próprios alunos reconhecem que eu realmente preciso melhorar, que partes eu não estou bem.

P21: [...] eu desenvolvi, por exemplo, um curso de *feedback* para os professores, para que eles compreendessem a importância do *feedback*, então os que não davam, que passassem a dar. Os que davam, que fizessem de uma maneira adequada, seguindo os cinco passos, ou se não dá tempo, fazer um sanduíche, mas um sanduíche bem-feito né, com bastante recheio. (Rindo).

P06: [...] nós conseguimos fazer é o *OSCE* mesmo ao vivo né, então, são sempre atividades que mobilizam muito os professores porque sai um pouco daquele padrão, né, de avaliação de conteúdo.

O que aprendemos sobre nós, além da avaliação formativa?

Nesta categoria, foram incluídas as percepções de que a participação em atividades de DD trouxe ganhos e benefícios em aprendizados pessoais, imateriais, voltados para situações diárias da vida.

Impactos para a identidade profissional e vida pessoal

Discursos revelam percepções singulares sobre aprendizados, aquisição de confiança, orgulho, sensação de empoderamento no âmbito profissional, como também, para além dele. Após participarem das atividades de DD, as pessoas relatam revisitar posturas do trabalho docente, dizem estar mais atentas e conscientes sobre suas atuações, bem como reconhecem com mais clareza as facetas de suas identidades profissionais e levam reflexões para as relações interpessoais em outras situações da vida.

P21: [...] ele me empoderou mesmo bastante para que eu tenha certeza do que eu estou falando, eu me sinto mais capaz e muito mais habilitada para falar sobre educação médica, com certeza. Eu trouxe inclusive para minha vida pessoal as nossas aulas de *feedback*, né? Eu nunca mais falei para minha filha críticas do jeito que eu falava, tenho certeza de que eu mudei muito. É... então foi, foi muito importante, eu uso bastante o que eu aprendi em *feedback*.

P18: [...] o que me identifica hoje, é claro que eu sou médico, sou não sei o quê, mas assim, o que me dá orgulho hoje né, de colocar, é que sou servidor público e professor [...] antes eu não tinha essa satisfação e prazer em dizer que eu facilito o aprendizado para os alunos, eu achava que eu tentava muito e via que não dava muito certo. Hoje eu já acho que eu consigo facilitar o aprendizado, eu consigo encaminhar eles para um... enfim, por processos que auxiliem no desenvolvimento do saber, do conhecimento, tudo isso.

P17: [...] até a forma de me comportar. É engraçado isso, né? Porque uma das falas foi assim: “ser professor, não é só ser em sala de aula, mas é uma postura fora”, “até como você dirige, até quando você sai”, e era uma coisa que...eu não tinha me tocado nisso e me tocou bastante, eu acho que até eu comecei a mudar até o jeito de dirigir! (Risos).

Tema (2): Desafios e necessidades para implantação da avaliação formativa e sistemas de avaliação programática (“Se já era muito verde, freou...”)

Neste segundo tema central, foram identificados novos núcleos de sentido (categorias e subcategorias), conforme se apresenta no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias (ideias referidas sobre o Tema 2: Desafios e necessidades para implantação da avaliação formativa e sistemas de avaliação programática (“Se já era muito verde, freou...”).

| Categoria | Subcategorias (Ideias referidas) |
|--|---|
| Os desafios da cultura institucional para a melhoria dos processos avaliativos | Valorização da pesquisa versus valorização do ensino |
| | Envolver todo o corpo docente nas iniciativas de DD – <i>“Sempre pregamos apenas para os convertidos”</i> |
| | Lidar com o conservadorismo |
| Um momento específico: A Pandemia de COVID-19 | Pandemia da COVID-19 – “Se já era muito verde, freou...” |
| Necessidades a serem consideradas para fortalecimento dos processos avaliativos | Necessidade 1: Empenho, convencimento e investimento no tempo |
| | Necessidade 2: Sistematizar processos em andamento |
| | Necessidade 3: Considerar as realidades entre os cursos |
| | Necessidade 4: Desenvolvimento Docente contínuo |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Os desafios da cultura institucional para melhoria dos processos avaliativos

Participantes falam de uma série de desafios que se mostram presentes na cultura institucional de avaliação e que podem interferir no desenvolvimento pleno de práticas de avaliação com caráter mais formativo. Os discursos revelam que, embora haja intenção em implantar sistemas de avaliação mais integrados, ainda será preciso romper barreiras importantes, sob o risco de se efetivar somente em partes tal ideia ou, então, nem mesmo fazê-la prosperar.

Valorização da pesquisa versus valorização do ensino

Nos relatos dos participantes, um dos desafios para a melhoria dos processos avaliativos é superar a tradição de que a pesquisa nas universidades continua tendo mais valor que o ensino. Ambos os pilares são fundamentais, por isso é preciso haver maior simetria

entre eles. Pelas entrevistas, realizar as Oficinas de DD representou fortalecimento do ensino de graduação perante os pares e as lideranças.

P07: Mas enfim, foi interessante a comunidade discutir e foi interessante ver também as, as dificuldades enfrentadas e como ainda essa cultura de que, o que é a grande moeda ainda é pesquisa, e quem é realmente é... valorizado, né. Quem tem valor dentro da instituição é absolutamente só quem faz pesquisa e publica, é... foi muito interessante ver e saímos teoricamente vitoriosos.

Envolver todo o corpo docente nas iniciativas de DD – “Sempre pregamos apenas para os convertidos”

Surge nos discursos dos participantes a ideia de que, quando se empreendem ações de DD, a adesão é maior e mais permeável entre pessoas com a mesma afinidade de pensamentos e de práticas, ou seja, quem já é “convertido”. Essas pessoas são bem-vindas e fundamentais para o desenvolvimento das ações institucionais, contudo, ainda é um desafio envolver os demais docentes em discussões visando ampliar o coro para melhoria ou modificações dos processos de avaliação do estudante, com novos olhares para diferentes arranjos.

P25: Então, pode ser que no futuro isso venha a acontecer. Eu já estive a frente de algumas iniciativas de Desenvolvimento Docente dentro da instituição. Como em toda instituição a gente só prega para convertidos! O que acontece? Vem aquelas pessoas que já gostam do tema. Aquele resistente, resistente, resistente, a gente tem dificuldade de, de captar. Então as vezes eu fico tentando captar alguém do grupo, do grupo resistente para ele ir lá falar...

P05: Né? Mas transformar isso em institucional, fazer com que todos façam... porque quem está fazendo, eu até acho assim, quem foi para a oficina já são os “pistaches meio abertos”, né? Já são aquelas pessoas que estão querendo alguma coisa.

P16: As pessoas que frequentaram, que tem um certo grau de conhecimento, eles entram no jogo com mais facilidade, mas você mobilizar um departamento inteiro, tem muita resistência, que aos poucos vai caindo pelos próprios resultados, né?

Lidar com o conservadorismo

Os discursos mostram que há avanços e recuos na compreensão da comunidade acadêmica diante de novos conceitos e práticas de avaliação. O *modus operandi* de cada pessoa ou de cada IES, associado a receios, medos e à rejeição que novas propostas podem representar tanto para estudantes, quanto para docentes, costumam desmobilizar o desenvolvimento de procedimentos avaliativos mais arrojados, de caráter mais formativo ou, simplesmente, diferentes daqueles vivenciados nos contextos atuais. Com isso, as mudanças tendem ocorrer aos poucos ou, mesmo, não acontecer.

P05: e aí para mim, o outro lado né, aqueles que não querem saber de mudança: “sempre fiz assim, quero aposentar assim”.

P04: Então, começamos né, é... tentar fazer essa avaliação formativa com aulas diferentes e tal, isso impactou e não necessariamente de forma positiva, mas por que eu enxergo isso? As pessoas têm dificuldade de aderir ao novo e de entender o novo! A gente está tentando né, mas, quando o aluno rejeita muito e a gente está sendo avaliado, a tendência é você voltar um pouco, né?

P09: [...] os professores que estão temendo que ah... o professor vai deixar de fazer a avaliação. Isso não existe! Isso não foi discutido ainda, né!

Um momento específico: a Pandemia de COVID-19

Nesta categoria, os participantes relatam como a crise sanitária mundial provocada pela Pandemia do COVID-19, declarada em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde, impactou nas discussões e/ou implementação dos processos avaliativos em suas IES.

Pandemia da COVID-19 – “Se já era muito verde, freou...”

Diante do contexto da Pandemia, muitos relatos mencionaram as adaptações gerais e emergenciais pelas quais os processos de ensino e avaliação tiveram que passar em cada IES. Por um lado, as discussões que estavam se estruturando em relação às melhorias nos processos avaliativos “frearam” para dar lugar a outras prioridades do ensino remoto, práticas etc. Por outro, o fato de os participantes terem vivenciados ações de DD em um tempo anterior ao da Pandemia, ajudou a conduzir com maior preparo e competência os novos arranjos educativos.

P19: A instituição tinha intenção de avançar com a avaliação programática, tinha iniciativas de aprofundar essas conversas, mas tudo isso, eu acho que se era muito verde, freou de vez com a pandemia.

P25: E muito do que nós estamos programando não é possível fazer nesse período de pandemia.

P23: Então eu, eu voltei, olhei as minhas anotações, refiz o esquema de avaliação prática de tal forma que eu conseguisse avaliar os alunos que estavam passando em grupos pequenos, por conta da pandemia...

Necessidades a serem consideradas para melhoria dos processos avaliativos

Nesta categoria, os discursos dos participantes expressam certas necessidades e demandas que, em suas visões, precisam ser consideradas pelas IES para que os programas de avaliação do estudante, com destaque na finalidade formativa, ganhem evidência.

Empenho, convencimento e investimento no tempo

As narrativas dos participantes sugerem que parte do conjunto dos professores precisam se empenhar mais para modificar as suas práticas relacionadas à avaliação, assim como necessitam de mais tempo para essa dedicação. Os relatos vão na direção de que há situações que podem ser transformadas e melhoradas, todavia, demandaria tanto mobilização interna (real mudança surgida do próprio profissional) quanto externa (chamado, convencimento ou incentivo feito pela IES, assegurando momentos específicos e condições para as mudanças).

P10: Hã... de uma forma bem crítica ainda considero, acho que a gente ainda pode melhorar. E que que falta? É... o empenho [...] A avaliação formativa demanda muito tempo e empenho...

P01: Então...eu acho que assim, do ponto de vista, para quem fez, eu acho que é um caminho a abrir mais mentes.

Sistematizar processos em andamento

Os discursos apontam para o entendimento de que muitos processos avaliativos já ocorrem, embora demandem maior sistematização, sendo institucionalizados, de fato, sem deixar dúvidas quando for preciso tomar decisões importantes sobre a progressão do estudante em seu curso.

P10: [...] daí ele [estudante] fica reprovado no final, mas como isso? Se eu sou bom, por que que eu estou reprovado? Então, eu acho que essa avaliação formativa ainda não sei se falta encarar ela um pouco mais de frente, amarrar um pouquinho mais isso, para não ficar depois uma coisa depois meio solta, meio largada.

Considerar as peculiaridades dos diferentes cursos e IES

Nas falas dos participantes, a implantação das propostas de avaliação formativa apresentadas nas Oficinas de DD deve levar em conta os contextos locais de cada curso, com contornos próprios, bem como o acúmulo de conhecimentos relacionados às diferentes áreas.

P22: [...] é uma proposta que tem porosidade, que ela tem flexibilidade para estar nos currículos, nos diferentes currículos, porque a gente sabe que nenhum currículo é igual, né? Mesmo que alguém escreva todo igualzinho. Então, eu acho que, essa proposta de... da... avaliação do estudante, é uma proposta que nós estamos construindo no dia a dia e que, em algum momento vai ser colocada no projeto pedagógico.

P14: [...] eu acho que a primeira coisa assim que me veio à mente é o tanto que é... assim, quando eu fui entrando no projeto, já fui me dando conta do tanto que de fato assim, o que tem de produção de conhecimento na área médica sobre educação médica... e assim, é tão... tão amplo né? E está muito assim à frente da minha área, né? Embora sendo um curso na área da saúde, mas com pouca inserção assim, né?

Principalmente no contexto nacional, com pouca produção, com pouco amadurecimento mesmo, né?

P04: Eu lembro que todo mundo falou assim ‘ah, a forma de avaliar está equivocada’ e aí deram exemplos e aí eu coloquei o meu exemplo, na minha disciplina, como eu faria isso. As pessoas não conseguiam enxergar. Então eu falei “bom, então não estou tão... o problema não é só meu...” entendeu? (Risos). Assim, porque é uma realidade diferente. Então não dá para todo mundo implantar a mesma coisa porque são realidades diferentes.

Desenvolvimento Docente contínuo

Os professores concordam que há a necessidade de investimento contínuo em ações de DD. Os momentos iniciais de formação ajudam, porém, para se implementar a avaliação formativa ou um sistema programático, de modo funcional e sustentável ao longo do tempo, é importante que haja constante estudo, evidências, potência nos debates e acompanhamento das iniciativas.

P04: Então, na minha prática... eu, eu falo que eu não consegui implantar como se devia, porque tem regras, não é simples, tem técnica e não é simples implantar. Eu acho que inclusive para, para implantar a gente tem que estar constantemente estudando, não um curso que forma.

P11: A gente estava tentando se adaptar a alguma coisa, apesar da necessidade de ter esse treinamento, a gente estava tentando se virar com o que tinha.

P05: É reforçar né, quando a gente fez aquela oficina *online*, aquele encontro *online*, ficou muito com sabor de quero mais, quando é que vão fazer outras.

P25: (...) isso é muito importante né, você estar num enfrentamento é... ideológico é, e tentar defender algo, quando as pessoas têm pouca formação a respeito, pouco conhecimento e o debate vai simplesmente para minha preferência, para o que eu gosto ou para o que eu sei, esse é um debate infrutífero.

Tema (3): Possibilidades para o desenvolvimento da avaliação formativa e sistemas de avaliação (“As sementes foram lançadas...”)

O Quadro 5 traz a síntese da análise de conteúdo que gerou este terceiro grande tema.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias (ideias referidas sobre o Tema 3: Possibilidades para o desenvolvimento da avaliação formativa e sistemas de avaliação (“As sementes foram lançadas...”).

| Categoria | Subcategorias (Ideias referidas) |
|--|---|
| Fortalecimento da cultura institucional de avaliação | Capilarização de ideias e práticas sobre avaliação e confiança entre os pares |
| Elementos que podem colaborar para a implantação de sistemas de avaliação | Implantar o trabalho em etapas |
| | Professores formadores como modelos de inspiração |

Fonte: elaborado pelo autor. Ribeirão Preto, SP, 2022.

Fortalecimento da cultura institucional de avaliação

Nesta categoria, os recortes discursivos mostram que há grandes chances de os sistemas de avaliação e a avaliação programática, com enfoque na finalidade formativa, serem efetivados, uma vez que as ações de DD ajudaram a capilarizar ideias, reflexões e práticas entre os docentes e outros profissionais, de modo significativo e confiável.

Capilarização de ideias e práticas sobre a avaliação e confiança entre os pares

Se por um lado a cultura institucional de avaliação pode representar um desafio, por outro, ela também pode ser uma potência. Conforme as reflexões e os fazeres sobre o “assunto avaliação do estudante” passam a circular coletivamente, isso colabora para que a implantação de sistemas ou a promoção às situações mais formativas sejam realizadas mais vezes. Os participantes relatam que as atividades de DD deixaram um legado importante, ampliaram a rede de envolvidos, capilarizando conceitos e ações entre vários profissionais e instâncias dos cursos e IES. Relatam, ainda, um sentimento de confiança entre os participantes com seus pares, já que houve receptividade quanto às ideias, conceitos e propostas vividas nas Oficinas.

P15: [...] a gente trouxe uma cultura, que dizer, veio para contribuir com a cultura da avaliação, né? Como as Oficinas aconteceram e a gente envolveu os outros cursos, a gente procurou ampliar a base de sustentação para outras situações... Então, isso está contribuindo para uma cultura da avaliação e a gente tem uma estrutura de muita capilarização entre os professores, então isso contribuiu para uma coisa que... na realidade você diz: “eu faço uma oficina e as pessoas gostam”, legal, ótimo, aí você tem um nível de satisfação de curto prazo. Mas quando você tem, uma coisa que você percebe que tem uma efetiva possibilidade de mudança e você percebe isso acontecendo ao longo do tempo, então você sente que efetivamente tem a função de semear e observar já algum fruto, não é?

P03: [...] foi um alimento assim que me nutriu, eu acho que ajudou a florescer essa semente que eu acredito assim, de uma avaliação mais qualitativa, mais personalizada, mais complexa... Então acho que foi isso, acho que foi muito bom, porque consegui, uma vez nutrida, consegui nutrir o meu grupo e eles confiaram em mim [...] brotou, germinou, para continuar na analogia do jardim, né.

P10: A gente conseguiu capilarizar mais. Eu acho que agora é cuidar para que a gente não perca esse, esse, esse avanço e que até ele frutifique mais.

Elementos que podem colaborar para a implantação de sistemas de avaliação

Nesta categoria, foram reunidos discursos com “pistas” ou sugestões de elementos que podem ajudar no avanço e na implementação de sistemas de avaliação mais fortes e integrados, que priorizem a avaliação formativa. São eles: dividir o trabalho em passos gradativos, reconhecer professores como modelos, investir no DD e fortalecer as comunidades de práticas.

Implantar o trabalho em etapas

Os discursos mostram que implementar sistemas mais encorpados de avaliação, como a programática, pode ocorrer de modo paulatino. As finalidades formativas podem constar em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, mas, talvez seja interessante localizar as ações primeiramente nos anos finais (nos quais essas práticas se mostram já mais estabelecidas) e ir voltando para os anos iniciais (onde será preciso envolver mais docentes de diversos departamentos e ciclos).

P03: Quando a gente está falando de uma avaliação formativa genuína e estruturada, ela tem que ser factível. [...] eu sozinha não daria para fazer, então tem um passo antes, um passo de cada vez, que é mobilizar todo corpo docente, corpo que participa dessa disciplina, para que essa avaliação seja formativa e mais homogênea.

P08: Talvez né, eu vejo assim, que vai ser em...em tijolinhos ou em degraus. A gente começar a instituir isso nos cursos, né, sair daquele formato de avaliação individual de disciplina e passar a fazer essa avaliação, seja de semestre, seja anual, é... provavelmente vindo dos últimos anos para os primeiros, até porque os primeiros envolvem principalmente professores de outros departamentos, em que a gente não tem um contato tão estreito, né.

Professores formadores como modelos de inspiração

Nas falas surgem referências ao papel de facilitadores experientes e/ou professores que sirvam de modelos, incentivadores por sua *expertise* profissional, para ajudar na condução de novas atividades de DD, o que pode motivar a implementação de novas propostas de avaliação e nortear caminhos. Importante ressaltar que os discursos realizados nessa etapa prospectiva da pesquisa reforçam resultados similares que apareceram na etapa retrospectiva.

P11: Então, é, eu acho que foi a parte mais importante, quando...eu lembro muito do Prof. T. falando “*Feedback, feedback*”. Depois veio o Prof. V. na aula seguinte falando novamente isso. Eu falei “Eu sempre achei isso importante né, mas será que eu estou fazendo isso?”

P20: “Olha, dá para fazer diferente, vamos lá, dá certo, é melhor! Né?”. Então vem com esse incentivo, e vocês vieram e, e fizeram essa diferença, pelo menos para mim fez muita diferença, certo? Então, eu queria agradecer a toda equipe e que, que vocês continuem, deem continuidade, continuem indo nas instituições e se puderem voltar para cá, voltem!

P22: Eu acho que quando a gente tem essa orientação bem precisa, fica mais fácil. É... os professores, V. e M., tiveram uma relação muito próxima das pessoas e muito acolhedora também. A forma como apresentaram foi uma forma bastante interativa, eu percebo também que quando isso é trazido por médicos, pessoas da saúde, reconhecidos, tem uma força muito maior...

P14: Eu lembro muito dos [professores] V., do T., e mesmo assim, os convidados internacionais tinham um convite assim: ‘Olha, vamos né, se acheguem, venha pensar conosco, venha conhecer esse mundo’ e de uma maneira muito agradável.

P23: [...] a gente ter a M.H. como referência de ir atrás né, de, de pedir ajudar, de seguir as coisas que ela fala, foi muito importante para mim, pessoalmente, como docente.

Desenvolvimento Docente e comunidade colaborativa de práticas

Em suas falas, os participantes fazem menções contundentes de que o investimento na capacitação docente permanente, nas comunidades colaborativas e no fortalecimento coletivo, serão fundamentais para que os avanços na avaliação continuem ocorrendo.

P10: Então, eu acho que foi providencial e que eu aproveitei essa, essa conveniência de que não era só mais a coordenadora falando ou a coordenação de cursos falando ou a direção. Tinha um respaldo de um projeto coletivo que nós estávamos muito amparados.

P07: Eu tenho chegado à conclusão de que a gente realmente tem que trabalhar em grupo para fazer isso e ter esse time aí de parceiros é, é muito interessante, que talvez os caminhos que vocês possam seguir sejam de promover desenvolvimento docente.

P07: [...] a gente está montando agora um...tipo um...um modulozinho assim de kit básico né, de ensino e vou pedir para o V. e o T. gravarem aula para mim, eu falei “olha, eu não dou conta de fazer tudo, vamos...vamos pedir ajuda aí para os universitários”. Então é isso, assim, e essa coisa da comunidade prática foi muito boa para mim.

P16: Eu acho que a continuidade da, do estudo que vocês estão fazendo, em relação à avaliação. É...jogar essas sementes, em outras instituições, vai fazer uma diferença na formação que a gente pretende ter, nos nossos futuros alunos de sempre. Eu acho que a gente está precisando muito desenvolver a parte do raciocínio, que as pessoas vejam lógica no que estão aprendendo, e não simplesmente copiar e colar.

P21: [...] durante a pandemia, fiz no ano passado mais de 500 provas, revisei e coloquei no sistema. E, e, ajudou muito, muita coisa que eu aprendi no LAG, inclusive revisei muita bibliografia que deixaram lá para a gente, revisei muita coisa para poder ajudar os professores a fazer avaliações melhores dentro do possível. Ajudei e fui ajudada. Então foi muito importante.

P14: [...] um ambiente colaborativo, é algo que também assim me chamou bastante a atenção, que eu gostei muito, né.

P03: (...) acho que agora com o LAG, com as leituras, com o avanço das evidências também profissionais, com as experiências que Botucatu ajudou bastante também nessa implementação, então essa rede, acho que isso é legal também né?

6. DISCUSSÃO

Esta discussão visa articular os achados em torno das percepções dos participantes das atividades de DD, contribuindo para ampliar o olhar sobre os efeitos positivos e perenes que esse tipo de intervenção pode gerar sobre a avaliação do estudante em cursos de graduação das profissões da saúde.

Os resultados obtidos mostram que os impactos de tais ações incidem tanto individualmente (por meio do aprimoramento da própria atuação profissional docente) quanto se estendem para o âmbito coletivo e o organizacional das IES, promovendo maior abertura para discussões acerca do tema, probabilidade de implementação de sistemas de avaliação, além da melhoria na relação professor-aluno, valorização docente, aumento da sensação de pertencimento às comunidades de práticas, etc.

Para a compreensão global de diferentes contextos, esta pesquisa combinou estratégias e abordagens diferentes junto aos participantes, as quais corroboram com Steinert *et al.* (2016) que, em uma revisão sistemática sobre avaliação de programas de DD, recomendaram o uso de múltiplas fontes de dados e de instrumentos validados, bem como a avaliação das mudanças ao longo do tempo.

Nesse sentido, o leitor encontrará como ponto de partida a discussão dos resultados dos diagnósticos iniciais de cada IES sobre como estavam os processos avaliativos em suas diferentes finalidades, e depois uma comparação das melhorias percebidas por meio de outro diagnóstico final, feito bastante tempo após as ações de DD. Seguindo, também irá se deparar com a avaliação da própria intervenção de DD, realizada a partir dos materiais levantados, à luz do Modelo Kirkpatrick e dentro do contexto da pesquisa quantitativa e qualitativa, que possibilitou a interação dos achados e a abertura para compreensão das realidades.

Gestores locais de 23 cursos de graduação emitiram suas opiniões antes das atividades de capacitação docente, trazendo informações relevantes nos diagnósticos que, preliminarmente, confirmam as premissas deste estudo. No cenário anterior às intervenções de DD, em 70% dos cursos, a responsabilidade pela avaliação ficava totalmente a cargo do docente ou dos coordenadores da disciplina/ unidade curriculares. Em apenas 30% deles, essa atribuição era compartilhada com outras instâncias, por exemplo, comissões de curso, direção, etc. Conforme o pressuposto, este dado confirma a relativamente reduzida participação institucional na avaliação do estudante.

A avaliação dos diferentes domínios (cognitivo, habilidades clínicas e atitudinal) era praticada pelos cursos de diversas maneiras, nas suas diferentes etapas. Os métodos mais citados de avaliação de conhecimentos foram os testes de múltipla escolha e provas com questões abertas, com 55% das respostas. Para a avaliação das habilidades procedimentais, a aplicação de provas práticas, de laboratório e a realização do exame clínico estruturado por estações (*OSCE*) foram os mais recorrentes, surgindo em 44% das respostas dos participantes.

Estes dados mostram diversidade de métodos sendo empregados na avaliação dos diferentes domínios, em especial, entre os cursos de Medicina, foi possível notar uma gama maior deles e mais experiência acumulada nos seus usos. Nas disciplinas ou estágios dos demais cursos da saúde, pareceu ser mais comum a utilização de simulações, relatórios de acompanhamento e discussões de casos clínicos. Embora difusa, haver essa diversidade é algo positivo, uma vez que Tibério *et al.* (2012) e Panúncio-Pinto e Troncon (2014) argumentam que a avaliação prática de habilidades clínicas é uma das atividades mais fundamentais dentro do processo formativo do estudante, futuro profissional da saúde. Portanto, obter informações sobre como anda o domínio dessas habilidades não incide somente no seu uso para correção de deficiências, mas, principalmente, para o reforço das fortalezas do desempenho do avaliado.

Quanto à avaliação de atitudes, foram mantidas as descrições dos próprios participantes sobre os muitos instrumentos usados e critérios que eles esperavam dos estudantes acerca do comportamento profissional e ético nas aulas, nos estágios, nas interações com pares, com professores, supervisores e pacientes, de acordo com os momentos de formação. Nos registros, houve menções de falta de clareza em relação à execução desse tipo de avaliação e da necessidade constante de capacitação docente para este fim.

Sobre este último aspecto, Zabala (1998) esclarece que a avaliação dos processos de aprendizagem atitudinal gera uma notável insegurança, um dos motivos é porque o pensamento de cada professor está ainda mais condicionado por posições ideológicas do que nos outros tipos de conteúdo avaliativos (cognitivo e procedimental), além de:

nos encontramos diante de uma tradição escolar que tendeu fortemente a menosprezar estes conteúdos e que reduziu a avaliação a uma função sancionadora, expressada quantitativamente, fato que provocou a ilusão de se acreditar no rigor de suas afirmações porque são matematizáveis (ZABALA, 1998, p. 208).

O autor defende que a fonte de informações sobre o avanço na aprendizagem atitudinal se dará por meio da observação sistemática de opiniões, atuações em atividades grupais, distribuição de responsabilidades e tarefas, etc. Nos diagnósticos respondidos, os

curso de Medicina referiram-se a métodos padronizados, por exemplo, *Mini CEX*, Avaliação 360°, *OSCE*, entre outros. Nos demais cursos, em sua quase totalidade, houve registros de instrumentos escolhidos ou desenhados pelos professores para avaliar os aspectos atitudinais, mediante as necessidades, sendo, portanto, incerto o seu grau de qualidade.

Mesmo diante do rol diversificado de estratégias de avaliação, os dados iniciais mostraram que mais da metade dos cursos (52%) não mantinham equilíbrio entre as finalidades somativa e formativa das avaliações, prevalecendo a primeira sobre a segunda. Mais uma vez estes achados confirmam as premissas do estudo, relativas ao uso predominante de avaliações somativas nos diferentes cursos. A mesma porcentagem, referiu ter domínio satisfatório de práticas de *feedback* sobre o desempenho dos estudantes, o que pode, de certa maneira, justificar a menor presença da avaliação formativa.

Como comentários adicionais, os líderes registraram tomar mais consciência sobre a multiplicidade de métodos existentes para avaliação, entendendo que eram os docentes de seus cursos que os definiam e que a escolha procurava levar em conta o alinhamento com os objetivos de aprendizagem de suas disciplinas, estágios, etc. Essa diversidade, em si, não é ruim, no entanto, Epstein (2007, p. 388) aponta que “todos os métodos de avaliação têm pontos fortes e falhas intrínsecas. O uso de múltiplas observações e vários métodos de avaliação diferentes ao longo do tempo pode compensar parcialmente as falhas em qualquer método”.

Preliminarmente, os gestores ainda mencionaram certo desconhecimento quanto ao momento em que determinadas estratégias eram usadas ou a falta de acesso pleno àquilo que era feito no interior de cada curso. De novo, estas observações reforçam a interpretação de que predomina nas várias graduações a reduzida participação institucional no processo de avaliação.

Vale dizer que os diagnósticos expressos por eles foram apresentados durante a realização de cada oficina de DD, separadamente, e, à época, serviram como formas de compreender o contexto institucional local. Porém, quando reunidos, compuseram parte dos instrumentos analisados na fase retrospectiva, compondo um quadro geral aplicável ao conjunto dos cursos participantes do Projeto LAG-NBME, e, talvez, representativo do cenário nacional.

À luz dessas descobertas, novos instrumentos de investigação foram especialmente elaborados e, a seguir, validados por “juízes” para a etapa prospectiva desta pesquisa, com o

intuito de captar as percepções dos gestores, desta vez, cerca de 12 meses após as ações de DD.

Os resultados do novo inquérito revelaram percepções de mudanças significativas. No recente panorama, a responsabilidade pela avaliação do estudante, antes feita predominantemente pelo professor ou pela unidade curricular, diminuiu de 70% para 42%, segundo a visão dos gestores. Já o compartilhamento dessa atribuição com outras instâncias aumentou de 30% para cerca de 44%. Isso leva a inferir que tenha ocorrido uma movimentação de paradigma, com tendência a maior partilha na organização, na revisão e aplicação do processo avaliativo e no seu acompanhamento. É plausível supor que estas modificações tenham decorrido das ações de DD, mas a falta de grupo ou situação de controle dificulta saber se outros fatores contribuíram na origem das alterações.

Segundo os gestores, a experiência de passar por um programa de DD levou à clarificação e avanços nos principais métodos usados para avaliar o domínio cognitivo, bem como nas estratégias para a avaliação de habilidades clínicas e das atitudinais. Eles notaram melhoria no entendimento quanto ao emprego das finalidades somativa e formativa da avaliação em seus cursos, assim como, notadamente, afirmaram ter havido aprimoramento na provisão de *feedback* aos estudantes, por parte do corpo docente.

Alguns registros mencionaram a ocorrência de discussões e estudos para aperfeiçoar a avaliação, buscando saber, por exemplo, quais as áreas de conhecimento poderiam se beneficiar da inclusão de exames mais estruturados por estações e outras práticas. Foi registrado ainda o aumento do uso de ferramentas virtuais com aplicação mais efetiva e rápida das devolutivas, por meio de *feedbacks* imediatos. Por fim, houve manifestações de reconhecimento da necessidade de capacitação nesses quesitos.

A comparação entre os diagnósticos iniciais com os finais trouxe dados bem diferentes uns dos outros, levando a crer que as atividades de DD, desenvolvidas no âmbito do Projeto LAG-NBME pelo CDDE da FMRP-USP, foram fundamentais no processo. Considerar a visão e a voz de diferentes experiências educativas de diversas profissões de saúde, vai ao encontro de Reeves (2010), quando diz que é preciso ir além dos estudos em um único local, para envolver colegas de outras instituições, capazes de fornecer inferências empíricas que podem construir uma base de evidências mais abrangentes.

Pela coletânea de fontes de dados, foi visto que as intervenções de DD tiveram sucesso por diferentes motivos, os quais puderam ser apreciados a partir do “Modelo de Avaliação de Programas de Kirkpatrick, uma das estratégias mais abrangentes para avaliar o treinamento

organizacional” (ABDULGHANI *et al.*, 2014, p. 25). Um modelo considerado adequado e factível para essas situações, que também já foi utilizado em duas revisões de literatura relativamente recentes (LESLIE *et al.*, 2013 e STEINERT *et al.*, 2016).

Ele é composto por quatro níveis essenciais de apreciação, sendo que cada um deles tem uma contribuição ou impacto sobre o próximo. A partir de sua adoção nesta investigação, tem-se que no primeiro nível o foco foram as percepções dos participantes sobre as Oficinas de DD e seu programa, considerando as reações de satisfação. Imediatamente ao final dos eventos, foram utilizadas fichas para apreciação da sua qualidade pelos envolvidos. Mais tarde, esse material compôs o *corpus* de instrumentos da etapa retrospectiva desta pesquisa.

Os resultados obtidos foram expressivos em níveis positivamente elevados. Com maior relevo, o papel dos facilitadores atingiu patamares de satisfação de 100% na Oficina Centralizada e acima dos 93% nas Oficinas Descentralizadas. A ênfase dada à excelência dos professores como moderadores na promoção de debates permeados de conhecimentos, exemplos práticos, estratégias inovadoras, dramatizações e simulações, com postura acolhedora e respeitosa, ficou evidente ao longo deste estudo. As percepções sobre a qualidade dessa atuação durante as oficinas puderam ser comprovadas não apenas nas altas porcentagens, como também, na análise dos comentários e no conteúdo das entrevistas (relatos P11, P14, P20, P22 e P23, tema 3)², os quais ressaltaram a experiência proveitosa de estar diante de pessoas que motivaram a aprendizagem e a participação, com sabedoria e afeto.

No contexto da Educação em Saúde, costuma-se usar o termo “modelo” (*role model*) para definir o profissional que serve de exemplo, por suas qualidades positivas, sendo imitado pelos outros, por demonstrar habilidades e características pessoais que os impressionam e inspiram (SILVA *et al.*, 2019). As características percebidas pelos participantes deste estudo pareceram associar os facilitadores a bons modelos. Burgess, Oates e Goulston (2016), por exemplo, descreveram os atributos ideais referenciados por estudantes da saúde aos seus tutores clínicos. Além de bons profissionais, o modelo é a pessoa que incentiva o aprendizado, transparece empatia, respeito e compaixão, é inspirador, tem entusiasmo, mostra perspectivas positivas e boas habilidades de comunicação.

Ao longo da trajetória profissional, mirar-se em boas referências pode influenciar positivamente escolhas de cada um. Piccinato *et al.* (2017), confirmam que grande parte de residentes nas áreas da Cirurgia reconhecem ser influenciados por modelos, e, embora as

² P = Relatos dos Participantes das entrevistas, que podem ser consultados nos Temas na parte de resultados.

características técnicas sejam as mais dominantes, as qualidades humanísticas também revelam impactos.

As impressões dos participantes sobre o papel dos facilitadores vão ao encontro do que Paulo Freire (1996) ressaltou como um dos saberes necessários à prática educativa, considerando ensinar como uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade:

A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético (...). Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino de conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum desses termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (FREIRE, 1996, p. 95).

Em continuidade às reações acerca das intervenções de DD, na Oficina Centralizada, os níveis considerados como “muito bons” atingiram 100% das respostas para a organização geral, as dinâmicas de desenvolvimento do programa e as atividades de aprendizagem. Já nas Oficinas Descentralizadas, esses mesmos quesitos oscilaram de 75% a 86%.

Embora não descritos nos resultados devido ao dimensionamento desta pesquisa, alguns comentários registrados pelos participantes em espaços livres das fichas de avaliação (reservados para uma fase de análise oportuna), diziam que as Oficinas haviam sido excelentes oportunidades de formação e reflexão, contudo, diante de temáticas complexas, o tempo se fazia curto para uma melhor assimilação de parte delas. Talvez resida nessa impressão uma possível explicação para as diferenças percebidas entre um agrupamento e outro.

De toda forma, do ponto de vista da interação com os participantes, em todas as Oficinas foram usadas metodologias ativas de trabalho, alternando breves explanações e ações em pequenos grupos. Isso serviu para fomentar as discussões sobre a avaliação do estudante, assim como contribuiu para o engajamento das pessoas em tarefas que levaram em conta as suas experiências com a docência e as colocaram como protagonistas nas proposições.

Os encontros entre professores, gestores e profissionais que colaboram no cotidiano educativo e de avaliação dos cursos, além de serem atraentes (STEINERT *et al.*, 2010) e de consistir em uma rica experiência interprofissional, “por demonstrarem a valorização de processos de aprendizagem compartilhada no enfrentamento de contextos e problemáticas complexas” (BRASIL, 2017b, p. 8), também os colocou em condições especiais de aprendizes.

Iglesias e Pazin (2014) relatam que os adultos possuem maneiras próprias de se instruir, eles retêm maior quantidade de informação quando o que está sendo ensinado é congruente com o que necessitam aprender. Assim, as abordagens para mobilizar os participantes, baseadas em princípios de aprendizagem adequados à essa fase da vida, como a aplicação prática dos conteúdos às suas realidades, com autonomia (KNOWLES, 1984), foram bem-vindas e reconhecidas como eficientes.

Estratégias como *Team Based Learning* (TBL), *Problem Based Learning* (PBL), Problematização e atividades em agrupamentos menores, têm sido utilizadas já há algum tempo em programas de capacitação e em outros cenários educacionais. Elas procuram criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em equipes, já que possibilitam maior interação e colaboração centradas naqueles que estão aprendendo (BOLLELA *et al.*, 2014).

Escolher metodologias ativas como cerne para as ações de DD, considerou o fato de serem situações adaptáveis de aprendizagem individual e colaborativa, por envolverem os participantes em atividades práticas, fazendo-os agir intensamente na conexão entre os conhecimentos teóricos e os contextos de aplicação real, enquanto refletiam sobre aquilo que faziam (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Em continuidade à análise das percepções dos participantes, em relação ao quesito infraestrutura das intervenções de DD, os resultados mostraram satisfação de 70% deles em nível “muito bom”. A organização das Oficinas ficou a cargo de cada IES, com orientações do CDDE-FMRP-USP, e cuidar dessa logística pareceu ter sido algo mobilizador, pois conferiu sensação de orgulho e responsabilidade para escolas anfitriãs da vez (relato P22, tema 1).

Troncon (2014) aponta que a eficácia do processo educativo, na concretização do aprendizado, depende de vários fatores, dentre os quais, um dos mais essenciais é o ambiente educacional, compreendido como a junção entre os elementos do espaço físico e das relações que nele se estabelecem. É preciso, portanto, cuidar desses ambientes, pois eles impactam no rendimento do aprendiz e em sua satisfação com o percurso vivenciado, algo fortemente percebido pelos participantes das Oficinas de DD.

Quanto ao uso do ambiente virtual na plataforma *Moodle*, o índice “muito bom” de satisfação ficou um pouco acima de 50%, levando à inferência que, para muitos, isso consistiu em novidade, uma fonte adicional de aprendizado ou uma dificuldade em lidar com a tecnologia para os que tinham menor familiaridade com este tipo de recurso. Haar e Romero (2017) e Sampaio *et al.* (2020), destacam que a utilização dessa plataforma tem crescido de

30% a 50% a cada ano, não de forma homogênea, mas com destaque por ser um artifício de manuseio autônomo pelo docente.

No geral, a alta satisfação dos participantes em relação às Oficinas de DD ajuda a reforçar a importância de oferecê-las intencionalmente e de desenvolvê-las com o emprego de estratégias que mobilizam o corpo docente. Ghazvini, Mohammadi e Jalili (2014), conduziram um estudo similar na Universidade de Ciências Médicas de Mashhad, Irã, no qual também foi descrito que a maioria dos participantes classificou a qualidade geral do *workshop* desenvolvido como boa, tendo o programa atingido seus objetivos. Além disso, a avaliação dos impactos dos eventos, demonstrou que a participação dos professores resultou em melhora significativa nos seus conhecimentos e nas suas atitudes.

Para saber se o mesmo ocorreu no escopo desta pesquisa, é preciso avançar nos patamares do Modelo Kirkpatrick. Assim, o segundo nível consistiu na verificação da aprendizagem, onde se buscam evidências de que os participantes adquiriram novos conhecimentos, o que facilitaria possíveis mudanças futuras em suas condutas profissionais.

Steinert e Mann (2006, p. 317), afirmam que uma das metas dos programas de desenvolvimento docente é a de “ajudar professores e educadores a desenvolverem habilidades relevantes para a sua instituição e adequadas à sua posição e às suas responsabilidades, além de auxiliá-los a manter e a sustentar a sua vitalidade como educadores, no presente e no futuro”.

Os resultados do instrumento aplicado ao término das Oficinas, buscando o cotejo entre os níveis anteriores e atuais de conhecimento, mostraram os níveis prévios que gestores e demais participantes tinham sobre tópicos relativos à avaliação do estudante e quais foram os ganhos imediatamente obtidos após as ações de DD. Mais tarde, com novo um questionário e as entrevistas da etapa prospectiva deste estudo, as percepções sobre as aquisições cognitivas foram complementadas.

De 15 itens possíveis de serem referenciados, foram selecionados quatro deles, julgados como os que melhor ajudavam a explicar a natureza dos sistemas de avaliação e a avaliação programática, além de ser uma estratégia de dimensionamento do uso dos dados da pesquisa.

Logo, quanto aos conhecimentos sobre princípios e finalidades da avaliação do estudante antes das atividades de DD, tanto gestores quanto os demais participantes partiram de níveis iguais, mas os primeiros tiveram uma ascensão ligeiramente maior que os segundos. No quesito conhecimento sobre sistemas de avaliação programática, todos os participantes

apresentaram conhecimentos prévios bem elementares, porém, após as ações de DD, tiveram um ganho expressivo, o que leva a inferir que se tratava de um conceito educacional novo, que gerou interesse e curiosidade e que para muitos estava acabando de ser introduzido em sua IES.

O conhecimento sobre avaliação formativa do estudante, seu significado e sua relevância, registrou inicialmente patamares parecidos entre gestores e professores. Depois, ambos os públicos tiveram significativo aumento, o que sugere que esse tema tem ganhado espaço nas discussões institucionais.

Norcini (2019) argumenta que o interesse recente na avaliação formativa tem sido impulsionado por pesquisas que indicam que ela tem impactos consideráveis na aprendizagem, no entanto, ainda há desafios a serem vencidos e assuntos a serem investigados, indicados por questões como: Quais os efeitos de se usar a mesma avaliação para fins formativos e somativos? Quais são as características de uma avaliação formativa eficaz e do *feedback* fornecido com base nela? Como os estudantes podem ser motivados a usar o *feedback* que recebem? Como treinar os professores para produzir avaliações eficazes desse tipo?

Embora ainda não se tenha respostas para essas indagações, neste estudo, no que tange ao provimento de *feedback* aos estudantes, componente fundamental da avaliação formativa, os resultados foram interessantes. Eles indicam que o maior nível de crescimento foi percebido pelos participantes das Oficinas Descentralizadas, que eram majoritariamente docentes ativos nos seus cursos, isto é um aspecto bem positivo, pois, em geral, são esses profissionais que se encontram mais envolvidos com a ponta do processo de ensino-aprendizagem, no contato direto com o estudante de graduação. Para este público, o *feedback* passou a ser visto como algo suscetível de ser aplicado de muitas maneiras, de forma mais adequada e sistemática.

Zeferino, Domingues e Amaral (2007) discutem que é preciso disponibilizar aos professores um conjunto de práticas e de informações que aprimorem as suas habilidades de fornecer *feedback* e de utilizá-lo como estratégia frequente de ensino.

Por sua vez, Kilminster e Jolly (2000) discutem que os programas de DD devem contar com este componente, pois há evidências de que são amplamente aceitos pelos docentes e que apresentam efeitos decisivos quando o aprendizado da habilidade de fornecer devolutivas é explorado. Afinal, segundo Zabala (1998, p. 216), o “*feedback*, como informação dos conhecimentos dos processos e resultados da aprendizagem, deve ser uma

verdadeira ajuda, não uma constatação de carências que certamente o próprio aluno já conhece bastante bem”.

A percepção de aumento de conhecimento em todos esses quesitos pôde capacitar o fazer docente em sua prática cotidiana, ampliando o seu repertório educacional de estratégias, em especial, facilitando a preparação de terrenos mais férteis a processos avaliativos mais globais, integrados e a uma cultura da avaliação programática, abordagem “que vem sendo utilizada em várias escolas médicas de todo o mundo, tornando-se cada vez mais popular para o contínuo desenvolvimento profissional” (SCHUWIRTH; VAN DER VLEUTEN; DURNING, 2017, p. 211). Ademais, à medida que gestores e professores partem de um mesmo patamar de conhecimento, aprendem e crescem juntos, todos podem se sentir mais bem preparados e empenhados para discutir, refletir e vivenciar tais processos de mudanças.

Um dos motivos de investir em ações de DD é que existem evidências de que elas são efetivas (STEINERT *et al.* 2016). No estudo aqui realizado, foi possível perceber que os conhecimentos adquiridos pelos participantes se mostram consolidados, mesmo após um ano transcorrido das ações formativas, como ressaltam os dados da etapa prospectiva.

Os resultados da aplicação do questionário da etapa prospectiva revelam que houve atribuição de muita importância aos conhecimentos adquiridos à época sobre princípios e finalidades da avaliação do estudante (mais de 90% dos participantes). As ações de DD permitiram que eles conhecessem mais sobre as boas práticas de avaliação, sobre como praticar o alinhamento entre o currículo e a avaliação, assim como reconhecer com maior nitidez a função da avaliação formativa e do *feedback*. Conceitos e práticas, portanto, foram elucidados.

Complementarmente, nas entrevistas, os participantes trouxeram a percepção de que é preciso investir na busca do real equilíbrio entre as finalidades formativa e somativa da avaliação no âmbito das suas atuações profissionais, por meio de reflexões permanentes e da adoção de variadas estratégias. Pelos seus discursos, mesmo reconhecendo que isso representa desafios, os participantes consideram importante ter havido o nivelamento de seus conhecimentos, a partir do acesso a exemplos práticos e modelos explicativos, frequentemente demonstrados na “Pirâmide de Miller” (MILLER, 1990) durante as Oficinas.

Para esses participantes, se antes os processos avaliativos eram feitos mais intuitivamente, depois das atividades de DD, emergiram novas compreensões, expandiram-se as concepções e se abriram os horizontes para novas formas de empreender a avaliação formativa no contexto dos cursos de graduação (relatos P05, P14, tema 1). Pessoas na

condição de gestores, notaram que tiveram seus conhecimentos atualizados e com isso, puderam voltar aos seus grupos mais fortalecidos e confiantes para multiplicá-los, o que foi notado entre os pares (relato P03, quadro 5).

Perceber que é preciso apurar as concepções e os novos fazeres, em um movimento permanente de aprendizagem, é uma condição para o trabalho do “professor crítico, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente [uma vez que] ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

Na diversidade dos discursos, se para alguns participantes, a avaliação formativa mostrou-se orgulhosamente mais consolidada, uma vez que estava estruturada nos alicerces dos seus cursos, para outros, essa finalidade da avaliação foi sendo tanto descoberta quanto aprimorada (relatos P24 e P16, tema 1), conforme o DD ocorria e no retorno às suas atuações, quando puderam exercitar o que aprenderam junto aos estudantes.

Diante disso, o ato de avaliar pôde ser resignificado e reconhecido como uma oportunidade excelente para estimular a aprendizagem, com vistas à almejada autonomia, conforme aponta Souza (2012, p. 2):

Como educador, o professor médico [ou de outra profissão da saúde] irá utilizar a avaliação para oferecer ao estudante subsídios para melhorar seu processo de aprendizado, permitindo que o aprendiz monitore seu caminho de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, para finalmente atingir o grau de autonomia desejado para o exercício de sua profissão (SOUZA, 2012, p. 2).

Todos esses resultados levam a crer que assuntos que estavam aparentemente latentes nas IES, foram impulsionados pela participação das pessoas nas atividades de DD, beneficiando os aprendizados de ambos os públicos, cada qual com suas perspectivas e posições no momento de vida profissional, seja no papel de professores, seja como lideranças.

Após meses da realização do Projeto LAG-NBME, foi interessante conhecer novos índices relacionados aos conhecimentos dos participantes e aos graus de importância atribuídos de impactos em suas práticas. Ouvir os relatos depois do tempo transcorrido das intervenções também contribuiu para a captação das percepções sobre o que os participantes fizeram, sobre como os aprendizados ganharam formas, sobre as marcas deixadas pelo processo.

Subindo para terceiro nível do Modelo de Kirkpatrick, procurou-se obter evidências de que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes aprendidas foram, de algum modo, transferidos para a atuação profissional, repercutindo em mudanças proveitosas no comportamento e no desempenho no trabalho.

Mesmo passado um tempo considerável da participação nas ações de DD, os discursos apontam para uma melhora na elaboração e aplicação das avaliações aos estudantes. Houve reconhecimento de reorientação de práticas, agora bem mais fundamentadas, e aprimoramento das habilidades para conversar sobre a devolutiva junto aos estudantes quanto aos seus desempenhos e resultados em exames. Os participantes relatam ainda ter percebido um refinamento das suas competências para o trabalho docente como um todo, com ênfase às atividades de ensino e na forma de compartilhar aquilo que pretendiam avaliar.

Em graus um pouco menores, mas ainda assim associados à atribuição de muita importância, os participantes registram o sentimento de maior pertencimento à instituição, da aquisição de mais recursos para a atuação docente, do melhor contato com colegas, do maior conhecimento das suas histórias e dos trabalhos que realizam, bem como do estabelecimento de parcerias com outros docentes para acurar a prática profissional.

Esses resultados encontram muitas similaridades em Knight, Carrese e Wright (2007), que postulam que a avaliação dos programas de DD na Educação Médica pode revelar efeitos positivos abrangentes e duradouros sobre a carreira e a vida profissional e particular dos participantes. Nesse estudo, os professores falam do ganho em desenvolvimento pessoal, incluindo o compromisso com a reflexão e o autoconhecimento, a priorização e o estabelecimentos de metas, e do aprimoramento das habilidades de organização e de gerenciamento de tempo. Já em relação ao desenvolvimento interpessoal, houve a percepção de relacionamentos mais saudáveis, com ampliação e qualificação da escuta e da comunicação. Os autores relatam maiores habilidades gerais de ensino, mais confiança em si mesmo, maior concentração do trabalho no estudante e na criação de ambientes de apoio à aprendizagem.

Já na realidade brasileira desta pesquisa, as entrevistas mostraram o reforço do compromisso dos participantes com a formação integral dos estudantes, traduzindo esse princípio em ações. Após o Projeto LAG-NBME, disseram ter aprimorado as suas práticas avaliativas quando, por exemplo, passaram a explicitar os critérios daquilo que seria avaliado já nos primeiros contatos, compartilhando com os alunos antes da realização das provas (relato P14, tema 1). Passaram a seguir mais rigorosamente os passos para se realizar um bom *feedback*, como discutido nas Oficinas e descrito por Borges *et al.* (2014). Relataram estar mais coerentes com o aprendizado por eles proposto em suas disciplinas, tornando o aluno mais receptivo às sugestões e críticas sobre seu desempenho (relato P23, tema 1).

Com isso, de um lado, os discursos mostram que os estudantes se sentiram mais confiantes para realizar as provas, diante da transparência demonstrada pelos professores. Do outro lado, os docentes perceberam-se mais seguros e assertivos para fornecer *feedback*, com bons desfechos, sem muitas queixas ou dúvidas em relação àquelas avaliações que foram feitas (relato P23, tema 1).

Em casos específicos, algumas falas refletem a concretização de ações institucionais de maior alcance, capitaneados por vários dos participantes das Oficinas de DD, como por exemplo, o desenvolvimento de um curso de *feedback* para professores em uma escola superior, ou a introdução de uma prova no modelo *OSCE* em outra, ambas com grande mobilização do corpo docente por serem atividades diferenciadas entre as convencionalmente praticadas (relatos P21, P06, tema 1).

Esses foram discursos emblemáticos que emergiram da Análise temática das narrativas dos participantes, as quais estabelecem relação direta com os objetivos deste estudo. Registra-se para o leitor, que, frequentemente, eles eram compartilhados em tom de orgulho pelo feito realizado e com alegria pelas mudanças nas IES, por meio de manifestações afetivas que reforçam a importância dos efeitos das atividades de DD.

Os resultados mostram também que, após as ações de DD, os participantes puderam novamente pesquisar e rever bibliografias sugeridas nas Oficinas e disponíveis no *Moodle*, levando-os a ter hábitos renovados sobre os seus fazeres apoiados nas evidências, além de reconhecerem as suas identidades profissionais. Foram explícitas as declarações de empoderamento e de maior competência para falar sobre a educação médica nos contextos da atuação (relato P21, tema 3) e da tomada de consciência para além do papel de servidor, mas, sim, no de professor, ou seja, aquele que facilita o aprendizado do outro (relato P18, tema 1).

Extrapolando o campo da docência, efeitos de melhoria foram notados em aspectos da vida pessoal, com o compartilhamento de falas sensíveis dessa transformação. Ao aprender mais sobre *feedback*, os participantes refletiram sobre seus próprios comportamentos, como o jeito de se comunicar com os familiares, passando a apontar críticas ou a ouvi-las de forma mais empática (relato P21, tema 1). Referiram também ter mudado o modo de se comportar coletivamente, com condutas mais cidadãs diante do trânsito ou lembrando que “ser educador” é permanente e ultrapassa o ambiente institucional (relato P17, tema 1). Esses resultados corroboram outros estudos sobre os impactos das ações de DD.

Lieff (2009) conclui que a formação de professores pode ter um impacto importante no desenvolvimento dos valores humanísticos, tanto para eles próprios como para os

estudantes, além de estimular a reflexão sobre o significado de ser professor e sobre a busca pela realização como profissional. Contribuí, ainda, para o desafio de mobilizar para o sentimento de pertencimento à instituição. Moore *et al.* (2014) apontam que os impactos de programas de DD podem ir além dos objetivos de aprendizagem, tendo repercussões nos planos acadêmico e pessoal dos participantes. Para estes autores, os gestores dessas iniciativas podem propor metas mais amplas e ambiciosas, como fomentar a liderança dos professores, criar oportunidades para pesquisas de apoio educacional, orientação acadêmica, estímulos e empenho no trabalho acadêmico e a promoção de laços de pertencimento e de identificação com a cultura e os valores da comunidade acadêmica.

Por fim, o quarto e último nível do Modelo da Pirâmide de Kirkpatrick é considerado um dos mais importantes, todavia, mais difíceis de alcançar. Ele trata de analisar as consequências e impactos sobre os estudantes e a própria sociedade ao seu redor, indagando: será que é possível identificar mudanças significativas? Alguns estudos mostram que esta é uma das respostas mais procuradas por aqueles que propõem os programas de formação e DD, sendo certamente a mais desafiadora para se alcançar, uma vez que, quando se trata de desempenho organizacional concorrem inúmeros fatores, incluído a atuação do próprio corpo docente (BARAB; BARNETT; SQUIRE, 2002; CARVALHO-FILHO; TIO; STEINERT, 2020).

Nesse sentido, um dos limites desta pesquisa, neste nível da avaliação da intervenção de DD, foi ter acesso tão somente às análises dos conteúdos por meio das entrevistas dos participantes e não ter realizado uma investigação *in lócus*, o que permitiria observar a ocorrência de mudanças ou, mesmo, coletar informações de estudantes dos diferentes cursos, o que poderá ser realizado em momentos futuros. Como dizem Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 45), “se escolhermos a técnica de entrevistas, sabemos que não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador”.

Reconhecendo este limite, mas também notando potencialidades, tem-se que o conjunto de falas dos diversos participantes nas diferentes IES, somado às diferentes fontes de informação desta pesquisa, apontam tanto para recuos quanto para avanços, desafios a serem enfrentados na compreensão dos novos conceitos e estratégias na melhor condução da avaliação do estudante, dessa vez, com mais confiança e conhecimentos para enfrentá-los.

Foi dada vazão às situações que mais mobilizaram os participantes, permitindo que se revelassem inferências e entendimentos maiores sobre avaliação formativa e *feedback*,

desafios e possibilidades de implantação de sistemas de avaliação e avaliação programática, entre outros achados, o que corrobora com Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p.81) quando apontam que a análise “trabalha com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem”.

Por um lado, as dificuldades citadas foram muitas. Os participantes abordaram os impactos da Pandemia da COVID-19 e a necessidade da mudança emergencial de práticas, o rearranjo de prioridades sobre o ensino e a aprendizagem diante do contexto sanitário inédito, o que implicou a paralisação de discussões e ações que estavam emergindo sobre a avaliação.

Além disso, eles ressaltaram a necessidade e o desejo que as suas IES equilibrem mais o valor que dão para o pilar do ensino na graduação, assim como fazem com o da pesquisa, pois ambos são importantes para mobilização de ações que melhorem a docência, os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Corrêa *et al.* (2011) já haviam destacado esse fenômeno, dizendo que o campo da pesquisa é fundante na profissão do docente universitário dentro do processo de construção dos conhecimentos, enquanto o campo da docência, ainda é considerado como baixo prestígio acadêmico e social, servindo para a socialização e difusão dos conhecimentos. Para as estudosas:

A pouca valorização dos processos inovadores de ensinar e aprender está relacionada à desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico, principalmente se cotejada com a pesquisa. Isso é mais significativo em alguns campos de conhecimento que em outros, porém se constitui em generalizada realidade, reforçada por processo de avaliação externa. Desse modo, o que traz prestígio ao professor, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisas (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 81).

Por outro lado, como fortalezas percebidas pelos participantes, foi destacado o empenho que os cursos têm feito, reconhecendo incrementos nas práticas avaliativas, o investimento em ações diversas de DD e o apoio que muitas lideranças têm dado à melhor preparação do docente. Sobre este último aspecto, Steinert *et al.* (2016), argumentam que contar com o suporte da gestão, é um ponto primordial para o sucesso das iniciativas de DD nas IES, na perspectiva de engajamento dos professores e preceptores.

No contexto desta pesquisa, para reais mudanças de paradigmas, foi apontada a necessidade de aumentar o tempo e o empenho de toda comunidade em prol do tema avaliação, bem como foi ressaltada a importância lidar com enfiamentos e de sistematizar processos já em andamento, considerando as diferentes realidades dos cursos e investindo fortemente no DD contínuo e regular.

Mereceu atenção a recorrência de falas de que as iniciativas de DD costumam servir para converter os convertidos (P25, tema 2). Ou seja, elas parecem alcançar as pessoas que nas IES já apresentam maior receptividade para discutir e operacionalizar novas práticas, diferentes das já existentes. Os participantes percebem que os mais assíduos a essas intervenções formativas são aqueles pré-dispostos às temáticas, que estão inseridos em algum colegiado relacionado ao ensino de graduação, que partilham do ideal de que é bom estar entre pares e nas propostas que são oferecidas (relato P16, tema 2).

Há, no entanto, aqueles resistentes à adesão aos programas de DD, eles são mais difíceis de captar, apesar dos convites formais e informais realizados. Uma das estratégias de convencimento apontada pelos participantes é que, quando essas pessoas aderem, é porque viram algum bom resultado aparente em relação à prática dos colegas. Isso faz indagar se o sucesso das ações de DD aqui estudado, ocorreu porque já contava com grupos mais suscetíveis ou não a essas experiências, fatores que deverão ser explorados em pesquisas futuras.

Steinert *et al.* (2010) reconhecem que há poucas pesquisas que exploram o porquê da participação frequente de determinados professores clínicos em programas de DD, enquanto outros não costumam comparecer. Os achados desses autores indicam que a procura do grupo assíduo por esses espaços envolve o entendimento de que há crescimento pessoal e profissional, valorização da aprendizagem e das possibilidades de autoaperfeiçoamento, ou ainda, os assuntos trabalhados são vistos como relevantes para as suas necessidades, existe a oportunidade de interagir com colegas, de criar redes e as experiências positivas promovem novos envolvimento. Essas participações são vistas, ainda, como um “antídoto para o esgotamento” (STEIRNET *et al.*, 2010, p. 903) da rotina docente, um motivador pessoal e uma fonte de satisfação.

Os empecilhos para a maior participação que foram identificados incluíram a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho, a pressão externa, a percepção da falta de reconhecimento do envolvimento no ensino e fatores logísticos. Essas mesmas barreiras, no entanto, não impediram os frequentadores recorrentes de participar (IDEM, 2010). Vale dizer que a quase totalidade desses mesmos elementos também emergiu nas entrevistas com gestores, quando os apontaram não em relação à participação nas ações de DD, mas sim, para a implementação de reestruturações mais intensas em seus cursos.

Em outro estudo (VEIGA *et al.*, 2012), a avaliação das experiências no âmbito da Universidade de São Paulo (Brasil), abertas à participação de professores de diferentes cursos

de graduação, mostraram impactos relevantes na visão dos participantes: mudanças positivas da prática pedagógica, com destaque para o aprendizado de técnicas e metodologias para o ensino, da avaliação da aprendizagem e a consciência e a análise reflexiva da própria atuação. Contudo, na avaliação global do programa, em relação à importância dada à formação do corpo docente, houve expressivo interesse dos gestores da graduação, mas somente de uma parcela ainda pequena dos professores, comparada ao número total de docentes desta universidade.

Para os autores, o avançar no processo de desenvolvimento profissional mediante a preparação pedagógica não se dá em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Este é um dos desafios a ser enfrentado, não com base na racionalidade técnica, mas, principalmente, em uma perspectiva que reconhece a capacidade docente de tomar decisões (IDEM, 2012).

De fato, os participantes das atividades de DD visualizam grandes potencialidades a partir dessas intervenções e se sentem implicados em participar das transformações. Eles indicam elementos que podem colaborar na implantação de formas inovadoras de praticar a avaliação do estudante, de forma mais programática, bem como sugerem melhorias em aspectos institucionais.

Por exemplo, apontam que os trabalhos na avaliação possam ser implementados em etapas (P08, tema 3) e que os professores tidos como modelos continuem sendo figuras de apoio às ações de DD. Essas parecem ser permanentes premissas, pois sabem que *ensinar exige a convicção de que mudar é difícil, mas é possível* (FREIRE, 1996, p. 79) e que precisarão de ajuda nas empreitadas em suas IES.

Além disso, Troncon (2016a) lembra que as características e os modos de funcionamento dos sistemas de avaliação programática do estudante:

adequam-se muito bem aos cursos de graduação na área da saúde que, além da educação geral e do desenvolvimento pessoal do estudante, visam à incorporação de habilidades, competências e comportamento profissionais bem definidas e passíveis de avaliação acurada (TRONCON, 2016a, p. 57).

Soma-se a isso a necessidade de formar profissionais que se tornem aprendizes ao longo da vida, que compartilhem responsabilidades, comprometam-se com valores éticos e morais, tendo cultivado características de liderança que lhes permitam construir os sistemas de saúde eficientes e equitativos que a sociedade precisa.

Para Barab, Barnett e Squire (2002) e Carvalho-Filho, Tio e Steinert (2020), tal desafio grandioso pode ser enfrentado com a constituição de comunidades de prática, redes persistentes e sustentadoras de pessoas que compartilham e desenvolvem uma base de conhecimento, alicerçada em um conjunto de crenças, valores, histórias e experiências focadas em uma prática ou empreendimento comum.

O investimento na criação e a crença no potencial de comunidades de práticas se mostraram como fundamentais para dar força às novas investidas de implementação da avaliação programática, se esta for a meta das IES. Os relatos apontam para a necessidade de se contar grupos verdadeiramente parceiros (P10, tema 3), em ambientes de maior partilha de experiências para que os trabalhos em relação à promoção de sistemas de avaliação possam ser, metaforicamente, semeados e dar frutos, e concretamente, discutidos e desenvolvidos em ações.

Comunidades de prática surgidas nos locais de trabalho são grandes indutores de mudanças (STEINERT *et al.*, 2016). Seu sucesso necessita da existência e do compartilhamento de um objetivo comum, do uso do conhecimento para alcançá-lo, da natureza e da importância dos relacionamentos estabelecidos entre os componentes dessa comunidade; das relações entre os partícipes da comunidade e fora dela; e a relação entre o trabalho da comunidade e o valor da atividade (LAVE; WENGER, 1991).

Isso leva a pensar que diante das recorrentes menções dos participantes à importância de trabalhos em grupo, bem como dos facilitadores, seria interessante tê-los ouvido nesta pesquisa para melhor compor o entendimento sobre as atividades de DD e como eles serviram de sustentação e rede aos trabalhos. Como não havia sido desenhada a escuta às suas opiniões, isso certamente poderá ser empreendido em outras oportunidades de pesquisa, já que Leslie *et al.* (2013), em uma revisão sistemática sobre os programas de DD, fazem um apelo sobre a melhor exploração do papel que os mediadores podem desempenhar na medição do sucesso dessas intervenções.

Relatam, ainda, que poucas intervenções focaram na avaliação, apesar de seu papel importante na aprendizagem do aluno, incluindo a aprendizagem que ele possa ter sobre a própria avaliação e como ela se estende a outros contextos (MCLACHLAN, 2006; LESLIE *et al.*, 2013), o que coloca em maior relevo os objetivos do presente estudo.

Apostar, portanto, nas ações de DD e na constituição de comunidades colaborativas de práticas, conforme presente no discurso dos participantes, pode ser um valioso compromisso a ser assumido pelas IES para realizar alterações nos processos de avaliação, com vistas à

implementação de sistemas programáticos e melhoria no contexto acadêmico como um todo. Como dizem Steinert et al. (2016, p.782), “os membros do corpo docente são nosso recurso mais importante; investir no seu crescimento e desenvolvimento é essencial para promover a inovação e a excelência em todos os níveis do continuum educacional”.

Nesse momento da discussão, os dizeres de Miller (1990, p. 67), autor tão mencionado nas atividades de DD, traz uma ideia sobre o que poderá ser encontrado pela frente na introdução de novas ações sobre a avaliação: “não será fácil convencer as faculdades médicas [e demais profissões da saúde] conservadoras, tampouco será possível convencê-los apenas com dados. Mas sem dados, argumentos apaixonados estão fadados a vacilar”.

Por fim, no enfrentamento de uma empreitada como esta, é importante lembrar que há esperança, como mostra Freire (1996, p. 53), “gosto de ser gente porque a história em que faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Que todas essas palavras, dados e reflexões reforcem o otimismo do trabalho docente em promover transformações na cultura da avaliação do estudante. Mesmo sendo trabalhosas, elas podem trazer ponderações ajustadas a cada realidade sobre os resultados produzidos, como os que esta pesquisa relevou a partir das ricas e marcantes experiências que os participantes vivenciaram nas Oficinas de DD do Projeto LAG-NBME, do CDDE-FMRP-USP.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou trazer elementos para o melhor entendimento dos efeitos e da efetividade da participação de gestores e de professores de diferentes cursos de graduação das profissões da saúde, de várias regiões do país, em atividades de DD, a partir de um projeto específico. Tratou de compreender como esta intervenção educacional de grande amplitude, focalizada na avaliação do estudante e que veiculou ideias sobre o conceito e o funcionamento

da avaliação programática, impactou nas atuações dos docentes participantes, reverberando nas práticas das suas instituições de origem.

As apreciações iniciais dessas atividades foram muito positivas e se associaram à percepção de terem gerado ganhos em conhecimentos para a melhoria do trabalho nas gestões e para formação docente como ação contínua, progressiva, que valoriza a prática e a teoria, sem dicotomizá-las (CÔRREA; MELLO e SOUZA; IAMAMOTO, 2016). Prospectivamente, após cerca de um ano após o seu oferecimento, os efeitos das ações de DD continuaram a ser percebidos como duradouros pelas transformações sentidas tanto no âmbito individual, quanto no das suas organizações. A avaliação do estudante, mote dos trabalhos, foi enriquecida pelas discussões, aprendizados e compartilhamentos entre todos, o que culminou em avanços, assim como outros aspectos institucionais também tiveram fortalecimentos.

A combinação de técnicas de pesquisa foi necessária para um entendimento global da intervenção de DD, porém, destaca-se que as entrevistas consistiram em formas privilegiadas de saber mais “sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e, também, sobre o funcionamento organizacional” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23). Por meio delas, um achado importante foi saber que a participação nas atividades de DD impactaram na vida profissional e pessoal dos envolvidos, mostrando que, para além dos conhecimentos e práticas, as relações e as atitudes que circularam naqueles espaços também geraram bens imateriais, como a adoção de novas posturas cidadãs diante da sociedade.

Os resultados respeitaram a diversidade de contextos locais e responderam aos objetivos propostos neste estudo, assim como apontaram lacunas a serem exploradas em estudos futuros. Espera-se que as discussões feitas sobre os achados, possam colaborar para melhor compreensão do cenário atual da avaliação do estudante, valorizando ainda mais as contribuições dos diferentes saberes e práticas dos diversos cursos participantes, bem como suscitando novos estudos pautados na qualidade da formação daqueles que atuam nas profissões da saúde do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULGHANI, H. M.; SHAIK, S. A.; KHAMIS, N.; AL-DREES, A. A.; IRSHAD, M.; KHALIL, M. S.; ALHAQWI, A. I.; ISNANI, A. Research methodology workshops evaluation using the Kirkpatrick's model: Translating theory into practice. **Medical Teacher**, v. 36, suppl. 1, p. 24-29, 2014.

AMEE - AN INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR MEDICAL EDUCATION. **ASPIRE to excellence award: student assessment**. Disponível em: <https://amee.org>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

BARAB, S. A.; BARNETT, M.; SQUIRE, K. Developing an empirical account of a community of practice: characterizing the essential tensions. **Journal of the Learning Sciences**, v.11, n, 4, p. 489-542, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BILAL; GURAYA, S. Y; CHEN, S. The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. **Saudi Journal of Biological Sciences**, v. 26, n. 4, p. 688-697, 2019.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOLLELA, V. R.; CASTRO, M. Avaliação de programas educacionais nas profissões da saúde: conceitos básicos. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 332-342, 2014.

BOLLELA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BORGES, M. C.; MIRANDA, C. H.; SANTANA, R. C.; BOLLELA, V. R. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de profissionais da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Recomendações da Comissão Intersetorial de Recursos Humanos às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Graduação - Área da Saúde. Brasília, 2017a.

_____. Ministério da Saúde. Relatório final da oficina de alinhamento conceitual sobre educação e trabalho interprofissional em saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Brasília/DF, 2017b.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina. 2014.

_____. Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Processo 19.1.460.17.6. Regimento Interno do Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino. Aprovado pela Congregação em 26 de Março de 2019.

BURGESS, A.; OATES, K.; GOULSTON, K. Role modelling in medical education: the importance of teaching skills. **Clinical Teacher**, v. 13, n. 2, p. 134-137, 2016.

CAMPOS, H. H.; CAMPOS, J. J. B.; FARIA, M. J. S.; BARBOSA, P. F. A.; ARAÚJO, M. N. T. Programas de desenvolvimento docente em escolas médicas: oportunidades e perspectivas - mais do que uma necessidade. **Cadernos ABEM**, v. 3, 2007.

CARVALHO-FILHO, M. A., TIO, R. A.; STEINERT, Y. Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. **Medical Teacher**, 2020, Feb; 42 (2): 143-149.

CORRÊA, A. K., MELLO E SOUZA, M. C. B.; IAMAMOTO, Y. Trajetória do Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo: gênese, percurso, avanços, limites e perspectivas. In: CORRÊA, A. K., MELLO E SOUZA, M. C. B.; IAMAMOTO, Y. (orgs). **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 37-55.

CORRÊA, A. K., BÓGUS, C. M., ANASTASIOU, L. G. C., COELHO, L. A., TOURINHO DANTAS, L. E. P. B., RIVAS, N. P., NETO, R. L., JOÃO, S. M. A., HAGE, S. R. V., PÜSCHEL, V. A. A., IAMAMOTO, Y. Formação Pedagógica do Professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G., ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-100.

DESLANDES, S. F. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-50.

DUTRA, R. L. S.; TAROUÇO, L. M. R.; PASSERINO, L., Avaliação Formativa usando Objetos de Aprendizagem SCORM. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2008.

EPSTEIN, R. M. Assessment in Medical Education. **The New England Journal of Medicine**, v. 356, p. 387-396, 2007.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na Educação Presencial, à Distância e Corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHAZVINI, K.; MOHAMMADI, A.; JALILI, M. The Impact of the Faculty Development Workshop on Educational Research Abilities of Faculties in Mashhad University of Medical Sciences. **Future of Medical Education Journal**, v. 4, p. 24-27, 2014.

GOMES, D. F. **Conceitos, atividades e desafios da avaliação formativa nos cursos de graduação em saúde: expressões da literatura.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Latu Sensu) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GOMES, D.; MOITA, M. P.; OLIVEIRA, L. C.; DIAS, MARIA SOCORRO, A. Avaliação formativa em saúde: uma análise das evidências latino-americanas. **Revista Saúde (Sta. Maria).** 2021; 47.

HAAR, E. T., ROMERO, T. R. L. Adesão a tecnologia educacional: o caso do Moodle do Stoa. *In*: 1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo, 25-27 de maio, 2017, São Paulo. **Anais.** São Paulo, Universidade de São Paulo, 2017, p. 188.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Aprendizado de adultos. **Medicina (Ribeirão Preto),** v. 47, n. 3, p. 256-263, 2014.

KILMINSTER, S. M.; JOLLY, B. C. Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. **Medical Education,** v. 34, n. 10, p. 827-840, 2000.

KNIGHT, A. M.; CARRESE, J. A.; WRIGHT, S. M. Qualitative assessment of the long-term impact of a faculty development programme in teaching skills. **Medical Education,** v. 41, n. 6, p. 592-600, 2007.

KNOWLES, M. S. **Andragogy in action: applying modern principles of adult learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

LAVE, J., WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge University Press, Cambridge, MA: 1991, p. 28-43.

LESLIE, K.; BAKER, L.; EGAN-LEE, E.; ESDAILE, M., REEVES, S. Advancing Faculty Development in Medical Education: A Systematic Review. **Academic Medicine,** v.88, p-1038-1045, 2013.

LIEFF, S. J. Perspective: The missing link in academic career planning and development: pursuit of meaningful and aligned work. **Academic Medicine,** v. 84, n. 10, p. 1383-1388, 2009.

MCLACHLAN, J. C. The relationship between assessment and learning. **Medical Education,** v. 40, n. 8, p. 716-717, 2006.

MCLEAN, M.; CILLIERS, F.; VAN WYK, J. M. Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. **Medical Teacher,** v. 30, p. 555-584, 2008.

MEGALE, L., RICAS, J., GONTIJO, E. D., MOTA, J. A. C. Percepções e sentimentos de professores de medicina frente à avaliação dos estudantes – um processo solitário. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 39, n. 1, p. 12-22, 2015.

MILLER, G. E. The assessment of clinical skills/ competence/performance. **Academic Medicine**, v. 65, suppl. 9, p. 63–S67, 1990.

MINAYO, M. C. S (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOORE, P.; MONTERO, L.; TRIVIÑO, M. S.; LEIVA, L. Logros más allá de los objetivos: evaluación cualitativa de un programa de formación en educación médica. **Revista Médica de Chile**, Santiago, v. 142, n. 3, p. 336-343, 2014.

MORAES, D. A. F. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p.233-258, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NORCINI, J; ANDERSON, B; BOLLELA, V.; BURCH, V.; COSTA, M.J.; DUVIVIER, R.; GALBRAITH, R.; HAYS, R.; KENT, A.; PERROTT, V.; ROBERTS, T. Criteria for good assessment: Consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. **Medical Teacher**, v. 33, n. 3, p. 206-214, 2011.

NORCINI, J. What's Next? Developing Systems of Assessment for Educational Settings. **Academic Medicine**, v. 94, n. 11, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development. **Assessment for learning: the case for formative assessment**. 2004. Disponível em: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>. Acesso em 20/01/2021.

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; TRONCON, L.E.A. A formação e o desenvolvimento docente para os cursos das profissões da saúde: expandindo os horizontes. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 48, n. 3, p. 205-208, 2015.

_____ Avaliação do estudante - aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 314-23, 2014.

PICCINATO, C. P.; RODRIGUES, M. L. V.; ROCHA, L. A.; TRONCON, L. E. A. Characteristics of role models who influenced medical residents to choose surgery as a specialty: exploratory study. **Medical Journal**, v. 135, n. 6, p. 529-534, 2017.

PIMENTA, S. G., ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-100.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRICINOTE, S. C. M. N.; PEREIRA, E. R. S. Percepção de discentes de medicina sobre o *feedback* no ambiente de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 3, p. 470-480, 2016.

SAMPAIO, S.; ROCHA, J.; GALVÃO, C.; TARCIA, R.; FERREIRA, J.; FORSTER, A. O uso do *Moodle* em disciplinas de pós-graduação de uma faculdade de medicina brasileira. **Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde**, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/34430>.

SCHUWIRTH, L.; VAN DER VLEUTEN, C. P.; DURNING, S. J. What programmatic assessment in medical education can learn from healthcare. **Perspectives of Medical Education**, v. 6, n. 4, p. 211-215, 2017.

SCHUWIRTH, L. W. T., VAN DER VLEUTEN, C. P. M. Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. **Medical Teacher**, v. 33, p. 478-485, 2011.

SCRIVEN, M. (org.). **The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation**, AERA Mono graph Series on Curriculum Evaluation, Chicago: Rand MacNally, 1967.

SEMFYC - Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria - Boletín DocTutor de Educación Médica. **La Evaluación Programática: qué es y algunas ventajas para la mejora del sistema evaluativo en medicina (I)**. 04 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.doctutor.es/2019/02/04/la-evaluacion-programatica-que-es-y-algunas-ventajas-para-la-mejora-del-sistema-evaluativo-en-medicina-i/>. Acesso em 30/06/2022.

SILVA, L. C.; COLARES M. F. A.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; TRONCON, L. E. A., O professor como modelo aos seus estudantes: perspectivas da área da saúde (The teacher as a role model to its students: perspectives from the health area). **Scientia Medica**, Porto Alegre *Online*, v. 29, n. 4, 35862, 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1047450>. Acesso em: 18 de set. de 2022.

SOUZA, R G. S. Atributos Fundamentais dos Procedimentos da Avaliação. In: TIBÉRIO, I. F. L. C.; DAUD-GALLOTTI, R. M.; TRONCON, L. E. A.; MARTINS, M. A. **Avaliação prática de habilidades clínicas em medicina**. São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

STEINERT, Y.; MACDONALD, M. E.; BOILLAT, M.; ELIZOV, M.; METERISSIAN, S.; RAZACK, S.; OUELLET, M. N.; MCLEOD, P. J. Faculty development: if you build it, they will come. **Medical Education**, v. 44, n. 9, p. 900-907, 2010.

STEINERT, Y. Faculty development: From workshops to communities of practice. **Medical Teacher**, v. 32, n. 5, p. 425-428, 2010.

STEINERT, Y.; MANN, K. Faculty Development: Principles and Practices. **Journal of veterinary medical education**, v. 33, n. 3, p. 317-324, 2006.

STEINERT, Y.; MANN, K.; ANDERSON, B.; BARNETT, B. M., CENTENO, A., NAISMITH, L., PRIDEAUX, D., SPENCER, J., TULLO, E., VIGGIANO, T., WARD, H., DOLMANS, D. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. **Medical Teacher**, v. 38, n. 8, p. 769-789, 2016.

STRAUSS, A., CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEN CATE, O.; MANN, K.; MCCRORIE, P.; PONZER, S.; SNELL, L.; STEINERT, Y. Faculty development through international Exchange: the IMEX initiative. **Medical Teacher**, v. 35, n. 7, p. 591-595, 2014.

TIBÉRIO, I. F. C., DOUD-GALLOTTI, R. M., TRONCON, L. E. A., MARTINS, M. A. **Avaliação Prática de Habilidades Clínicas em Medicina**. São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

TRONCON, L. E. A. Ambiente educacional. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 264-271, 2014.

_____. Avaliação Programática do Estudante: estratégia institucional para melhor cumprir as funções da avaliação educacional. **Revista de Graduação USP**, v.1, n. 1, p. 53-58, 2016a.

_____. Estruturação de sistemas para avaliação programática do estudante de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 1, p. 30-42, 2016b.

TRONCON, L. E. A.; BOLLELA, V. R.; BORGES, M. C.; RODRIGUES, M. L. V. A formação e o desenvolvimento docente para os cursos das profissões da saúde: muito mais que o domínio de conteúdos. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 2, p. 245-248, 2014.

VAN DER VLEUTEN, C. P.; SCHUWIRTH, L. W.; DRIESSEN, E. W.; DIJKSTRA, J.; TIGELAAR, D.; BAARTMAN, L. K. J.; VAN TARTWIJK, J. A model for programmatic assessment fit for purpose. **Medical Teacher**, v. 34, n. 3, p. 205-214, 2012.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q.; SILVA, E. F.; BORGES, L. F. F.; SOUZA, M. E. G.; SOUZA, M. H. V.; GARBIN, N.; FERNANDES, R. C. A. A Universidade de São Paulo – articulação do ensino e da pesquisa na docência. In: VEIGA, I. P. A. (coord.), VIANA, C. M. Q. Q.; SILVA, E. F.; BORGES, L. F. F.; SOUZA, M. E. G.; SOUZA, M. H. V.; GARBIN, N.; FERNANDES, R. C. A. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. In: NORCINI, J; ANDERSON, B; BOLLELA, V.; BURCH, V.; COSTA, M.J.; DUVIVIER, R.; GALBRAITH, R.; HAYS, R.; KENT, A.; PERROTT, V.; ROBERTS, T. Criteria for good assessment: Consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. **Medical Teacher**, v. 33, n. 3, p. 206-214, 2011.

WFME - World Federation for Medical Education. **Basic medical education WFME global standards for quality improvement**. 2020. Disponível em: <http://wfme.org/standards/bme/>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. *Feedback* como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 2, p. 176 - 179, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE (Professores e Gestores - questionário)

Título da Pesquisa: *Percepções de participantes de atividades de desenvolvimento docente sobre diferentes aspectos da avaliação do estudante de cursos de graduação da área da saúde.*

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Ernesto de Almeida Troncon, Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino (CDDE), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FMRP-USP); E-mail: ledatron@fmrp.usp.br; Telefone: (16) 99962 5750

Pesquisadores associados:

Prof^a Dr^a Maria Paula Panúncio Pinto (CDDE da FMRP-USP); E-mail: mapaula@fmrp.usp.br; Telefone: (16) 98151 6507;

Educador: Rodrigo Humberto Flauzino (CDDE da FMRP-USP); E-mail: roflauzino@usp.br; Telefone: (16) 99609 1865.

ESCLARECIMENTOS AO PARTICIPANTE DA PESQUISA: você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa voluntariamente, porque tomou parte anteriormente em atividades de desenvolvimento docente organizadas pelo CDDE e, caso aceite participar, é necessário que assine este documento, ao final dos esclarecimentos. **Objetivos da pesquisa:** esta etapa da pesquisa tem como objetivos conhecer sua visão sobre as atividades de desenvolvimento que participou e seu impacto sobre a sua atuação como professor. **Procedimentos do estudo:** caso aceite participar, sua participação consistirá em responder um questionário anônimo com questões sobre suas expectativas anteriores, se foram ou não preenchidas e eventuais contribuições na suas práticas da avaliação dos estudantes. **Riscos e desconfortos:** considerando que temas relativos ao cotidiano do seu trabalho e o seu relacionamento com a sua instituição podem gerar desconforto e constrangimento, é importante que fique claro que sua participação é livre e você pode se retirar do estudo a qualquer momento. Os procedimentos para participar da pesquisa são simples, não oferecendo riscos, sendo que a resposta ao questionário deve tomar cerca de quinze minutos. Todos os procedimentos são confidenciais, sendo garantida a não identificação do participante, e os dados ficarão restritos aos pesquisadores, que assumem acordo ético de manter a confidencialidade dos dados. Contudo, você é livre para participar ou para retirar seu

consentimento em qualquer momento da pesquisa, de modo que nenhum ônus ou prejuízo, de qualquer natureza, será cobrado. **Custo/Reembolso para o participante:** Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação no estudo. **Confidencialidade da pesquisa:** Seu anonimato é garantido, pois os arquivos dos questionários serão destruídos após a análise das respostas. Qualquer esclarecimento sobre o estudo poderá ser dado sempre que necessário. Ao final da pesquisa, você receberá os resultados. É oferecida a garantia de que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pelo pesquisador e por você será deixada em sua posse. Quaisquer outras dúvidas ou informações sobre os seus direitos como participante de pesquisa ou sobre os aspectos éticos do estudo, podem ser obtidas através do contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que são realizadas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma. O CEP do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto é localizado no subsolo do hospital e funciona de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 17:00hs, telefone de contato (016) 3602-2228.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____ RG _____

abaixo assinado, tendo recebido os esclarecimentos acima, e ciente dos meus direitos, aceito participar deste estudo. Declaro estar ciente: a) do objetivo deste estudo; b) da segurança de que eu não serei identificado e de que toda a informação obtida será estritamente confidencial; c) de que eu tenho a liberdade de manifestar recusa em participar deste estudo em qualquer etapa do processo; d) de que eu posso contar com as orientações que se fizerem necessária antes e durante a pesquisa; e) de que tenho direito a indenização conforme as leis vigentes no país, caso ocorra dano decorrente de participação na pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante da Pesquisa

PESQUISADOR(A)

Eu, _____, pesquisador(a) deste estudo me comprometo a cumprir as normas de segurança, respeitando as dúvidas dos participantes da pesquisa, bem como o sigilo dos dados e a recusa eventual de algum participante sempre procurando zelar pelo bem-estar e ética.

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 2020.

Pesquisador(a)

APÊNDICE B – TCLE (Gestores de cursos de graduação - questionário)

Título da Pesquisa: *Percepções de participantes de atividades de desenvolvimento docente sobre diferentes aspectos da avaliação do estudante de cursos de graduação da área da saúde.*

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Ernesto de Almeida Troncon, Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino (CDDE), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FMRP-USP); E-mail: ledatron@fmrp.usp.br ; Telefone: (16) 99962 5750

Pesquisadores associados:

Profª Drª Maria Paula Panúncio Pinto (CDDE da FMRP-USP); E-mail: mapaula@fmrp.usp.br ; Telefone: (16) 98151 6507;

Educador: Rodrigo Humberto Flauzino (CDDE da FMRP-USP); E-mail: roflauzino@usp.br ; Telefone: (16) 99609 1865.

ESCLARECIMENTOS AO PARTICIPANTE DA PESQUISA: você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa voluntariamente, porque tomou parte anteriormente de atividades de desenvolvimento docente organizadas pelo CDDE e exerce ou exerceu atividades de coordenação ou gestão de cursos de graduação na área da saúde. Caso aceite participar, é necessário que assine este documento, ao final dos esclarecimentos. **Objetivos da pesquisa:** esta etapa da pesquisa tem como objetivos conhecer sua visão sobre as atividades de desenvolvimento que participou e seu impacto sobre a sua atuação no curso de graduação em que tem ou teve responsabilidades de gestão ou coordenação. **Procedimentos do estudo:** caso aceite participar, sua participação consistirá em responder a um questionário com questões sobre eventuais mudanças na coordenação e aplicação de procedimentos de avaliação do estudante que possam, na sua percepção, estarem associadas à sua participação nas atividades oferecidas pelo CDDE DA FMRP-USP. **Riscos e desconfortos:** considerando que temas relativos ao cotidiano do seu trabalho e o seu relacionamento com a sua instituição podem gerar desconforto e constrangimento, é importante que fique claro que sua participação é livre e você pode se retirar do estudo a qualquer momento. Os procedimentos para participar da pesquisa são simples, não oferecendo riscos, sendo que a resposta ao questionário deve tomar cerca de quinze minutos. Todos os procedimentos são confidenciais, sendo garantida a

não identificação do participante, e os dados ficarão restritos aos pesquisadores, que assumem acordo ético de manter a confidencialidade dos dados. Contudo, você é livre para participar ou para retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, de modo que nenhum ônus ou prejuízo, de qualquer natureza, será cobrado. **Custo/Reembolso para o participante:** Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação no estudo. **Confidencialidade da pesquisa:** Seu anonimato é garantido, pois os arquivos dos questionários serão destruídos após a análise das respostas. Qualquer esclarecimento sobre o estudo poderá ser dado sempre que necessário. Ao final da pesquisa, você receberá os resultados. É oferecida a garantia de que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pelo pesquisador e por você será deixada em sua posse. Quaisquer outras dúvidas ou informações sobre os seus direitos como participante de pesquisa ou sobre os aspectos éticos do estudo, podem ser obtidas através do contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que são realizadas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma. O CEP do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto é localizado no subsolo do hospital e funciona de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 17:00hs, telefone de contato (016) 3602-2228.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____ RG _____

_____ abaixo assinado, tendo recebido os esclarecimentos acima, e ciente dos meus direitos, aceito participar deste estudo. Declaro estar ciente: a) do objetivo deste estudo; b) da segurança de que eu não serei identificado e de que toda a informação obtida será estritamente confidencial; c) de que eu tenho a liberdade de manifestar recusa em participar deste estudo em qualquer etapa do processo; d) de que eu posso contar com as orientações que se fizerem necessária antes e durante a pesquisa; e) de que tenho direito a indenização conforme as leis vigentes no país, caso ocorra dano decorrente de participação na pesquisa.

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante da Pesquisa

PESQUISADOR(A)

Eu, _____, pesquisador(a) deste estudo me comprometo a cumprir as normas de segurança, respeitando as dúvidas dos participantes da pesquisa, bem como o sigilo dos dados e a recusa eventual de algum participante sempre procurando zelar pelo bem-estar e ética.

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – (Entrevista)

Título da Pesquisa: *Percepções de participantes de atividades de desenvolvimento docente sobre diferentes aspectos da avaliação do estudante de cursos de graduação da área da saúde.*

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Ernesto de Almeida Troncon, Centro de Desenvolvimento Docente para o Ensino (CDDE), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FMRP-USP); E-mail: ledatron@fmrp.usp.br; Telefone: (16) 99962 5750

Pesquisadores associados:

Prof^a Dr^a Maria Paula Panúncio Pinto (CDDE da FMRP-USP); E-mail: mapaula@fmrp.usp.br; Telefone: (16) 98151 6507;

Educador: Rodrigo Humberto Flauzino (CDDE da FMRP-USP); E-mail: roflauzino@usp.br; Telefone: (16) 99609 1865.

ESCLARECIMENTOS AO PARTICIPANTE DA PESQUISA: você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa voluntariamente, porque tomou parte anteriormente de atividades de desenvolvimento docente organizadas pelo CDDE e exerce ou exerceu atividades de coordenação ou gestão de cursos de graduação na área da saúde. Caso aceite participar, é necessário que assine este documento, ao final dos esclarecimentos. **Objetivos da pesquisa:** esta etapa da pesquisa tem como objetivos conhecer, de forma mais extensiva e aprofundada, a sua visão sobre as atividades de desenvolvimento que participou e, especialmente, o seu impacto sobre o curso de graduação em que tem ou teve responsabilidades de gestão ou coordenação. **Procedimentos do estudo:** caso aceite participar, sua participação consistirá em participar de entrevista presencial ou telefônica em que serão feitas questões sobre eventuais mudanças na coordenação e aplicação de procedimentos de avaliação do estudante que possam, na sua percepção, estarem associadas à sua participação nas atividades oferecidas pelo CDDE DA FMRP-USP. **Riscos e desconfortos:** considerando que temas relativos ao cotidiano do seu trabalho e o seu relacionamento com a sua instituição podem gerar desconforto e constrangimento, é importante que fique claro que sua participação é livre e você pode se retirar do estudo a qualquer momento. Os procedimentos para participar da pesquisa são simples, não oferecendo

riscos, sendo que a resposta ao questionário deve tomar cerca de quinze minutos. Todos os procedimentos são confidenciais, sendo garantida a não identificação do participante, e os dados ficarão restritos aos pesquisadores, que assumem acordo ético de manter a confidencialidade dos dados. Contudo, você é livre para participar ou para retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, de modo que nenhum ônus ou prejuízo, de qualquer natureza, será cobrado. **Custo/Reembolso para o participante:** Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação no estudo. **Confidencialidade da pesquisa:** Seu anonimato é garantido, pois os arquivos dos questionários serão destruídos após a análise das respostas. Qualquer esclarecimento sobre o estudo poderá ser dado sempre que necessário. Ao final da pesquisa, você receberá os resultados. É oferecida a garantia de que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada pelo pesquisador e por você será deixada em sua posse. Quaisquer outras dúvidas ou informações sobre os seus direitos como participante de pesquisa ou sobre os aspectos éticos do estudo, podem ser obtidas através do contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que são realizadas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma. O CEP do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto é localizado no subsolo do hospital e funciona de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 17:00hs, telefone de contato (016) 3602-2228.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____ RG _____

abaixo assinado, tendo recebido os esclarecimentos acima, e ciente dos meus direitos, aceito participar deste estudo. Declaro estar ciente: a) do objetivo deste estudo; b) da segurança de que eu não serei identificado e de que toda a informação obtida será estritamente confidencial; c) de que eu tenho a liberdade de manifestar recusa em participar deste estudo em qualquer etapa do processo; d) de que eu posso contar com as orientações que se fizerem necessária antes e durante a pesquisa; e) de que tenho direito a indenização conforme as leis vigentes no país, caso ocorra dano decorrente de participação na pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante da Pesquisa

PESQUISADOR(A)

Eu, _____, pesquisador(a) deste estudo me comprometo a cumprir as normas de segurança, respeitando as dúvidas dos participantes da pesquisa, bem como o sigilo dos dados e a recusa eventual de algum participante sempre procurando zelar pelo bem-estar e ética.

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 2020.

Pesquisador(a)

APÊNDICE D

Formulário de caracterização inicial das condições em que se dá a avaliação do estudante em cada curso

DADOS DO CURSO

Curso (nome):

Instituição:

Data:

1. Dimensões

1. Carga horária:
2. Número de Semestres
3. Duração (semestres) dos estágios profissionalizantes
4. Número de estudantes:

DADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

2. Caracterização geral da avaliação

1. A avaliação do estudante é da responsabilidade das unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios) ou da instituição (*descreva e comente*)?
2. Há um órgão, comitê, núcleo, centro ou colegiado que coordena a avaliação do estudante e registra sistematicamente os dados obtidos nos procedimentos avaliativos (*descreva e comente*)?
3. Há programa oficial escrito que delinea os procedimentos avaliativos ao longo dos vários anos e semestres do curso (*descreva e comente*)?

4. Há avaliação abrangente de conhecimentos, habilidades e comportamento profissional *(descreva e comente)*?
5. Há uniformidade ou similaridade entre os métodos empregados para a mesma finalidade em diferentes momentos do curso *(descreva e comente)*?
6. Há estratégias ou procedimentos que permitam caracterizar progresso na aprendizagem do estudante ao longo dos vários anos e semestres do curso *(descreva e comente)*?
7. Há equilíbrio entre as finalidades somativa (aprovar/reprovar/remediação ou recuperação) e formativa *(feedback)* *(descreva e comente)*?
8. Há domínio satisfatório de técnicas de *feedback* e devolutiva ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores *(descreva e comente)*?

3. Métodos predominantes *(descreva e comente)*

1. Avaliação de conhecimentos
2. Avaliação de Habilidades
3. Avaliação do Comportamento Profissional
4. Outro(s) domínio(s) e dimensões
5. Há preocupação institucional com a qualidade das condições de emprego dos vários métodos, principalmente os que se destinam à avaliação somativa *(descreva e comente)*?

4. Desenvolvimento Docente – existem programas ou iniciativas contínuas ou permanentes de suporte à avaliação *(descreva e comente)*?

Muito Obrigado por sua participação.

APÊNDICE E

AVALIAÇÃO GLOBAL DA OFICINA
PERCEPÇÃO DO PARTICIPANTE SOBRE O WORKSHOP

Por favor, atribua uma graduação (de 1 a 5), segundo a escala abaixo, para cada aspecto:

1. Muito Ruim 2. Ruim 3. Mediano 4. Bom 5. Muito Bom

| ID | ASPECTO AVALIADO | GRAU |
|----|---|------|
| 1 | Organização geral | |
| 2 | Programa e conteúdo | |
| 3 | Atividades desenvolvidas | |
| 4 | Facilitadores | |
| 5 | Infraestrutura do local | |
| 6 | Ambiente eletrônico (<i>Moodle</i>) | |
| 7 | Bibliografia | |
| | OUTROS (indique no espaço eventuais aspectos importantes) | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |

Em relação a experiência (oficina) como um todo, por favor, destaque os principais aspectos:

1. **QUE BOM!!** Aspectos positivos: o que você acredita que funcionou bem e deveria ser mantido nas oficinas futuras:

ATENÇÃO: CONTINUA NO VERSO DA PÁGINA !!!!

Muito Obrigado.



**PROJETO LAG-NBME - Workshop avaliação programática
Centro de Desenvolvimento Docente (CDDE) da FMRP-USP**

2. QUE PENA !

Pontos que precisam ser melhorados: o que você acredita que pode ser revisto e melhorado:

3. QUE TAL !

como poderíamos melhorar? Ideias e sugestões para melhorar:

Muito Obrigado.



**PROJETO LAG-NBME - Workshop avaliação programática
Centro de Desenvolvimento Docente (CDDE) da FMRP-USP**

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO (Retro Pre- & Post-)

Avalie (assinale com um **X** no quadro abaixo) a sua situação, em relação ao domínio de CONHECIMENTOS ou COMPETÊNCIAS ao chegar aqui para este workshop (**ANTES**) de participar e agora ao final do mesmo (**DEPOIS**). Utilize a seguinte escala a seguir e marque para cada um dos itens apresentados na tabela e que foram temas do workshop:

- | | |
|---|--|
| 1= NENHUM conhecimento ou competência, | 2 = VAGOS conhecimentos ou competências, |
| 3= POUCOS conhecimentos ou competências, | 4 = NA MÉDIA em relação aos meus pares, |
| 5 = COMPETENTE, | 6 = MUITO COMPETENTE, |
| 7 = EXPERT, posso ensinar outras pessoas. | |

| ID | ASPECTOS AVALIADOS | ANTES | | | | | | | DEPOIS | | | | | | |
|----|--|-------|---|---|---|---|---|---|--------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | Conhecimento sobre princípios e finalidades da avaliação do estudante | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Conhecimento sobre boas práticas e critérios de qualidade na avaliação do estudante | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Conhecimento sobre sistemas e programas de avaliação do estudante ("avaliação programática") | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Conhecimento sobre alinhamento entre currículo e avaliação (" <i>blueprinting</i> ") | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Conhecimento sobre técnicas de avaliação do domínio cognitivo | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Competência para construir questões objetivas ("testes de múltipla escolha") | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Conhecimento sobre métodos de avaliação de habilidades clínicas | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Competência de elaboração de exames estruturados de competências clínicas | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Conhecimento de diferentes métodos de avaliação no ambiente de trabalho e treinamento | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Conhecimento sobre avaliação formativa do estudante: significado e relevância | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Competência para prover devolutiva (<i>feedback</i>) ao estudante | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Conhecimento sobre diferentes tipos de portfólio e sua utilização | | | | | | | | | | | | | | |
| | OUTRA (algo que fizemos e não consta desta lista?) | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | OUTRA (algo que fizemos e não consta desta lista?) | | | | | | | | | | | | | | |

ATENÇÃO: CONTINUA NO VERSO DA PÁGINA !!!!

Muito obrigado por sua participação.

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO FINAL DAS CONDIÇÕES EM QUE SE DÁ A
AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE EM CADA CURSO.
VISÃO DO GESTOR APÓS PARTICIPAR DO PROJETO LAG-NBME**

I - DADOS DO CURSO:

Curso (nome/instituição):

Responsável/is pelo preenchimento (nome/s):

Data do preenchimento:

II - DADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DO CURSO

Características gerais da avaliação após a participação nas atividades de desenvolvimento docente (DD) do projeto LAG-NBME:

- 1) Em relação à avaliação do estudante, a **responsabilidade** na sua instituição é ou continua sendo:
- a) Totalmente das unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios)
 - b) Predominantemente das unidades curriculares, mas com a participação de instâncias da instituição (coordenação de curso ou direção da escola)
 - c) Equilibrada entre as unidades curriculares (módulos, disciplinas, estágios) e a instituição (coordenação de curso ou direção da escola)
 - d) Totalmente da instituição (coordenação do curso ou direção da escola)
 - e) Outra situação (descreva brevemente):

- 2) Em relação à **existência de um órgão, comitê, núcleo, centro ou colegiado que coordena** os procedimentos relativos à avaliação do estudante e registra sistematicamente os dados obtidos nos procedimentos avaliativos, na sua instituição:
- a) Não tínhamos um órgão correlato e continuamos não tendo
 - b) Já tínhamos ou havíamos criado um órgão correlato, que continuou independentemente das atividades do projeto LAG-NBME
 - c) Já tínhamos ou havíamos criados um órgão correlato que se modificou ou melhorou após as atividades do projeto LAG-NBME
 - d) Decidimos criar esse órgão em decorrência da participação no projeto LAG-NBME
 - e) Outra situação (descreva brevemente):

3) Em relação à existência de um **programa oficial escrito** que delinea os procedimentos avaliativos ao longo dos vários anos e semestres do curso, após as atividades de DD do projeto LAG-NBME, na sua instituição:

- a) Não tínhamos esse programa e continuamos sem tê-lo
 - b) Já tínhamos ou havíamos proposto esse programa, que continuou independentemente das atividades do projeto LAG-NBME
 - c) Já tínhamos um programa, que foi revisado ou aperfeiçoado após as atividades do projeto LAG-NBME
 - d) Decidimos instituir esse programa, em decorrência da participação no projeto LAG-NBME
 - e) Outra situação (descreva brevemente):
-
-

4) Em relação ao **equilíbrio entre os domínios** de conhecimentos, habilidades e comportamento profissional na avaliação do estudante, após as atividades de DD do projeto LAG-NBME, na sua instituição:

- a) Não houve mudança, persistiu desequilíbrio
 - b) Não houve mudança, pois já havia equilíbrio
 - c) Houve melhora no equilíbrio entre os domínios, independentemente da participação no projeto
 - d) Houve melhora no equilíbrio entre os domínios, em decorrência da participação no projeto LAG-NBME
 - e) Outra situação (descreva brevemente):
-
-

5) Em relação ao **equilíbrio entre as finalidades somativa** (aprovar/reprovar/remediação ou recuperação) e **formativa** (provas sem atribuição de notas, somente para devolutiva, *feedback*, *debriefing* sistemático após atividades práticas em grupos, *feedback* escrito ao final de disciplinas e emprego de portfólio com tutoria ou *mentoring*) da avaliação do estudante, após as atividades de DD do projeto LAG-NBME, na sua instituição:

- a) Não houve mudança, persistiu desequilíbrio
- b) Não houve mudança, pois já havia equilíbrio
- c) Houve melhora no equilíbrio entre as finalidades, independentemente da participação no projeto

d) Houve melhora no equilíbrio entre as finalidades, em decorrência da participação no projeto LAG-NBME

e) Outra situação (descreva brevemente):

6) Em relação a eventuais **procedimentos que permitem caracterizar progresso** na aprendizagem do estudante ao longo dos vários anos e semestres do curso (“testes de progresso” periódicos, comparação formal do desempenho do estudante em um período com o de períodos anteriores), após as atividades de DD do projeto LAG-NBME na sua instituição:

a) Não tínhamos nenhum procedimento desse tipo e continuamos sem tê-lo

b) Já tínhamos ou havíamos proposto esse tipo de procedimento, que continuou independentemente das atividades do projeto LAG-NBME

c) Já tínhamos esse tipo de procedimento, que foi revisado ou aperfeiçoado após as atividades do projeto LAG-NBME

d) Decidimos instituir esse tipo de procedimento, em decorrência da participação no projeto LAG-NBME

e) Outra situação (descreva brevemente):

7) Em relação ao **domínio de técnicas de *feedback* e devolutiva** ao estudante por parte dos membros do corpo docente e de preceptores na sua instituição, de modo geral, após as atividades de DD do projeto LAG-NBME ficou:

a) Não houve melhora, persistiu necessidade de adequação

b) Não houve melhora, pois já havia nível suficiente de domínio

c) Houve melhora, independentemente da participação no projeto

d) Houve melhora, decorrente da participação no projeto LAG-NBME

e) Outra situação (descreva brevemente):

III - Métodos predominantes

1) Após as atividades DD do projeto LAG-NBME, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a **avaliação cognitiva** (conhecimentos, interpretação de dados, raciocínio, capacidades de análise e síntese, formulação de hipóteses, proposição de soluções

– Exemplos: provas com questões abertas de resposta curta ou longa, questões de múltipla escolha)?

- a) Não houve avanços, persistiu necessidade de adequação
- b) Não houve avanços, pois o que havia já era adequado
- c) Houve avanços, independentemente da participação no projeto
- d) Houve avanços, decorrente da participação no projeto LAG-NBME
- e) Outra situação (descreva brevemente):

2) Após as atividades DD do projeto LAG-NBME, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a **avaliação de habilidades procedimentais e clínicas** (Exemplos: provas práticas, simulações, exames estruturados por estações)?

- a) Não houve avanços, persistiu necessidade de adequação
- b) Não houve avanços, pois o que havia já era adequado
- c) Houve avanços, independentemente da participação no projeto
- d) Houve avanços, decorrente da participação no projeto LAG-NBME
- e) Outra situação (descreva brevemente):

3) Após as atividades DD do projeto LAG-NBME, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a **avaliação do comportamento profissional** (Exemplos: registro formal de comportamentos que revelem atitudes frente às atividades de aprendizagem, pontualidade, integridade, comportamento frente ao paciente, colegas e superiores, etc.)

- a) Não houve avanços, persistiu necessidade de adequação
- b) Não houve avanços, pois o que havia já era adequado
- c) Houve avanços, independentemente da participação no projeto
- d) Houve avanços, decorrente da participação no projeto LAG-NBME
- e) Outra situação (descreva brevemente):

4) Após as atividades DD do projeto LAG-NBME, houve avanços quanto aos métodos utilizados no curso para a **avaliação de outro(s) domínio(s) e dimensões** (Exemplo:

criatividade, comunicação em geral, capacidade de gestão de processos e pessoas, liderança, trabalho em equipe, etc.)?

- a) Não houve avanços, persistiu necessidade de adequação
- b) Não houve avanços, pois o que havia já era adequado
- c) Houve avanços, independentemente da participação no projeto
- d) Houve avanços, decorrente da participação no projeto LAG-NBME
- e) Outra situação (descreva brevemente):

IV – ATIVIDADES INSTITUCIONAIS DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE

1) Em relação à existência de um **programa oficial de desenvolvimento docente** voltado ao ensino, aprendizagem e avaliação educacional na sua instituição, após as atividades de DD do projeto LAG-NBME:

- a) Não tínhamos esse programa e continuamos sem tê-lo
- b) Já tínhamos ou havíamos proposto esse programa, que continuou independentemente das atividades do projeto LAG-NBME
- c) Já tínhamos um programa, que foi revisado ou aperfeiçoado após as atividades do projeto LAG-NBME
- d) Decidimos instituir esse programa, em decorrência da participação no projeto LAG-NBME
- e) Outra situação (descreva brevemente):

Fique à vontade para fazer qualquer outro comentário adicional sobre qualquer ponto abordado neste questionário:

Muito obrigado por sua participação!

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO
DOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS DO PROJETO LAG-NBME
SOBRE O IMPACTO EM SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE**

IDENTIFICAÇÃO:

1. Gênero
 M F Prefiro não responder

2. Idade
 21-30 31-40 41-50 51-60 Acima de 60

3. Anos de docência ou de prática profissional ligada à educação profissional
 Menos de 10 anos Entre 10 e 20 anos Acima de 20 anos

4. Sua instituição é:
 Pública Privada

5. Sua instituição fica em qual região brasileira?
 Nordeste Sudeste Sul

6. Qual sua área de atuação principal?
 Docente do ciclo básico ou equivalente (dois anos iniciais)
 Docente do ciclo clínico ou profissionalizante ou equivalente (dois anos finais)
 Docente do ciclo básico e também do ciclo clínico ou equivalentes
 Preceptor não docente do internato (especialista de alguma área)
 Assessor pedagógico
 Outra. Qual? _____

7. Desempenha atualmente funções de coordenação de uma ou mais disciplina(s), estágio(s), unidade(s) ou eixo(s) curricular(es) ou curso(s) de graduação?
 Não
 Sim. Qual(is)?
 Disciplina ou estágio ou unidade curricular
 Eixo curricular ou conjunto de unidades
 Curso de graduação

EFEITOS PERCEBIDOS DA SUA PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS:

8. Qual a importância para a sua prática profissional que você percebe hoje da sua participação em uma ou mais Oficinas de desenvolvimento docente no âmbito do Projeto LAG-NBME? Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: 1= não importante; 3= algo importante; 5= muito importante.

Utilize NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você.

| | |
|--|--|
| Desenvolvimento do sentimento de maior pertencimento à minha instituição | |
| Atualização de meus conhecimentos e práticas | |
| Aquisição de mais recursos para a atuação docente | |
| Contato com colegas, conhecimento das suas histórias e dos trabalhos que realizam | |
| Estabelecimento de parcerias com outros colegas para melhorar a minha prática profissional | |
| Estabelecimento de parcerias com outros grupos ou áreas para melhorar a minha prática profissional | |
| Melhoria em minha prática docente, de maneira geral | |
| Melhoria em minha prática docente, especialmente nas atividades de ensino | |
| Melhoria em minha prática na gestão ou coordenação de atividades curriculares | |
| Melhoria na elaboração e aplicação das avaliações dos estudantes | |
| Melhoria nas minhas devolutivas aos estudantes dos resultados das avaliações | |
| Percepção da instituição estar mais envolvida com a formação do profissional docente | |
| Desenvolvimento do sentimento de valorização profissional | |
| Desenvolvimento do sentimento de valorização pessoal | |
| Maior proximidade com estudantes | |
| Outro efeito percebido? Qual? | |

9. Dentre os tópicos abordados nas Oficinas de desenvolvimento docente no âmbito do Projeto LAG-NBME, qual foi a importância do conhecimento adquirido sobre eles para sua prática profissional? Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: 1= não importante; 3= algo importante; 5= muito importante.

Utilize NA – Não se aplica se o item não tiver sido abordado nas Oficinas em que você participou.

| | |
|---|--|
| Princípios e finalidades da avaliação do estudante | |
| Boas práticas e critérios de qualidade na avaliação do estudante | |
| Sistemas e programas de avaliação do estudante (“avaliação programática”) | |
| Diferentes tipos de portfólio e sua utilização | |
| Testes institucionais de progresso | |
| Técnicas de avaliação do domínio cognitivo | |
| Construção de questões objetivas (“testes de múltipla escolha”) | |
| Métodos de avaliação de habilidades clínicas | |
| Elaboração de exames estruturados de competências clínicas | |
| Métodos de avaliação no ambiente de trabalho e treinamento | |
| Avaliação formativa do estudante: significado e relevância | |
| Provisão de devolutiva (<i>feedback</i>) ao estudante | |
| Alinhamento entre currículo e avaliação (“ <i>blueprinting</i> ”) | |
| Desafios na introdução da avaliação programática | |
| Outro tipo de conhecimento ou experiência? Qual? | |

10. Mais especificamente em relação à avaliação do estudante, de que modo as atividades de desenvolvimento docente no âmbito do projeto LAG-NBME tiveram impacto na sua prática docente. Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: 1= nenhum impacto; 3= pouco impacto; 5= muito impacto.

Utilize NA – Não se aplica se o item não tiver significado para você.

| | |
|--|--|
| No alinhamento dos objetivos de aprendizagem com o desenvolvimento das estratégias e o tipo de avaliação | |
| Na preparação das avaliações | |
| Na explicação das avaliações aos estudantes | |
| Na aplicação das avaliações | |
| Na correção das avaliações | |
| Na devolutiva aos estudantes das minhas avaliações | |
| Na relação com os pares ou colegas para definir métodos e critérios de avaliação | |
| Na promoção das discussões sobre avaliação | |
| Outro impacto? Qual? | |

11. Após ter vivenciado as atividades de desenvolvimento docente oferecidas no âmbito do projeto LAG-NBME, qual o grau de importância que você atribui às sentenças abaixo, em relação às diferentes instâncias que podem estar envolvidas na avaliação do estudante. Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: 1=não importante; 3= algo importante; 5= muito importante.

| | | |
|---|--|--|
| Para os estudantes, entendo ser importante: | Conhecer os objetivos das avaliações; | |
| | Ter garantias de que as avaliações a que se submetem preenchem requisitos de qualidade; | |
| | Receber feedback que estimule o aprendizado em curso, do qual devem participar ativamente; | |
| | Ter conhecimento, no devido tempo, sobre os critérios de atribuição de notas e de decisão sobre aprovação ou reprovação. | |
| Para os professores, entendo ser importante: | Ensinar e avaliar tendo como referência os objetivos instrucionais pré-estabelecidos; | |
| | Elaborar as suas avaliações de modo a que maximizem o aprendizado dos estudantes; | |
| | Utilizar os resultados das avaliações para aperfeiçoar o aprendizado futuro. | |
| Para as escolas, entendo ser importante: | Prover capacitação e treinamento aos professores em avaliação educacional; | |
| | Prover e alocar os diferentes recursos, inclusive o pessoal necessário, para garantir que as avaliações sejam bem feitas; | |
| | Analisar a qualidade das avaliações, como parte dos processos de controle de qualidade do ensino; | |
| | Garantir que as avaliações sejam consistentes e compatíveis com o currículo. | |
| Para os pacientes, entendo ser importante: | Participar como avaliadores, quando pertinente (ex.: avaliar habilidades de comunicação); | |
| | Participar como instrutores, quando possam contribuir para o impacto educacional das avaliações; | |
| | Receber garantias da boa qualidade das avaliações dos estudantes e profissionais em treinamento que os assistem. | |
| Para os sistemas de saúde, entendo ser importante: | Oferecer oportunidades para avaliações formativas continuadas; | |
| | Contribuir para valorizar a avaliação formativa; | |
| | Promover a pesquisa científica em avaliação no ambiente de trabalho. | |
| Para os órgãos reguladores, entendo ser importante: | Levar em conta o impacto educacional das avaliações que fazem; | |
| | Oferecer avaliações que garantam competência permanente; | |
| | Reconhecer as consequências (“efeitos catalíticos”) das avaliações sobre a educação e o treinamento dos profissionais e sobre os próprios sistemas de saúde. | |

COMENTÁRIOS FINAIS

Fique à vontade para fazer qualquer outro comentário adicional sobre qualquer ponto abordado neste questionário:

Muito obrigado pela sua participação!

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista semiestruturada

Entrevistada/o

Data da entrevista:

Horário: Ambiente da entrevista:

Bom dia... Boa tarde....

Como vai?

Espero que esteja bem.

Em primeiro lugar, obrigado por ter aceitado este convite.

Em relação ao contexto do Projeto LAG, gostaria de dizer que já avançamos em várias etapas: você já respondeu aos questionários on line sobre sua visão em relação à avaliação após participar das atividades formativas e também sobre as condições finais em que se dá a avaliação no seu curso (também após participar do Projeto), a equipe do CDDE já entregou o relatório final referente ao Projeto para o National Board e o **objetivo dessa entrevista de hoje é detectar uma percepção mais a longo prazo dos efeitos do Projeto, visto que há mais de um 1 ano que os trabalhos foram concluídos.**

A oficina da qual você participou, **ocorreu... nos XXX, nos dias XXXX, de XXXX.**

Devo dizer, ainda, que além dessas etapas, sua entrevista integrará uma pesquisa científica qualitativa, do meu mestrado, sob a orientação do prof. Troncon, cujo título é: Percepções de participantes de atividades de desenvolvimento docente sobre os diferentes aspectos da avaliação do estudante de cursos de graduação da área da saúde.

Por isso, pedimos que, se aceitar dar a sua opinião, expresse também sua concordância no TCLE (que já enviamos anteriormente).

Eu gostaria de lhe fazer 6 perguntas relativas à sua participação nas **Oficinas de Desenvolvimento Docente (ODD)**, promovidas pelo CDDE na sua instituição (ou na FMRP) em 2019.

O tempo de duração dessa entrevista é imprevisto, mas não deve ultrapassar uma hora.

Ela será gravada.

Caso sinta desejo em complementar algo não abrangido aqui, fique à vontade.

Prof/Profã., há quantos anos você trabalha nessa instituição?

Poderia me dizer qual é o seu curso?

Que função está desempenhando agora e qual era seu papel quando participou da oficina?

1. O que lhe traz à mente quando falamos das ODD da qual você participou? Há alguma **lembrança, experiência, imagem ou visão**, em especial que poderia compartilhar?

SIM

NÃO

Se sim, o que seria isso e qual o porquê dessa escolha?

2. Houve alguma **atividade, tema ou situação específica** que lhe fez sentir mais mobilizado durante sua participação nas atividades feitas nas ODD?

SIM

NÃO

Se sim, comente qual delas e por quê?

3. Você percebeu se a sua participação nas ODD causou **algum(ns) impacto(s) ou efeito(s) no seu curso ou na sua instituição**? Se sim, por favor comente um pouco sobre essa percepção.

SIM

NÃO

Se sim, comente um pouco sobre essa percepção.

4. Você percebeu se a participação nas ODD causou **algum(ns) impacto(s) ou efeito(s) na sua atuação docente**, especificamente, em relação à **avaliação do estudante**?

SIM

NÃO

Se sim, fale um pouco sobre eles.

5. Você deve se lembrar que um dos conceitos importante trabalhados durante as ODD foi o da **Avaliação Formativa**. Você percebeu se tomar contato ou aprofundar os seus conhecimentos sobre conceitos e práticas – como, por exemplo, provimento de feedback **impactou de alguma maneira a sua prática docente ou na de seus colegas**?

SIM

NÃO

Se sim, de que maneira? Você poderia me dar um exemplo?

6. O projeto LAG, como um todo, teve como objetivo alavancar as discussões e implementação da Avaliação Programática ou a criação de Sistemas de Avaliação de responsabilidade institucional. **Você considera que isso tem chances de ocorrer na sua instituição**?

SIM

NÃO

Se sim, o que falta para isso acontecer?

Se não, qual sua percepção sobre o cenário?

Voce poderia destacar um desafio.

Além do que conversamos, há algum **comentário adicional** que gostaria de fazer?

Despedida:

Prof./Profa.XXX, muito obrigado pela sua participação!

